

**Praxis Docente en el Programa de Radiología de CORSALUD, Barranquilla,
Colombia, 2018**

Espinosa López Osvaldo Enrique

Guzmán Castellanos Iván

Corporación Universidad de la Costa. CUC

Departamento de Posgrados

Maestría en Educación

Barranquilla

2019

**Praxis Docente en el Programa de Radiología de CORSALUD, Barranquilla,
Colombia, 2018**

Espinosa López Osvaldo Enrique

Guzmán Castellanos Iván

Director: Barros Agüero Jaime Enrique

Magister en proyectos de desarrollo social

Corporación Universidad de la Costa. CUC

Departamento de Posgrados

Maestría en Educación

Barranquilla

2019

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, diciembre de 2018

Agradecimientos

Agradezco a Dios todopoderoso por su inmensa sabiduría y su gracia infinita, al permitir culminar este episodio de formación en el amplio y extenso recorrido profesional que nos espera por transitar, toda vez que, cuando se aprende a aprehender no existen límites en el universo de saberes que, a su vez, enriquecen el privilegiado y tan necesario arte de educar en un contexto globalizado y globalizante, impregnado de cambios vertiginosos y múltiples factores interactuantes.

A mis padres, por su inagotable apoyo y motivación. A mi esposa e hijas quienes con su amor y cariño me inspiran a dar lo mejor como persona, como padre y como profesional.

A mis maestros, quienes con sus enseñanzas y ejemplo delinear la ruta de una trayectoria viable a recorrer con gran satisfacción.

Iván Guzmán Castellanos.

Agradezco a las personas que inciden día a día en nuestra formación, por brindarnos atención y destinar sin reparos una parte de su tiempo para compartir sus conocimientos de manera generosa; sus contribuciones han hecho posible esta maravillosa experiencia investigativa, que nos ha permitido descubrir nuevas formas de valorar el ejercicio docente y aportar en la búsqueda de la excelencia educativa.

Oswaldo Espinosa López.

Resumen

El objetivo de la investigación es analizar la praxis docente del programa de Radiología de CORSALUD, en el 2018, en el cual se identifican los componentes didácticos, la calidad de la relación entre docentes y estudiantes, los aspectos institucionales que influyen en la praxis docente, y se formulan acciones de mejoramiento al respecto. La investigación se fundamenta en el paradigma socio – crítico, con un abordaje del problema de estudio de corte mixto; el tipo de investigación es analítica; el abordaje teórico se realiza a través de la técnica de revisión bibliográfica y en el trabajo de campo se incluyen técnicas como la observación, los grupos focales y, la encuesta; se utilizan instrumentos de recolección de información como la ficha de observación, el formato de encuesta, y las grabaciones, con lo cual se obtiene un diagnóstico de la praxis de 18 docentes, que constituyen el 100% de la población seleccionada. A partir del análisis de resultados se concluye que en los docentes existe apropiación de conocimientos disciplinar; sin embargo, los métodos de enseñanza y evaluación aplicados, corresponden al modelo tradicional; en las relaciones interpersonales están presentes el respeto y la cordialidad; sin embargo, la transmisión unilateral de información, obstaculiza la participación activa de los estudiantes; en consecuencia, se hace necesario activar un plan de contingencia que impacte los recursos y procesos relacionados con la infraestructura física, las redes, y los programas de capacitación pedagógica y de desarrollo humano.

Palabras clave: praxis docente, didáctica, relaciones interpersonales, dimensión institucional, enseñanza, aprendizaje

Abstract

The objective of the research is to analyze the teaching praxis of the Radiology program of CORSALUD, in 2018, in which the didactic components are identified, the quality of the relationship between teachers and students, the institutional aspects that influence the teaching praxis, and improvement actions are formulated in this regard. The research is based on the socio-critical paradigm, with an approach to the problem of mixed-cut study; the type of research is analytical; the theoretical approach is carried out through the technique of bibliographic review and in the field work are included techniques such as observation, focus groups and, the survey; Information collection instruments are used, such as the observation form, the survey format, and the recordings, which gives a diagnosis of the praxis of 18 teachers, who make up 100% of the selected population. From the analysis of results it is concluded that in the teachers there is appropriation of disciplinary knowledge; however, the applied teaching and assessment methods correspond to the traditional model; respect and cordiality are present in interpersonal relationships; However, the unilateral transmission of information hinders the active participation of students; consequently, it is necessary to activate a contingency plan that impacts the resources and processes related to physical infrastructure, networks, and pedagogical training and human development programs.

Keywords: teaching praxis, didactic, interpersonal relations, institutional dimension, teaching, learning

Contenido

Lista de tablas y figuras.....	11
Tablas	11
Figuras.....	11
Lista de anexos	12
Introducción	13
Capítulo 1: Planteamiento del problema	15
1.1 Descripción del problema.....	15
1.2 Formulación del problema.....	17
1.3 Objetivos.....	18
1.3.1 Objetivo general.....	18
1.3.2 Objetivos específicos	18
1.4 Justificación	19
1.5 Delimitación espacio – temporal y de contenido.....	23
Capítulo 2: Marco teórico.....	27
2.1 Estado del arte.....	27
2.2 Marco legal	43
2.2.1 Normatividad en la educación superior	43
2.2.2 Sistemas de información y aseguramiento de la calidad	44
2.3 Sistema teórico.....	46

2.3.1 La teoría crítica	46
2.3.2 El interaccionismo simbólico.....	48
2.4 Marco conceptual.....	49
2.4.1 Formación docente.....	49
2.4.2 La praxis educativa	51
2.4.3 La praxis pedagógica	52
2.4.4 La práctica y praxis docente	53
2.4.5 Dimensiones de la práctica docente.....	56
2.4.6 Estrategias de enseñanza.....	60
2.4.7 Estrategias de aprendizaje.....	62
2.4.8 Estrategias de evaluación.....	62
2.4.9 Estilos de comunicación	63
2.4.10 Resolución de conflictos.....	64
2.4.11 Solidaridad y servicio	65
2.4.12 Infraestructura física	66
2.4.13 Recursos y Medios didácticos.....	67
2.4.14 Acompañamiento pedagógico.....	68
2.5 Categorías de estudio.....	69
2.6 Definición de conceptos básicos.....	71
2.6.1 Didáctica	71

2.6.2 Relaciones interpersonales	71
2.6.3 dimensión institucional	71
2.6.4 Constructivismo	72
2.6.5 Enseñanza	72
2.6.6 Aprendizaje	73
2.6.7 Proceso enseñanza - aprendizaje.....	74
2.6.8 Praxis docente	74
Capítulo 3: Marco metodológico.....	75
3.1 Enfoque, alcance y diseño de la investigación	75
3.2 Población y muestra	79
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	79
3.3.1 Técnicas	79
3.3.2 Instrumentos.....	79
3.4 Técnicas de análisis de la información	80
Capítulo 4: Resultados	81
4.1 Resultados y análisis de resultados	81
4.1.1 Resultados en la dimensión didáctica de la práctica de los docentes en CORSALUD	82
4.1.2 Resultados en la dimensión interpersonal de la práctica de los docentes en CORSALUD	97

4.1.3 Resultados en la dimensión institucional de la práctica de los docentes en CORSALUD 107

Conclusiones 130

Recomendaciones 134

Referencias 139

Anexos 156

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 4.1 Frecuencia de los indicadores didácticos en la praxis docente en el programa de Radiología	83
Tabla 4.2 Frecuencia de los indicadores interpersonales en la praxis docente en el programa de Radiología	98
Tabla 4.3 Frecuencia de los indicadores institucionales en la praxis docente en el programa de Radiología	108
Tabla 4.4 Frecuencia de los indicadores institucionales referidos exclusivamente por los docentes en la encuesta	120

Figuras

Figura 4.1 Distribución de docentes por género	81
Figura 4.2 Tiempo de vinculación en la institución y tiempo en la docencia de los profesores	82
Figura 4.3 Contrastación de los hallazgos entre las observaciones y encuestas a docentes en la dimensión didáctica.....	84
Figura 4.4 Contrastación de los hallazgos entre las observaciones y encuestas a docentes por indicadores en la dimensión didáctica.....	86
Figura 4.5 Contrastación de los hallazgos entre las observaciones y encuestas a docentes en la dimensión interpersonal	99

Figura 4.6 Contrastación de los hallazgos entre las observaciones y encuestas a docentes por indicadores en la dimensión interpersonal 100

Figura 4.7 Contrastación de los hallazgos entre las observaciones y encuestas a docentes en la dimensión institucional 109

Figura 4.8 Contrastación de los hallazgos entre las observaciones y encuestas a docentes por indicadores en la dimensión institucional 110

Figura 4.9 Consolidado de indicadores de la dimensión institucional referida exclusivamente a docentes 120

Figura 4.10 Hallazgos de los indicadores de la dimensión institucional referidos exclusivamente por los docentes 121

Lista de anexos

Anexo 1. Ficha de encuesta de la praxis docente 155

Anexo 2. Ficha de observación de la praxis docente 157

Introducción

“Cuando hablamos de educación hablamos de una práctica, de una praxis; pero ¿qué se entiende por praxis y específicamente, por praxis o práctica educativa? Este primer interrogante remite a la diferenciación clásica dada por Aristóteles. Praxis, del griego antiguo “πρᾶξις”, significa acción, actuar, y es equivalente a la expresión “práctica”. (Runge y Muñoz, 2012).

Se puede comenzar diciendo que toda praxis es un hacer, pero que no todo hacer es necesariamente una praxis. La praxis se refiere a la acción orientada por ideas responsables y auto determinadas del ser humano; por ejemplo: cuando se hace referencia a la praxis política o a la praxis educativa. Existe, entonces, la distinción entre un hacer productivo (poiesis) y un actuar responsable (praxis). “Praxis significa siempre dos cuestiones: de un lado el hecho o la acción que de modo voluntario produce algo; pero también, de otro lado, lo necesario, en el sentido de la necesidad a la que se dirige y responde la praxis. Es un actuar responsable que responde a una necesidad”. (Benner, 1.995, p. 14).

Al ámbito de la praxis no pertenece, entonces, el saber contemplativo, sino el actuar consecuente, que implica el abordaje contextualizado de las situaciones; tiene entonces, un carácter situacional. No se trata solo de conocimiento, sino de actuación en consonancia y responsabilidad con las múltiples interacciones que se dan en la sociedad, situación que es replicada en el aula por los actores del proceso enseñanza – aprendizaje. (Runge y Muñoz, 2012).

Cada uno de los aspectos enunciados hace parte de la praxis docente que viene a ser el objeto de estudio de la presente investigación; específicamente los investigadores pretenden analizar dicha praxis, teniendo en cuenta los aspectos didácticos, interpersonales e institucionales que inciden en el proceso formativo del programa de Radiología de la corporación universitaria

CORSALUD de la ciudad de Barranquilla; cabe destacar que en medio de la dinámica señalada, los sujetos que enseñan, con sus virtudes y limitaciones, deben considerar las necesidades y expectativas del sujeto que aprende, en un marco de suministros y demandas que puede entenderse como un proceso dialéctico, cuyo análisis y momento de síntesis debe propiciar el desarrollo de la institución. De esta manera, es posible identificar y comprender en los docentes, las diversas formas de interactuar en el proceso enseñanza – aprendizaje, y de acuerdo a las conclusiones, determinar algunas políticas de mejoramiento de su práctica pedagógica.

En virtud de lo anotado, la presente investigación suscita el interés de los directivos del programa, debido a que la institución está inmersa en el cumplimiento de requisitos de los sistemas de gestión en seguridad, salud en el trabajo, ambiente y calidad, que son auditados por organismos certificadores; además, se presenta la necesidad, en el marco de los procesos de mejora, de implementar una evaluación docente eficaz, que identifique fortalezas y aspectos a mejorar; de esta manera, los contenidos expuestos en el proceso investigativo se constituyen en una guía que contribuye a la reconstrucción de la praxis docente, porque su estructura temática obedece a la necesidad de confrontar las prácticas pedagógicas que vienen empleando los docentes, en relación a los tres aspectos mencionados anteriormente y, que son de carácter prioritario para la organización; de esa manera, a través de las informaciones, análisis y constructos teóricos obtenidos con base en la revisión documental realizada, y las opiniones, reflexiones, observaciones, conjeturas y sugerencias consignadas por los estudiantes, docentes e investigadores en el documento, se podrá establecer un modelo replicable a los otros programas que ofrece la institución, y estandarizar de esta manera los procesos a través de los cuales se busca aumentar la calidad de la educación.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

El accionar educativo del docente y su vigor efectivo como facilitador de experiencias, está determinado por el conjunto de acciones o actos que ejecuta en su ejercicio formativo; de esa manera, debe enfocarse en propiciar un ambiente educativo motivador, interactuar con los recursos didácticos, establecer estrategias de enseñanzas y aprendizajes convenientes y estimulantes. Así, “en el caso de la educación, la praxis se presenta como una variedad y variación de actos, como los pedagógicos, la investigación formativa o la investigación en general, la extensión, los actos administrativos, los actos de bienestar estamental y los actos de trabajo social. (Romero, Tobos, Jinete y Lindo, 2006).

En tal sentido, las acciones que decidan emprender los entes directivos de las instituciones de educación superior para potenciar el trabajo de los docentes deben estar orientadas a la optimización del proceso enseñanza – aprendizaje, atendiendo a los parámetros generales que rigen a los educadores y, que permiten determinar su rendimiento y desempeño, sin perder de vista que las interacciones se desarrollan en un clima organizacional de carácter sistémico, en donde cada integrante con sus actitudes y aptitudes, es responsable en mayor o menor medida del funcionamiento general de la institución, y el impacto que esta genere en la sociedad. Si bien, las competencias y las interacciones de los que orientan las actividades en el aula, son examinadas de manera acuciosa a causa de las políticas estatales, en donde se destacan los procesos de certificación y/o acreditación, debería existir una verdadera motivación hacia la excelencia, promovida por actores interesados en liderar o formar parte de procesos de calidad, y que desde

las diferentes escalas de jerarquía tienen la misión de satisfacer las necesidades educativas de jóvenes y adultos que aspiran a seguir exitosamente una carrera profesional.

En ese orden de ideas, los procesos formativos en instituciones educativas deben estar a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, cualidades que son inherentes al ser y al quehacer del acto docente, en cada una de las áreas de estudio, en todos los niveles de enseñanza y en toda forma de orientación pedagógica. Así, el docente debe estar en permanente construcción de la acción en su práctica diaria, retroalimentando sus procesos en pro del desarrollo de su labor docente, teniendo en cuenta siempre el diseño curricular institucional, que es el que orienta el proceder de todos los componentes que la integran. De esa manera, es deber de las instituciones educativas encontrar los mecanismos necesarios que permitan la cualificación continua de sus docentes, reflejando caracteres que les posibiliten crecer significativamente en su rol profesional; en virtud de esa dinámica, las instituciones han diversificado las formas de visualizar la valoración de las funciones que los orientadores del acto educativo deben cumplir.

Lo anterior describe la situación de la Corporación Universitaria de Ciencias Empresariales, Educación y Salud, (CORSALUD), cuyos directivos han detectado la necesidad de conocer el estado de la praxis docente al interior de la institución, para potenciar las fortalezas y aplicar los correctivos necesarios, debido a la importancia que reviste el cumplimiento de los requisitos del sistema de gestión en seguridad, salud en el trabajo, ambiente y calidad, auditados por organismos certificadores, avalados por el sistema nacional de acreditación de programas de educación superior. De tal manera, no existe en la institución un registro de la actividad pedagógica de los docentes en el aula.

En virtud de lo anterior, el cuerpo docente que oriente los procesos anteriormente descritos debe estar debidamente calificado, y entre los aspectos señalados por los directivos del programa están los componentes didácticos, interpersonales e institucionales, que son fundamentales para brindar una educación de calidad.

1.2 Formulación del problema

Al considerar investigar la praxis en los educadores se puede identificar y comprender en ellos las diversas formas de enseñar e interactuar, y a partir de ellas, determinar algunas políticas de mejoramiento de su práctica pedagógica. Con el propósito de hacer una investigación y pretender demostrar la aseveración antes planteada, surgen algunos interrogantes que bien pueden convertirse en las preguntas generadoras de este estudio. Entre esas preguntas se tienen:

¿Cómo se desarrolla la praxis docente en el programa de Radiología en CORSALUD en el 2018?

A partir de este interrogante se desprenden otros más específicos que al responderse darían luces a esta investigación y de esta manera permitir que la comunidad educativa comprenda aún mejor la praxis docente y la mejore para el bien de ella misma. A continuación, se formulan dichas preguntas:

- ¿Cuáles son los componentes didácticos empleados por los docentes del programa de Radiología en CORSALUD para el desarrollo del proceso formativo?
- ¿Cómo es la relación de los docentes con sus estudiantes en el programa de Radiología en CORSALUD?
- ¿Qué aspectos institucionales influyen sobre la praxis docente en el programa de Radiología de CORSALUD?

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades detectadas por los docentes y estudiantes en el desarrollo de la praxis docente en el programa de Radiología en CORSALUD?
- ¿Qué acciones de mejoramiento de la praxis docente se podrían proponer al programa de Radiología en CORSALUD para enriquecer la comunidad educativa?

1.3 Objetivos

Por lo expresado anteriormente se pretende lograr el siguiente objetivo de investigación:

1.3.1 Objetivo general

Analizar la praxis docente en las dimensiones didáctica, interpersonal e institucional del programa de Radiología de CORSALUD, de la ciudad de Barranquilla, Colombia, año 2018.

Del objetivo expuesto, se desprenden algunas premisas que hacen operativo el planteamiento inicial:

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar los componentes didácticos de la praxis empleados por los docentes en el proceso formativo.
- Reconocer la relación entre los docentes y los estudiantes en el desarrollo del proceso formativo.
- Determinar los aspectos institucionales que influyen en la praxis docente en el programa.
- Proponer acciones de mejoramiento de la praxis docente en aras a enriquecer el comportamiento pedagógico de la comunidad educativa.

1.4 Justificación

La resolución de los interrogantes planteados posibilitaría el análisis de la Praxis docente en el programa de Radiología de CORSALUD en el 2018, apuntando a lograr el objetivo general de la investigación, toda vez que se identificaron los elementos mencionados. Es decir, específicamente serán analizados los componentes didácticos empleados por los docentes del programa en el proceso formativo; describiendo la interacción docente-estudiantes en dicho proceso; señalando los aspectos institucionales que influyen en la praxis docente y se formularán acciones de mejoramiento para la praxis docente en el programa de Radiología en CORSALUD.

Cada uno de los elementos enunciados hace parte de la Praxis docente que viene a ser el objeto de estudio de la presente investigación y que no puede pasar inadvertida, debido a su alta importancia en los procesos académicos de CORSALUD, en la medida en que se constituye en un documento que aporta a la reconstrucción de la praxis docente, a través de la optimización de competencias, estrategias didácticas en el proceso formativo, la comprensión de la formación centrada en el estudiante y la interacción docente-estudiante, los componentes institucionales y reglamentarios estatales, que direccionen la acción profesional de los docentes del programa de Radiología en CORSALUD, con la finalidad de impartir una educación de calidad.

En esta medida beneficiaría a los actores que intervienen en el proceso educativo profesional. En primera instancia a los jóvenes estudiantes pertenecientes a CORSALUD, en el programa de: Tecnólogo en Radiología; además de las diferentes instituciones universitarias de carácter oficial y privado del distrito de Barranquilla que lleguen a conocer esta investigación.

Igualmente, habría que considerar que es importante porque con ella se pueden ejercer acciones específicas en el desarrollo de estrategias pedagógicas tendientes a la formación de los docentes. Demostrar el verdadero valor que tiene la evaluación docente dentro del desempeño y vocación profesional, es uno de los grandes beneficios que podría arrojar este estudio. Además,

se resalta el protagonismo de las instituciones educativas de educación superior como espacio de formación integral ante la comunidad educativa de la región y el país.

La obtención de datos cuantitativos a través de la observación directa y la encuesta, y cualitativos por medio de los grupos focales a los estudiantes, permitirá la identificación de los factores que deben ser mantenidos, potenciados, modificados o erradicados de la praxis docente en el programa de Radiología en CORSALUD.

No se debe desconocer que, con este tipo de estudios se obtienen beneficios como tener un marco valorativo, que engrose la lista de criterios en pro de la mejora continua, en el ejercicio de las instituciones de educación superior con miras a procesos de acreditación de calidad, en lo tocante al componente docente, a su desarrollo profesional, para una adecuada cualificación del desempeño docente.

Esta investigación es necesaria porque resaltarán las fortalezas y debilidades de los docentes del programa de Radiología, dentro de su formación y desempeño profesional y la Corporación se afianzaría como impulsadora del mejoramiento continuo de la praxis docente en dicho programa. Además, la presente investigación de la praxis docente permite identificar las potencialidades y necesidades del maestro y establecer así, las estrategias de superación.

La sociedad demanda un sistema educativo que responda a sus necesidades, manteniendo entre sus docentes un nivel óptimo en la administración del conocimiento que se genera dentro y fuera del ambiente educativo, lo cual es posible si se realiza una evaluación que integre aspectos didácticos, institucionales e interpersonales, incluidas las estrategias de enseñanza - aprendizajes, formas de evaluar y la interacción entre los docentes y los estudiantes en un marco formal

institucional, donde se mueven los docentes, tomando el ejercicio como parte de un proceso y no como un evento descalificador del trabajo docente.

Los resultados de la investigación a nivel analítico brindarían, por otra parte, la posibilidad de detectar aspectos de la praxis docente que se lleva a cabo en el programa y determinar si están acordes con el modelo pedagógico de CORSALUD.

Esta investigación brindaría aportes metodológicos que servirían como parámetros valorativos del ejercicio educativo a otras instituciones que quisieran aplicar la estructura metodológica diseñada. La técnica de la observación sistemática del ejercicio pedagógico, los instrumentos elaborados y la manera de presentar los resultados obtenidos podrían servir de guía a otras investigaciones semejantes en otras instituciones educativas de nivel superior.

No solamente se obtendrían beneficios metodológicos sino beneficios teóricos en la medida que la comunidad educativa podría contar con un documento de consulta elaborado bajo los lineamientos del método científico que plantee conceptos autorizados desde los diferentes constructos y tendencias teóricas contemporáneas.

A los docentes de CORSALUD podría serle de mucha utilidad por cuanto contribuiría al mejoramiento de su praxis docente, otorgándoles al tiempo, la oportunidad de expresar en sus puntos de vista, los aspectos claves para el desarrollo de una práctica pedagógica pertinente con los principios del modelo pedagógico de la institución, además podrían detectar sus fortalezas y debilidades y a partir de ellas generar un plan de acción que conlleve a su superación, capacitación y mejoramiento que contribuya a elevar su nivel profesional.

A los estudiantes podría traerles beneficios porque identificarían a través de sus docentes nuevas formas de acceder al conocimiento. A CORSALUD como institución y en concreto a las

personas que dirigen sus procesos de formación por cuanto obtendrían a través de los resultados un registro de la actividad pedagógica de los docentes que la integran, permitiéndoles implementar nuevas medidas en relación a la búsqueda de calidad en los procesos de formación integral de los estudiantes.

Se considera que uno de los aportes principales es el diseño y aplicación de un instrumento que caracterice la praxis docente en las dimensiones didácticas, institucionales e interpersonales, hasta donde el nivel analítico en la investigación lo permite. Resulta interesante a la pedagogía, establecer en una sola investigación aspectos cuantitativos y cualitativos de manera complementaria y no excluyente como tradicionalmente se ha concebido.

Siendo la investigación un proceso que contribuye a la comprensión de sentido y a la transformación de la práctica pedagógica, es importante que una línea de investigación tienda a valorizar y exigir una coherencia paradigmática; es decir: que aporte los parámetros necesarios para transformar una realidad o problemática existente. Si no se realiza esta investigación encaminada a analizar la praxis docente desde los ambientes de formación, la Corporación Universitaria CORSALUD carecería de herramientas fiables para comprender la praxis docente y cuáles son las aptitudes, actitudes, y metodologías que emplean para liderar procesos pedagógicos e impartir una educación de mayor calidad y equidad, de esta manera, los directivos no tendrían forma de conocer con la precisión que otorga el método científico, las principales expresiones de la praxis de sus docentes.

En ese sentido, al obviar la presente investigación, se dejaría de lado el estudio de aspectos relevantes en el proceso de cualificación pedagógica de los docentes del programa de Tecnólogo en Radiología, toda vez que se limita la realimentación de su ejercicio docente en las

evaluaciones al final de los semestres a través de las evaluaciones de los estudiantes, el director de programa y la autoevaluación, quedando excluida la evaluación de un par académico o par docente, al estar desprovistos de la retroalimentación sistemática por medio científico de la actividad que realizan, y tendrían menos posibilidades de mejorar su praxis docente; los estudiantes no obtendrían de manera organizada y planeada nuevas directrices que faciliten su acceso al conocimiento.

1.5 Delimitación espacio – temporal y de contenido

El estudio se desarrolla en los ambientes educativos de la corporación universitaria CORSALUD; como son: los salones de clase asignados al programa de Radiología en el 2018, la sala de docentes, biblioteca, salas de lectura o espacios en donde sea posible obtener la información para el análisis correspondiente. Teniendo en cuenta las actividades programadas para el cumplimiento de los objetivos de la investigación que incluyen entre otros la observación de las sesiones pedagógicas de los docentes del programa, es necesario ceñirse al calendario académico de la institución; por tanto, el diseño de esta investigación se encamina a desarrollarse en el segundo periodo del año 2018, tiempo estipulado para llevar a cabo las actividades especificadas en el cronograma.

En tal sentido, la presente investigación se enmarca en la línea de investigación de calidad educativa y en la sub línea de currículo y procesos pedagógicos de la Corporación Universidad de la Costa "CUC", según acuerdo 1072 de 2017.

Esta investigación se diseñó para llevarse a cabo en cuatro fases, que son: planeación, aplicación de instrumentos, análisis e interpretación y redacción de informe. En la fase de planeación se efectuaron las siguientes actividades: identificación y formulación del problema de

investigación, estructuración y análisis de los fundamentos conceptuales y teóricos, diseño metodológico de la investigación, administración y recursos para su ejecución.

En la segunda fase, la de aplicación de los instrumentos, se realizaron actividades como: análisis del proyecto educativo del programa objeto de investigación, validación de instrumentos diseñados, por tres evaluadores profesionales adscritos al departamento de postgrado de la universidad de la costa, elaboración de cronograma de ejecución en la institución, aplicación de los instrumentos, consistente en la observación directa no participante con una lista de chequeo, notas de campo tomadas en grabadora de voz, hacia la práctica docente en el programa de radiología de CORSALUD, desde el primero a sexto semestre y una encuesta con preguntas cerradas con posibilidad de observaciones, dirigida hacia los docentes. Se realizarán las observaciones y encuestas hacia el total de los docentes del programa. También se empleó la técnica de grupo focal hacia los estudiantes para obtener información sobre las relaciones interpersonales entre ellos y los docentes.

En la tercera fase de esta investigación, análisis e interpretación, inició con la organización de los datos por categorías: dimensión didáctica del docente, dimensión interpersonal y dimensión institucional. Se procedió a compilar todos los recursos de información como grabaciones, notas de campo, encuestas, notas de grupo focal con el objeto de agruparlos por categorías, asignándole una determinada frecuencia para su análisis e interpretación. El procesamiento se realizará utilizando una tabla simple, sumando los juicios del observador, de los docentes y estudiantes por cada criterio, permitiendo una base de datos sencilla que facilite el análisis de cada ítem y de cada categoría; presentados en tasas de proporción por categoría, grupos de indicadores, tipo de contrato y género.

Finalmente, en la cuarta fase, se presenta una síntesis de los resultados y se plantea un esquema de trabajo para su implementación, en los aspectos tendientes a la mejora de la praxis docente en el programa de radiología en CORSALUD. En esta fase se redactó el informe final de la investigación guardando las normas de presentación de trabajos de grado exigidas por la universidad de la costa.

A continuación se presenta una reseña de la institución y del programa de radiología. CORSALUD, es una Institución de educación superior que inició actividades académicas el 16 de Febrero de 1995, durante estos años la Institución ha buscado su consolidación administrativa, académica y financiera, a través de una educación superior centrada en la persona, y cimentada en procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados mediante actividades de proyección social, extensión universitaria e investigación científica, humanística y tecnológica para formar Egresados con calidad humana, y principios éticos, idóneos en sus disciplinas y comprometidos con el progreso y bienestar de la comunidad local, regional y nacional, así como también, capaces de participar activamente en los procesos de globalización, internacionalización y competitividad que se producen constantemente en el panorama mundial y nacional.

Su propósito es fomentar la formación y consolidación de comunidades académicas, tecnológicas y técnicas enlazándolas con sus homólogas para presentar propuestas de soluciones a los problemas de su ámbito que se presentan a nivel regional o del país. Formar ciudadanos con una cultura de cuidado con su salud, que desarrollen actividad física, recreación y una adecuada utilización del tiempo libre. El programa de tecnología en radiología e imágenes Diagnosticas de CORSALUD se encuentra diseñado para formar un profesional armónico e integralmente desarrollado en su área académica y estará preparado para la correcta aplicación de las técnicas imagenológicas, el adecuado manejo de los equipos radiológicos y con los conocimientos,

capacidad y ética necesaria que le permita desempeñarse eficientemente en el campo asistencial, docente, investigativo y administrativo, dentro y fuera del ámbito hospitalario.

Entre las competencias que el tecnólogo en radiología debe desarrollar se encuentran: las interpretativas, argumentativas y propositivas que le permitirán desempeñarse idóneamente conforme a las exigencias del sector. Dentro de las competencias interpretativas están la de reconocer su rol profesional a partir de la relación entre los saberes básicos disciplinares y éticos, analizar el desempeño ocupacional a la luz del trabajo interdisciplinario y multidisciplinario para el servicio profesional bajo los principios éticos y los valores, e integrar los saberes básicos y profesionales para su formación determinando una filosofía de trabajo interdisciplinar. En ese sentido, las competencias argumentativas buscan sustentar acciones en beneficio del ser como individuo biopsicosocial mejorando su calidad de vida, y desarrollar alternativas y estrategias que maximicen el desempeño ocupacional teniendo en cuenta la particularidad del individuo y la comunidad. Por último, dentro de las competencias propositivas se encuentra la de gestionar proyectos en beneficio del desarrollo humano y el mejoramiento de la calidad de vida y evalúa proyectos que facilita unas mejores condiciones de vida con creatividad y liderazgo para las personas o grupos. Las competencias enumeradas anteriormente permitirán que el Tecnólogo en Radiología interactúe favorablemente dentro de un perfil ocupacional, capaz de desempeñarse en las áreas de la tecnología que incluye la imagenología médica diagnóstica en instituciones de I, II, III y IV nivel de complejidad en el sector de la salud, para la obtención de imágenes contempladas en procedimientos de la radiología convencional, tomografía computarizada, resonancia magnética, hemodinámica, medicina nuclear, radioterapia y ramas afines, por lo tanto, sus conocimientos lo acreditan para administrar y dirigir u operar equipos de diagnósticos médicos en centros de salud hospitalarios y en centros de estudios radiológicos.

Capítulo 2: Marco teórico

2.1 Estado del arte

La praxis docente es un componente de vital importancia en el campo educativo y este a su vez, incide en el desarrollo socio económico de los diferentes países del globo terráqueo. En ese sentido la praxis se homologa al concepto de práctica, de las acciones conscientes y responsables del sujeto de la enseñanza, que prepara, desarrolla, evalúa y mejora su quehacer profesional, facilitando el acceso a experiencias enriquecedoras y significativas al sujeto que aprende con respecto a un objeto cognoscible, es decir, que haga parte de las realidades de su entorno, en relación al arte u oficio de su interés, incluyendo además las formas de comportarse en un contexto definido.

En consecuencia, se han realizado múltiples estudios relacionados con la praxis docente y/o práctica docente como aspecto relevante en la pertinencia y direccionalidad de la educación con el objetivo de mejorar su calidad. Estas investigaciones se enmarcan como antecedentes de la presente investigación, resaltando las dimensiones del proceso enseñanza-aprendizaje, ejecutados por el profesor o maestro, específicamente los componentes didácticos, la relación de los docentes y los estudiantes y los elementos organizacionales de las instituciones educativas que afectan dicha praxis.

En el contexto internacional, se pueden mencionar entre otros, los siguientes estudios:

La autora Elva Gutiérrez Cabrera (2004), realizó el estudio, "un modelo de evaluación del desempeño docente que contribuye en la mejora de la calidad de los servicios educativos", en la universidad politécnica del golfo de México, en Tabasco, México, cuyo objetivo fue: "identificar y valorar la importancia de las características personales y los tipos de prácticas que evidencian los profesores en función del rendimiento en sus alumnos, a partir de un modelo definido con la teoría existente sobre eficacia docente". Dicho estudio se centró en los factores de eficacia

docente en la educación primaria, detallando algunos principios que aumentan la eficacia en el ejercicio docente, entre los cuales se encuentran: "La aptitud para la docencia y habilidades en el manejo de estrategias didácticas acordes al grupo de alumnos y al contexto en que realiza su práctica docente; uso adecuado de los recursos; asignación de tareas para realizar dentro y fuera de clases; flexibilidad en el aula, permitiendo diversas formas de organización; interacciones abiertas, amables, con trato correcto para los alumnos y actitudes positivas que los estimule; mantenimiento de altas expectativas de todos sus alumnos y un clima de motivación en el aula; normas claras que favorecen la disciplina en el aula; uso de las recompensas y sanciones para estimular o reducir ciertas conductas y consideración de los procesos de evaluación como actividad permanente para valorar el aprendizaje de los alumnos y el proceso educativo".

En relación a la interacción entre docentes y estudiantes en virtud del proceso enseñanza-aprendizaje, María Islas Sepúlveda en el 2004, realizó en calidad de tesis de Maestría, una investigación en el instituto tecnológico de Hermosillo, México, titulada: "percepción de las prácticas docentes en educación superior tecnológica y su relación con el rendimiento y la satisfacción académicos". El estudio arrojó una caracterización de los perfiles docentes a partir de un cuestionario aplicado a los estudiantes. "los resultados plantean que, de acuerdo a la coherencia de la estructura de los datos y la descripción de la diferenciación entre las percepciones de las prácticas docentes actuales, se identifican 3 perfiles docentes bien diferenciados: Perfil 1: 30 asignaturas/170 del total de la muestra (modelo tradicional-expositivo) logocéntrica. Perfil 2: 70 asignaturas/170 del total de la muestra (modelo interactivo) psicomatético. Perfil 3: 70 asignaturas/170 del total de la muestra (modelo interactivo) psicocéntrico". Como conclusión se mostró una variedad en el desarrollo didáctico de los docentes y la necesidad de aumentar su formación profesional, para incentivar y proliferar una

cultura pedagógica que responda a los nuevos retos de la educación superior de cara a las reformas de orden estatal.

En la universidad pedagógica nacional Francisco Morazán de Honduras, Eda Torres, en el 2005, realizó a nivel de tesis en la maestría de gestión de la educación, la investigación "hacia un modelo de evaluación de desempeño profesional del docente en Honduras", en donde se precisa como objetivo, determinar los elementos bases para un modelo de evaluación de desempeño profesional docente, con miras de mejorar la calidad de la educación en los centros educativos. El modelo presenta un enfoque humanista, toda vez que relaciona las diferentes procesos de mejora como ser humano que es, con virtudes y carencias, en donde la vigilancia jerarquizada del proceso de evaluación debe interpretarse como una estrategia de fomento y seguimiento a la superación cíclica de obstáculos que confluyen en el ejercicio formativo y a la caracterización de los rasgos y cualidades de la praxis docente, situada en un estadio de participación, libertad, reflexión y progreso profesional pedagógico de los docentes; logrando con esto, estandarizar criterios de evaluación para su formalización en políticas de estado.

En consonancia con el mejoramiento de la práctica docente, Adriana Careaga en el 2001, en la universidad de los andes en Mérida, Venezuela, realizó la investigación denominada: "la evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente", en donde se propone abordar el problema de la evaluación, lo cual supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. La autora argumenta que al ser planteada una determinada temática y se otorga especial énfasis a la misma por su valor evaluativo, y no por su valor significativo en el estudiante, se está en presencia de un comportamiento patológico en el docente, porque "se deja de lado la creación de valor de aplicabilidad en la propia realidad y contexto del sujeto que aprende" (Litwin, 1998). Se le presta mayor atención, en esta estructura

mental del docente, a la aprobación de la asignatura o curso, que a la generación y apropiación de conocimiento.

La autora precisa que: "la práctica docente va más allá de una simple estructura o innovación curricular, existe la necesidad de renovar la praxis docente y añadirla en la cultura organizacional de las instituciones educativas"; lo que significa replantear nuevas rutas a partir de nuevas metodologías, lograr un profesionalismo interactivo entendiéndose que la solución al problema en la enseñanza no está en liberarse de los educadores con más antigüedad, si no en motivar hacia la transformación y estimular a los buenos docentes a lo largo de su carrera" (Como se citó en Fullan y Hargreaves, 1999).

Los autores, Benilde García, Javier Loredó y Guadalupe Carranza en el 2008, en la universidad autónoma de Baja California, en Ensenada, México, en su trabajo: "análisis de la práctica educativa de los docentes: "pensamiento interacción y reflexión", se concentran en evaluar la práctica educativa de los docentes a partir de tres dimensiones interdependientes, relacionadas así: el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza, la interacción educativa dentro del aula y la reflexión sobre los resultados alcanzados. La metodología establecida en dicha investigación se puede aplicar indistintamente en los centros de educación media y superior. Se precisa la diferencia entre los conceptos de "práctica educativa y práctica docente"; esta última referida al acto didáctico del docente dentro del aula de clase, es decir "durante" el desarrollo formativo. En cambio, en el "antes y después" se precisan aspectos que están por fuera de la observancia principalmente de los estudiantes, quienes son el centro del proceso y los más interesados en que se lleve de manera estructurada y consecuente; en ese sentido se hace referencia a la "práctica educativa", la cual contempla los principios de: "orientación formativa, orientación participativa, orientación humanista, que lleva a considerar la acción docente como una práctica reflexiva y considerar al docente como un agente activo". Este modelo

representa una oportunidad de cambiar las formas tradicionales de evaluación de la docencia, a través del trabajo reflexivo de los profesores, acerca de su acción docente en la educación superior”.

La investigación realizada por Yoni Wildor y Nicolás Rojas en el 2010, titulada: “relación de la gestión educativa con el rendimiento académico de los alumnos del instituto superior tecnológico la pontificia Huamanga y Ayacucho, Perú, metodológicamente, es de nivel de contraste de hipótesis, descriptivo - correlacional, entre la gestión educativa y el rendimiento académico de los alumnos del Instituto Superior Tecnológico La Pontificia.

Se concluye lo siguiente: la gestión educativa se relaciona con el rendimiento académico, y de hecho, se encontró que hay una correlación directa y significativa de 72.4%. Del mismo modo, Wildor y Rojas encuentran que “la gestión organizativa se relaciona con el rendimiento académico existen de una correlación directa y significativa del 91.2%”. Además, “la gestión administrativa se relaciona con el rendimiento académico de los alumnos de dicho instituto, presentando una correlación directa y significativa del 58.1%”. Se recomienda, además, que: “debe iniciarse la implementación del paradigma racionalista de la conducta humana, el cual se caracteriza por la autorregulación de la técnica, en la linealidad de sus procesos, basándose sus conceptos base en indicadores de rendimiento del capital humano, asignación de recursos y estándares de calidad.

Elizabeth Castro, Rosario Peley y Roselia Morillo en el 2009, en la universidad del Zulia, Venezuela, realizaron el proyecto: “la praxis educativa: una aproximación a la realidad en el aula”, cuyo objetivo fue analizar la praxis educativa en el aula y como se aplican las estrategias pedagógicas que el docente utiliza en la actualidad durante el proceso pedagógico. La información fue recabada a través de las técnicas de la observación, la entrevista a profundidad y un cuestionario. Los instrumentos para la recolección de datos que se utilizaron fueron el guion

de observación, los cuestionarios a docentes y el guion de entrevista. Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de la triangulación para comparar la diversidad de resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas utilizadas.

La problemática planteada es la siguiente: plantean las autoras que resulta inquietante observar en las escuelas, grupos de alumnos apáticos y desanimados en sus estudios, pero lo más alarmante de esta realidad, no sólo es la falta de interés de los alumnos, sino también de los docentes que tienen la responsabilidad y el deber de dirigir y administrar la educación en el aula, al igual que tienen la responsabilidad de desarrollar el proceso motivacional del alumno, y guiarlo de manera pertinente.

El estudio se fundamenta en categorías de análisis que son consideradas para el estudio de la praxis educativa. Específicamente, las estrategias pedagógicas indican las actividades, ejercicios, problemas o cualquier tipo de experiencia por parte del docente o el alumno que tornen más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y faciliten la consecución de los objetivos. Éstas, deben estar en concordancia con las características, intereses, necesidades, expectativas y motivaciones del alumno, y al propio tiempo, responder a la simplificación del esfuerzo, a la eficacia y a la utilización de criterios de selección fundamentados en la naturaleza de la asignatura y los objetivos establecidos.

La gestión en las instituciones educativas se constituye en factor fundamental en el marco de la práctica docente, por tanto, Mabel Sorados Palacios, en el 2010, realizó el trabajo de tesis en la maestría de educación en la universidad de San Marcos, Lima, Perú, "influencia del liderazgo en la calidad de la gestión educativa", el cual resulta pertinente en la investigación de la praxis docente. En el documento se afirma que un excelente desempeño de la gestión de la calidad de

una institución educativa puede ser el resultado de varios factores, que por su ubicación pueden encontrarse al interior y al exterior de la institución educativa. Señala que dentro de los factores intrínsecos se encuentra: "el rendimiento académico de los estudiantes, la cooperación de los docentes y el cumplimiento de la programación curricular". Al mismo tiempo enumera los factores extrínsecos, entre los cuales: "la participación de los padres de familia, la ubicación geográfica de la institución y asignación de recursos para obras de desarrollo institucional, entre otros. El estudio estableció que en las instituciones educativas estudiadas existe una fuerte relación entre el nivel de liderazgo de los directores y la gestión de la calidad de sus correspondientes instituciones con un valor del 95% de probabilidad, marcada además por la dimensión pedagógica entre los directivos, como la de mayor influencia.

El artículo publicado en la revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo por Rosa Cabrera Jiménez et al., en el 2012, "cómo y para qué innovar en la práctica docente", ofrece un análisis acerca de la importancia de la innovación de la práctica docente, en la universidad de Veracruz, México, en donde exalta la presencia de enfoques innovadores de educación en las labores de investigación en el área educativa, haciendo hincapié en la importancia de las políticas educativas de la universidad Veracruzana que buscan promover estrategias de innovación continua en la práctica docente, para lograr la transformación de los procesos educativos. Los autores se inspiraron en la aplicación del proyecto de aula "enfoques y mecanismos para la ejecución del proceso educativo", como estrategia para promover una cultura institucional de innovación continua en la práctica docente que pretende consolidar un modelo educativo integral y flexible que contribuya al desarrollo del pensamiento complejo con el apoyo de recursos tecnológicos.

Las autoras Elia Fernández - Díaz y Adelina Calvo, en el 2013, emprendieron un trabajo investigativo relacionado con la formulación de estrategias para mejorar la práctica docente, en la

universidad de Cantabria, en España. El trabajo consistió en una investigación acción colaborativa para el uso innovador de las TIC, lo cual implica una transformación de las prácticas docentes en educación preescolar y primaria durante 4 años. Los resultados señalan transformaciones significativas acontecidas en tres niveles: nivel curricular, nivel organizativo y nivel de formación permanente del profesorado. En el capítulo de conclusiones se destaca la necesidad de acrecentar las investigaciones con el fin de promover una apertura pedagógica de las TIC con pretensiones de ir más allá de la dotación tecnológica, impulsando las iniciativas docentes hacia entornos colaborativos y promoviendo la reflexión sobre las estrategias que posibilitan la sostenibilidad de los cambios.

En este orden de ideas se ubican otros trabajos de investigación, tal es el caso de "la práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje", cuya autoría corresponde a Ana Hurtado, María Serna y María Madueño y fue realizado en el 2013 en el instituto tecnológico de Sonora, México; en el documento se señala que las instituciones de educación superior (IES), en muchas ocasiones no utilizan filtros de contratación adecuados en relación a los docentes que carecen de formación idónea para desempeñarse en la práctica docente. El interés de los autores se centró en realizar un análisis a partir de la consulta de artículos de investigación referentes a la práctica docente a nivel universitario, en el contexto actual de las IES, con la finalidad de identificar si realmente es un contexto de aprendizaje. La pregunta problematizadora fue planteada de la siguiente forma: ¿De qué manera la práctica docente podría representar un contexto de aprendizaje que beneficie la formación del profesor universitario?

En respuesta a la pregunta formulada los autores realizaron una construcción teórica fundamentada la cual sostiene que la práctica docente representa un contexto de aprendizaje para el profesor. En síntesis, cada docente pertenece y se desenvuelve en un contexto social determinado, el cual cumple funciones de mediador de su comportamiento, lo cual se evidencia

en el instante en que el docente adquiere cierto aprendizaje conforme desarrolla las fases del proyecto de enseñanza. Dicha mediación consiste en que el docente pasa por un aprendizaje por descubrimiento, debido a que se enfrenta a experiencias para las cuales no está formado desde su profesión. Además, logra un aprendizaje de manera cooperativa por medio de la interacción y las contribuciones de sus pares.

Los autores entregan las siguientes conclusiones: la práctica docente del profesor universitario representa un contexto de aprendizaje porque es un escenario que provee recursos que enriquecen el ejercicio docente del profesor. En el trabajo de investigación se enfatiza en que la educación superior tiene el reto de garantizar la calidad educativa y generar mayor impacto social a través de sus egresados. En este sentido, la cualificación de sus docentes es determinante, dado que en gran medida es en la primera parte del eslabón del conocimiento que se podrán asegurar mejores resultados en la formación profesional de los estudiantes universitarios. De acuerdo a lo anterior se espera que los docentes cuenten con herramientas como: estrategias de organización de la clase, formas de evaluación, reflexión sobre su quehacer como docente, detección y canalización de las problemáticas estudiantiles, que les permitan enriquecer su práctica docente. De esta manera, el cuerpo docente podrá asumir la conducción responsable del proceso de formación de sus estudiantes, y en complemento, facilitar los contenidos adecuados a la disciplina a la que pertenecen.

Samuel Arriarán – Cuéllar, en el 2014, realiza un estudio denominado “filosofía y praxis educativa según Adolfo Sánchez Vázquez”, en la universidad nacional autónoma de México, cuyo objetivo es analizar y valorar la concepción pedagógica del autor Adolfo Sánchez Vázquez como filosofía y praxis de la educación. De acuerdo con Sánchez Vázquez, su concepción de la praxis educativa, se deduce de la tesis de Marx sobre Feuerbach. El conocimiento adquirido por el individuo de la sociedad es un entendimiento condicionado. Aquí el educador determina, pero

la praxis implica replantear la educación. Esto significa que el educador no sólo educa, sino que también debe ser educado. Ello implica no reducir la praxis a un problema gnoseológico o a una cuestión puramente especulativa. El ser humano no es algo pasivo. Para Sánchez Vázquez la transformación no implica una vía simplemente teorícista. Se trata de conectar con aquello que Gramsci denominaba una lucha por la hegemonía cultural, es decir, por el control de los aparatos ideológicos del Estado. ¿y por qué la praxis educativa equivale a una práctica revolucionaria? porque la pedagogía tiene una dimensión ideológica. Hay dominación de clase como dominación educativa y cultural. Esto quiere decir que no se puede comprender la pedagogía en abstracto sino siempre en relación con las condiciones económicas y políticas de la sociedad en que se vive.

Para Sánchez Vázquez la praxis es una forma de superar la enajenación mediante la creación de otra realidad. Esto significa concebirla como actividad orientada al cambio social. La praxis no es práctica en el sentido de cualquier acción empirista sino como transformación del Estado.

En el contexto nacional, los autores Andrés Runge y Diego Muñoz de la universidad de Antioquia, Colombia, en el 2012, publican el artículo "pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria", en el cual proponen volver sobre la diferencia entre pedagogía y educación. Para ello se retoman los planteamientos de Dietrich Benner en los que se sustenta una concepción de la educación como praxis. El propósito del escrito es volver sobre ese asunto aparentemente "trillado" de la diferenciación entre educación y pedagogía, pero curiosa y desconcertantemente todavía tan poco claro para muchos de los pedagogos, educadores y enseñantes de Colombia.

Cobra importancia un planteamiento que permite una mejor y más clara comprensión de la praxis educativa como un aspecto básico dentro del contexto de la praxis humana y social conjunta. Benner, así como Derbolav, describe con el concepto de praxeología un nivel de reflexión que se vuelve útil para la pedagogía en tanto permite cuestionar, criticar y trabajar sobre la praxis educativa. Por praxeología se entiende entonces la ciencia o doctrina de la praxis. En un sentido amplio se puede considerar también como la "ciencia del actuar o de la acción" aunque no se restringe a una teoría de la acción.

En la investigación "prácticas predominantes de evaluación de la docencia en universidades Colombianas", J. V. Ortiz, en el 2012, de la universidad del Valle, se propuso indagar si las prácticas y concepciones de evaluación de la docencia en universidades Colombianas se marcan en las tendencias contemporáneas de evaluación, y si corresponden a propuestas articuladas y coherentes con las recomendadas para la universidad actual. Su interés estuvo centrado en verificar la coherencia entre las concepciones de docencia y de evaluación de la docencia que se encuentran plasmadas en los registros oficiales de las instituciones y las consignadas en los instrumentos utilizados para llevar a cabo esta labor. Las conclusiones fueron las siguientes: "no existe coincidencia en las concepciones de docencia y evaluación de la docencia que manejan las diferentes instituciones y además no se encuentran contextualizadas con relación a los marcos y principios que guían el proyecto educativo de las mismas. No hay consenso ni existen factores comunes que identifiquen lo que se entiende por docencia en las 17 universidades escogidas por el autor. En la evaluación del desempeño se observó que no existen criterios claros para emitir juicios objetivos al respecto. El proceso de evaluación de la docencia no contribuye a la cualificación de las prácticas pedagógicas de los evaluados. Ortíz pudo hallar una gran heterogeneidad en los métodos para evaluar a los profesores, hecho evidenciado en los

instrumentos que se diseñan, señalando que existe poco trabajo en las instituciones en tal sentido”.

En el 2013, Cindy Betancourt de la universidad Mariana de San Juan de Pasto, en el departamento de Nariño, Colombia, publica el trabajo “la práctica docente y la realidad en el aula” en donde resalta la importancia de la práctica docente como eje dinamizador del proceso educativo y como factor decisivo en el desarrollo de la sociedad. El autor centra el interés en la incidencia que han tenido las tendencias socio-políticas imperantes en las diferentes épocas en la labor docente, para cumplir con los lineamientos y con los fines educativos preestablecidos, por lo cual, reflexiona acerca de la práctica docente y su realidad en el aula, teniendo en cuenta los principios, y las características de las concepciones pedagógicas más trascendentes en el contexto educativo. De esta manera, analiza las concepciones del pensamiento positivista característico de una escuela tradicional, y el constructivista de la época contemporánea, estableciendo las diferencias entre la práctica docente de la escuela tradicional y la orientada por el modelo constructivista, en función de comprender que en la actualidad la práctica docente debe orientar sus esfuerzos a las necesidades del estudiante, teniendo en cuenta el contexto al que pertenece. En virtud de lo anterior, se establece un paralelo entre los dos tópicos, en el primero, el docente es el protagonista del proceso, el que entrega enseñanzas, y el estudiante es el receptor; en el segundo caso, desde el modelo constructivista, el docente es un agente transformador que realiza una labor de mediación entre conocimiento y aprendizaje, en una dinámica de construcción conjunta de conocimientos generadora de saberes y aprendizajes significativos.

En el 2014, Johana Espinosa, Alexander Cruz, Heliodoro Ruíz y Yanet Pino, realizaron el proyecto de investigación para optar al título de maestrantes en educación, en la universidad de Manizales, sede Popayán, Cauca, “prácticas pedagógicas y atención a la diversidad”. La investigación fue estructurada bajo el propósito de generar actos de reflexión en relación a las

prácticas pedagógicas que emplean los docentes, a partir del análisis y reflexiones hechas por los mismos docentes y por los estudiantes, lo cual será contrastado con el juicio de autores como Emilia Ferreiro, Célestin Freinet, Paulo Freire entre otros. Pretenden los autores de la investigación contribuir al bienestar de la comunidad educativa motivando el proceso lectoescritor en los docentes como base de la enseñanza a través del fortalecimiento de los procesos de autocrítica y de reflexión que posibiliten la transformación social desde la educación.

En las conclusiones del estudio se destaca lo siguiente: "la Institución Educativa La Herradura cuenta con un PEI (Proyecto Educativo Institucional), y éste tiene respectivos planes de estudio, planes de área, y enfoque pedagógico (constructivista), una de las mayores dificultades de los docentes en su quehacer pedagógico es poder llevar a la praxis el saber, los conceptos y contenidos expresados en el PEI, pues, la práctica pedagógica demuestra una situación distinta. En muchos casos los métodos y metodologías no corresponden, e incluso chocan con el modelo planteado en el PEI. Ello evidencia que no hay correspondencia entre la teoría y la práctica".

Los autores William Avendaño-Castro, Gerson Rueda y Luisa Paz-Montes, en el 2016, presentaron el trabajo de investigación "La investigación formativa en las prácticas docentes de los profesores de un programa de contaduría pública", realizado en la universidad Francisco de Paula Santander de la ciudad de Cúcuta, Colombia, en donde analiza la dinámica formativa de las prácticas del docente. Para tal fin, el autor aplicó un método empírico analítico de naturaleza correlacional, en donde se tomó una muestra de 60 docentes del programa de contabilidad, en su contexto educativo, en el cual se obtuvo la conclusión de que el grupo de docentes sobre el cual se trabajó no aplica ningún tipo de prácticas pedagógicas innovadoras en el proceso de formación. Se considera que uno de los factores causales de esta problemática es el bajo nivel de

investigación productiva entre los docentes, que poco participan en los grupos de investigación, el desarrollo de proyectos o en semilleros de investigación.

En el contexto local, Barros A. Jaime, en el 2012, lideró el proyecto de investigación: “valoración del desempeño docente por los estudiantes. Caso de la facultad de ingeniería civil de la CUC en el 2012(2)”, en Barranquilla, Colombia, que tuvo como objetivo determinar la valoración que tienen los estudiantes del desempeño de los docentes, para lo cual, se diseñó un instrumento compuesto de las categorías: manejo de contenidos disciplinares, de la metodología de formación, de la evaluación del aprendizaje, de la organización del currículo y de la actitud personal del docente, para que fuera diligenciado por cada uno de los estudiantes, para un total de 27 indicadores.

Las fases de la metodología empleada fueron: difusión y publicación, disponibilidad en la plataforma institucional, evaluación individual, tabulación electrónica y consolidación, notificación personal y plan de mejoramiento. La escala valorativa utilizada donde los rasgos oscilan entre cero y cinco con sus equivalencias de excelente, muy bueno, bueno, regular, deficientes y malos, permitió a los estudiantes evaluar el desempeño de sus docentes, obteniéndose los siguientes resultados: Ante el interrogante ¿qué valoración tienen los estudiantes del desempeño de sus docentes?, que motivó el objetivo de identificar la valoración que realizan los estudiantes del desempeño de sus docentes de manera semestral y a través de la plataforma informática institucional, se puede apreciar que es bueno en el programa de ingeniería civil en el año 2012-2, como constante en las categorías relacionadas con el manejo de contenidos disciplinares, el manejo de la metodología de formación, el manejo de la evaluación del aprendizaje, la actitud personal y la organización del currículo.

No obstante, se hizo un llamado a directivos y docentes a no decaer en este empeño profesional pedagógico y a esforzarse un poco más para que en el año 2013 y venideros la calificación sea dentro de los rangos muy bueno o excelente, lo que sería lo mismo expresar que se han superado en el desarrollo de los aspectos pedagógicos y curriculares y que los alumnos lo han notado, se los reconocen y participan en ellos.

Siguiendo el mismo hilo conductor, en 2013 en la universidad de la costa de Barranquilla (Colombia), en virtud de la especialización en estudios pedagógicos y bajo la dirección de Jaime Barros Agüero, se realizó el proyecto "valoración del acto docente en la práctica pedagógica presencial en los programas de pregrado en la corporación universidad de la costa en 2013". Hasta la fecha indicada, los estudios habían estado centrados en la percepción de los estudiantes, de los docentes y administrativos. Sin embargo, en aras de una mayor claridad en el asunto, se decidió adelantar un nuevo estudio centrado en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje de los docentes implementando un mecanismo de observación directa, ejecutado por pares académicos, para complementar la percepción enunciada anteriormente.

El proyecto fue estructurado por fases que permitieron su organización y una mejor comprensión de sus alcances. La fase de planificación, comprende el diseño del proyecto de investigación. La fase de ejecución o implementación comprende la observación directa en el ambiente de formación, utilizando como guía el instrumento de recolección de datos. La fase de Análisis e interpretación de datos consiste en la tabulación de los datos que fueron consignados en las fichas de observación. Esta información fue consignada en tablas que permitieron la graficación y ponderación de los resultados para una mayor comprensión del estudio.

Se identificaron las estrategias metodológicas presenciales más usuales de los docentes, las estrategias presenciales más usuales para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, se logró determinar el grado de coherencia del acto docente con el modelo pedagógico desarrollista implementado en la institución y se formularon alternativas didácticas para mejorar el quehacer educativo. La investigación fue descriptiva porque se detalló la naturaleza de un fenómeno objeto de estudio, utilizando una ficha de observación como instrumento de recolección de información.

En el caso del programa de ingeniería civil, a través de las observaciones se evidenció un alto nivel de cumplimiento por parte de los docentes del programa de ingeniería civil de la CUC en relación a los requerimientos expresados en los indicadores distribuidos en cinco categorías: planeación, introducción a la sesión, desarrollo de la sesión, conclusión y evaluación, y la categoría de factores que incidieron en la sesión.

Se pudo constatar a través de los porcentajes generales de los tres criterios de valoración que los docentes tuvieron un desempeño destacado en virtud del acto pedagógico presencial que realizan, quedando reflejado en la amplia diferencia observada entre el criterio que indica cumplimiento (79,70%), y el de no cumplimiento (10,53%). Un tercer criterio señaló que en un 9,77% la situación evaluada no se presentó durante la sesión.

Se observó una buena disposición hacia la aplicación de estrategias metodológicas presenciales y técnicas para el desarrollo de destrezas y habilidades en los estudiantes y pese a que el objetivo de aprendizaje convencional se cumplió, menos de la mitad utilizó procedimientos didácticos de impacto significativo para incrementar el desarrollo de competencias en medio de dichas técnicas.

A través del documento, se recomendó a directivos y docentes del programa aumentar la implementación de procedimientos didácticos en las sesiones que trasciendan y generen un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes más allá de las técnicas empleadas.

2.2 Marco legal

2.2.1 Normatividad en la educación superior

Como se informa en el documento "Revisión de políticas nacionales de educación: Educación de Colombia" (OCDE, 2016), la educación superior está reglamentada por la Ley 30 de 1992, y las libertades de enseñanza, aprendizaje e investigación en las instituciones de educación superior están garantizadas por la constitución política de 1991. El gobierno nacional, a través del MEN y del Viceministerio de Educación Superior, tiene la responsabilidad principal sobre la formulación, gestión y supervisión de políticas de educación superior, al igual que sobre cada etapa de desarrollo de capital humano en Colombia. El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), un organismo con funciones de planificación y coordinación, le brinda asesoría y hace recomendaciones al MEN sobre el desarrollo y el aseguramiento de calidad de la educación superior.

El CESU está presidido por el Ministro de Educación y sus integrantes son miembros de la comunidad académica, científica, empresarial y de otros entes públicos. El sistema de gestión y administración del MEN está complementado por la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), la cual evalúa los requisitos básicos para la creación de instituciones y programas académicos, y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el cual evalúa el sistema voluntario de acreditación de alta calidad. Asimismo, la Asociación de Universidades Colombianas (ASCUN) representa y actúa como

interlocutor de las universidades colombianas ante el gobierno para la promoción de la calidad, autonomía y responsabilidad social de la educación superior.

2.2.2 Sistemas de información y aseguramiento de la calidad

El sistema Colombiano de aseguramiento de calidad de la educación superior está basado en dos instrumentos principales. El primero, administrado por CONACES, busca garantizar que todos los programas e instituciones de educación superior cumplan unos estándares mínimos. CONACES verifica que los programas cumplan una serie de condiciones de calidad. De hacerlo, reciben la autorización del MEN y son agregados al registro calificado. Los programas e instituciones nuevos deben ser autorizados antes de que puedan reclutar estudiantes. Los programas en el registro deben renovar su estatus de cualificación cada siete años. El informe de la OCDE-Banco Mundial 2012 señaló que los estándares mínimos garantizados mediante la admisión a programas del registro calificado fueron bastante bajos.

El segundo instrumento es conocido como acreditación voluntaria de alta calidad (AAC). La AAC es un proceso de revisión de pares, diseñado para incentivar la autoevaluación y autorregulación continua, así como la mejora institucional y de programas. Las instituciones deciden si aplican como instituciones y a qué programas aplican. El CNA, compuesto por miembros representantes de la comunidad académica y científica, establece los criterios de calidad, ejecuta el proceso de evaluación y hace recomendaciones al MEN sobre si otorgar la acreditación o no, y de hacerlo, por cuánto tiempo. Con qué frecuencia las instituciones aplican a la renovación de la acreditación depende de la extensión de la acreditación original, la cual puede durar de tres a diez años.

El ministerio de educación nacional de Colombia en su documento "la práctica pedagógica como escenario de aprendizaje", formula directrices en relación al proceso de formación de licenciados en educación, haciendo énfasis en el componente que enfrenta a los educandos con la realidad: la práctica.

Como es señalado en el documento, "La ley general de educación, ley 115 de 1994, en su artículo 109 establece como propósito de la formación de educadores "formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo". En este marco, la práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los educadores.

Escenarios internacionales con modelos innovadores ejemplifican el papel estratégico que juega la práctica pedagógica en la formación inicial del educador como un escenario de confrontación de los procesos de formación con las realidades educativas y un sinnúmero de situaciones que se originan en el ambiente educativo. Reflexión y confrontación que promueve, entre otros aspectos: la formación intelectual, ética y estética de los sujetos; la interlocución entre sujetos y saberes; el reconocimiento de contextos; la generación y transferencia de conocimientos

pedagógicos y disciplinares; la formación disciplinar, pedagógica y práctica; la reflexión sobre la acción, y el desarrollo de las competencias del profesional de la educación.

Colombia ha avanzado hacia un sistema de evaluación de los educadores en servicio donde la práctica pedagógica reclama una relación más armónica con el componente teórico en aras a mejores niveles de pertinencia y calidad. Desde la perspectiva de este nuevo modelo de evaluación, la práctica pasa de ser un lugar de aplicación de teorías, a ser un escenario a partir del cual también se propician aprendizajes teóricos, lo que significa que los conceptos, concepciones y teorías educativas y pedagógicas dialogan con las prácticas pedagógicas del maestro desde los inicios del proceso formativo". "En el sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política (2013), el ministerio reconoce la pedagogía, la investigación y la evaluación como ejes de articulación que son transversales a la formación inicial, en servicio y avanzada de los educadores, en donde la práctica pedagógica, el diseño curricular, la identidad y rol del docente actúan como puntos de confluencia. Particularmente, en formación inicial se da relevancia a la necesidad de involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica con la finalidad de contribuir en la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico fundamentales en la labor educadora".

2.3 Sistema teórico

2.3.1 La Teoría crítica.

De acuerdo con Alvarado y García (2008), el paradigma socio – crítico se fundamenta en la teoría crítica, la cual, es una ciencia social que no es puramente empírica ni únicamente interpretativa; sus aportes tienen origen en la investigación participante, dando respuestas a los problemas específicos presentes en los grupos humanos en diversos contextos, con la

participación directa de los afectados. Existe en la teoría, un marcado acento autorreflexivo, lo cual debe ser provocado por los investigadores, que al promover el cambio de conciencia de los integrantes del colectivo investigado, también auto – gestionan su propia transformación, porque el objeto de estudio les atañe directamente. Se considera entonces, que el conocimiento se construye de acuerdo a los intereses que parten de las necesidades del grupo, para lo cual, se apoya en la autorreflexión para que cada quien adquiera conciencia del rol que le corresponde dentro del colectivo, así que el conocimiento se lleva a cabo mediante una dinámica de construcción y reconstrucción en espiral de la teoría y la práctica.

Se ubica a Jurgen Habermas, miembro de la escuela de Frankfurt a mediados del siglo XX, como un exponente importante de la teoría crítica, quien entiende la sociedad en su desarrollo histórico, como una estructura compuesta por dos dimensiones: la técnica, que abarca las relaciones de producción entre los seres humanos, y la dimensión social, que comprende las relaciones basadas en la cultura y las normas sociales. El entendimiento mutuo entre las personas es el elemento que logra el equilibrio entre las dos dimensiones mencionadas, surgiendo así un tercer momento, que es el interés práctico, de donde se desprende la hermenéutica como nexo fundamental para lograr consensos y en consecuencia el progreso de la humanidad, y concretamente de los grupos humanos reunidos en torno a propósitos definidos.

En el campo de la investigación, los sujetos investigadores se dirigen a su objeto de estudio en virtud de un interés técnico, o práctico, en lo cual, el lenguaje que se emplee cobra vital importancia en el destino o rumbo del proceso, y de las tensiones que se generen emerge entonces, un nuevo interés que da sentido a este cuerpo teórico, que es, el interés emancipatorio, que es un motivante primario que impulsa a las personas a superarse y romper el círculo que le imponen los factores externos emanados del sistema imperante, y sus propios esquemas internos

construidos en los espacios culturales en que se desenvuelven a través de su historia. En este escenario propuesto, se destaca entonces, como dinámica fundamental la intersubjetividad, la cual se debe interpretar para procurar el crecimiento y desarrollo de los grupos.

2.3.2 El interaccionismo simbólico

Esta teoría, tiene sus orígenes en la psicología social del Estadounidense George Mead a comienzos del siglo XX. Anota el autor, que la experiencia humana es el resultado de la interacción entre los hombres. La conciencia se crea a través del contacto con los semejantes, en el instante en que cada quien recibe un mensaje de los otros, mediante gestos, palabras o cualquier símbolo. Posteriormente, en 1937, Herbert Blumer desarrollaría la teoría dando importancia central al valor de la experiencia social interactiva. Afirmó el autor, que en primera instancia, las personas actúan hacia los objetos sobre las bases de los significados que esos objetos tienen para ellas. Dichos significados se adquieren en la interacción social. Finalmente, los significados permanecen o se modifican a través de un proceso interpretativo utilizado por la persona de acuerdo al trato que tenga con el objeto y las circunstancias que lo rodeen. (Cisneros, 1999).

Lo anterior, señala la importancia que tiene el interaccionismo simbólico en la investigación de la praxis docente en el programa de Radiología de CORSALUD en el 2018, porque describe el papel de la comunicación y de las relaciones interpersonales en los ambientes sociales, para el caso de la presente investigación, el contexto educativo. En ese orden, resulta fundamental, el significado que otorguen los actores involucrados en la investigación al proceso enseñanza – aprendizaje, los cuales han sido asignados en virtud de sus experiencias con sus

pares, con sus docentes, o con los diferentes estamentos del sistema educativo, es decir, a través de sus interacciones, que pueden haber sido constructivas o decepcionantes.

Ahora bien, los significados no permanecen inmutables, sino que dependen de las nuevas experiencias que las personas vayan experimentando, y es en ese preciso instante que la praxis docente, entendida como el resultado de la convergencia de múltiples factores individuales e institucionales, es el medio a través del cual los estudiantes y la sociedad pueden reforzar o modificar el significado que tiene para ellos el proceso educativo, de forma positiva o negativa.

La oportunidad de revertir los significados adversos que puedan existir en algunos estudiantes en relación al proceso enseñanza – aprendizaje, se presenta afortunadamente en cada nueva sesión de formación. De igual manera, las percepciones positivas pueden ser reafirmadas con la misma frecuencia, cuando el docente logra llevar su praxis a niveles de calidad superlativos.

2.4 Marco conceptual

2.4.1 Formación docente.

De acuerdo con Mas Torelló (2013), es imprescindible que el docente del siglo XXI, posea competencias innovadoras e investigadoras, especialmente en la vertiente pedagógica sobre su propia actividad docente, aspecto que lleva asociado la necesidad de una consistente formación pedagógica previa.

“Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y, preparar educadores a nivel de pregrado y

postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo demanda de los programas de licenciatura, una intención manifiesta por dar relevancia a la necesidad de involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica mediante escenarios de encuentro entre los procesos de formación con las realidades educativas y situaciones que se originan en el ambiente educativo". (Ley 115 de 1994). Para ello, se requiere diseñar espacios formativos que propendan por el desarrollo de las competencias necesarias para el efectivo desempeño del futuro licenciado buscando el desarrollo de su capacidad para aprehender y apropiarse el contenido disciplinar desde la perspectiva de interdependencia entre qué enseñar y cómo enseñar, como una unidad intencionalmente orientada a lograr más y mejores aprendizajes y una formación integral en sus estudiantes.

En este marco, se invita a contemplar espacios de práctica donde la mediación directa con estudiantes no sea la única manera de actuar o de interactuar por parte del estudiante de licenciatura. En coherencia con las competencias que caracterizan el perfil de egreso del futuro educador y con miras a generar escenarios de aprendizaje para el desarrollo de dichas competencias, se pueden contemplar opciones diversas mediante las que, desde la observación por ejemplo, el educador en formación pueda identificar, interpretar y volcar hacia los espacios de conceptualización teórica aprendizajes e interrogantes relacionados con dinámicas sociales, pedagógicas y organizacionales a nivel de aula y de institución; escenarios donde pueda hacer aprendizajes en su labor de planear y evaluar o, con las de implementar una determinada propuesta de trabajo, todo ello en un marco de aprendizaje que respete el tránsito entre un rol de observador activo y reflexivo hasta el de un actor directo en la dinámica de aula".

"En un escenario de práctica debe primar la relación de interdependencia y retroalimentación continua, donde conceptos y prácticas se conjuguen en la experiencia de

aprendizaje y desarrollo de competencias del futuro educador. En este sentido, lo disciplinar y lo pedagógico guardan reciprocidad en tanto que la perspectiva teórica de la disciplina se ve enriquecida con desequilibrios cognitivos generados en el escenario de práctica y, a su vez, la perspectiva pragmática del contexto de aprendizaje propicia una reflexión y retroalimentación desde la puesta en escena de un conocimiento teórico generando (en ambos casos) un aprendizaje con significado. Así pues, se espera que el diseño curricular de un programa de licenciatura de cuenta de una nueva dinámica que lleva tanto a los futuros docentes como a sus docentes mismos a mantener, y enriquecer la constante dependencia de estos espacios de aprendizaje; actitud que tanto se valora al evaluar el desempeño de los docentes en ejercicio". (Ministerio de educación nacional, MEN. S. f.).

2.4.2 La Praxis Educativa.

Runge y Muñoz (2012), anotan que la educación como praxis es la resultante de la necesidad del ser humano, como ser imperfecto, de educación, ya que es la única criatura necesitada y capaz de educación. Las demás criaturas vivientes no necesitan de la educación para ser o para pertenecer a su especie; pero, además, ellos mismos no se educan. A diferencia, el ser humano es, o se identifica como humano, a partir de lo que hace (praxis) de sí. No obstante, con ese hacer no se supera la imperfección, por lo que lo humano se presenta siempre como proyecto, como historia, como sujeto de su propia praxis. "La educación, en ese sentido, es la praxis de los seres humanos adultos para con los que están en crecimiento, o para los que necesitan de educación. La praxis educativa, además, resulta ser decisiva para la historia y mantenimiento de la humanidad".

2.4.3 La praxis pedagógica.

Runge y Muñoz (2012), retoman el pensamiento de Dietrich Benner, autor que realizó un acucioso estudio acerca de la praxis, sus orígenes, la manera como el término fue aplicado para comprender la dinámica social de los seres humanos, y su evolución a partir del reconocimiento de la pedagogía como ciencia de la praxis educativa. Al respecto Benner afirma lo siguiente:

“Se evidencia de un modo crítico la transformación de la pedagogía como ciencia de la praxis en una tecnología, en una disciplina técnica. Por eso se propone ampliar el concepto de praxis y de ciencia de la praxis. Benner, entiende por praxeología la relación, orientada de un modo práctico, entre teoría, investigación y praxis. Una pedagogía orientada praxeológicamente tiene que estar en condiciones de pensar y de dar orientaciones prácticas con respecto a la praxis educativa y, además, poder probar y fundamentar dichos asuntos (lo que dice). Una pedagogía praxeológica adquiere entonces el estatuto de marco general (pedagogía general) para los ejercicios de fundamentación del pensamiento, reflexión y accionar pedagógicos”. (Como se citó en Benner, 1995, 1996).

De acuerdo a lo anterior, frente a la demanda de desarrollo de las sociedades, surge la necesidad de establecer modelos organizados en relación al concepto de ciencia, lo cual impacta en los diferentes campos de la praxis social, entre ellos, el educativo; es así como la pedagogía ofrece a la praxis educativa orientación y reflexión, consolidándose de esa manera una propuesta acorde a la naturaleza humana reflexiva y responsable, que comprende a través del binomio educación – pedagogía, el modo en que los diferentes grupos humanos pueden asegurar la subsistencia y evolucionar conforme a los retos que le va presentando su entorno.

Siguiendo la misma línea conceptual, Romero, Tobos, Jinete y Lindo (2006), parten del criterio que concibe a la práctica como la actividad visible-material de las personas; es decir, el conjunto de actuaciones de los actores sociales con que pretenden satisfacer, de manera directa o indirecta, sus necesidades y que implican unas acciones operativas. En ese sentido, la praxis pedagógica es aquella que realiza el educador en forma consciente y profesional, pues son preparados para cumplir esa misión histórica, estas pueden ser mediante actos pedagógicos transmisores, reinventores de conocimientos o productores de pensamiento.

2.4.4 Práctica y praxis docente.

De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (1999), el concepto de práctica docente es amplio y tiene que ver con la responsabilidad social que adquiere un docente en el ejercicio de su profesión.

En la práctica docente intervienen múltiples factores, entre los que se pueden mencionar la preparación académica del docente, las obligaciones y cargas que debe asumir en la institución en donde labora en relación a los lineamientos impartidos desde el Ministerio de Educación, y las diversas reacciones de los estudiantes ante su propuesta académica.

La práctica docente es influenciada por la dinámica social del entorno en donde se desarrolla, que a su vez se encuentra permeada por el contexto histórico y cultural, lo cual implica un alto sentido de flexibilidad por parte del docente ante la notable heterogeneidad de experiencias a las que se enfrenta en su quehacer diario.

En la noción de práctica pedagógica conviven entre otros factores como el pedagógico, concretamente la misión de enseñar y el compromiso de formarse de forma continua respecto a las novedades en su disciplina condicionadas por el entorno social a nivel local, nacional e internacional.

En conclusión, la práctica docente está compuesta por la preparación académica, los recursos empleados, la capacidad de establecer vínculos sociales, la experticia del docente, los aspectos institucionales y la influencia del entorno inmediato. Es preciso señalar que la función del educador es mediar entre las políticas educativas imperantes y sus educandos, en una dinámica que exige reflexión, capacidad para reinventarse día a día e impactar de manera significativa en la comunidad en donde desempeña su rol. (Fierro, et. al. 1999, p. 20-21).

En la misma línea conceptual los autores señalan que la práctica docente es un acto intencionado de carácter social en donde debe primar la flexibilidad, ya que es un encuentro de subjetividades en donde se entremezclan los significados, concepciones, percepciones y actos de los miembros de la comunidad educativa, todos ellos a su vez siendo parte de un currículum que contempla un proyecto educativo específico desde donde se intenta dar respuesta a las necesidades de la población.

Resulta inevitable señalar la responsabilidad especial de los docentes en el entramado educativo, quizá por encima de los otros actores del sistema. Desde su rol deben articular los procesos de enseñanza – aprendizaje y motivar actitudes y aptitudes que generen conocimientos a partir del diálogo de saberes, porque de ese primer encuentro entre docentes y estudiantes dependerá en gran medida la transmisión de conocimientos de los educandos con sus familiares, y en general con las personas que integran la comunidad, en otras palabras, los estudiantes se convertirán en multiplicadores de los saberes y consignas que aprendieron de sus docentes. (Fierro et. al. 1999, p. 22).

Además de lo anterior, la práctica docente comprende un elemento muy importante como lo es la gestión. La gestión corresponde al “conjunto de procesos de decisión negociación y acción que están comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por otra parte de los agentes que en él participan” (Fierro et. al. 1999, p. 23). A parte

de la relación con los estudiantes, también construye vínculos con sus colegas en encuentros cotidianos marcados por las actividades curriculares, o de orden gremial, atendiendo en este último sentido asuntos relacionados con su bienestar laboral presente y futuro. Se puede mencionar entonces, dentro del espectro de la gran gestión social que ejerce el docente, un tipo de gestión escolar o pedagógica, en la que se incluyen aspectos como la didáctica, con las diferentes formas de abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje, evidenciadas en su labor dentro del aula, y una labor que sin duda determina el éxito o el revés de su misión, como lo es el manejo de las relaciones interpersonales, en donde confluyen las percepciones, reacciones emotivas y aspectos de la dimensión psicológica presentes en los grupos humanos. En ese sentido, la escuela debe ser vista como espacio sociocultural, y esto implica que está permeada por la sociedad y la cultura; indudablemente la acción de los docentes influye de forma determinante en esa permeabilidad, ya que su práctica docente es social e incide en la formación integral de los educandos. Tenemos Pues, que la práctica docente está determinada por condiciones socioculturales y, en su realización intervienen sujetos sociales que por su decisión participan activamente de la dinámica educativa.

Teniendo en cuenta las relaciones humanas y su interdependencia en el contexto formativo, “la característica esencial de la praxis docente es que no implica un acto de naturaleza técnica, subordinada al criterio de logro de objetivos preestablecidos, en términos de un perfil ideal que se presenta como las propiedades, deseadas, de algo que se constituye en un marco o molde, prototipo ideal, del objeto a construir”. (Romero et al. 2006). Así, la praxis docente, se diferencia de los procesos industriales, siendo esta un proceso de interacción humana, la cual está permeada por carencias y virtudes entre los sujetos que enseñan y que aprenden dentro de un escenario incierto, en comparación con las materias primas en un proceso industrial, la cual se conserva en unas condiciones de almacenamiento estables y permanecen estables; no así la

materia humana, compuesta por elementos tangibles como los componentes bioquímicos y componentes intangibles como las percepciones, las ideas, los sentimientos, etc. susceptibles de ser afectados por los eventos físicos como el clima, eventos biológicos como las bacterias, virus y, no menos importantes, los acontecimientos sociales y culturales.

En el proceso formativo están inmersos a su vez, un conjunto de elementos que posibilitan la generación de conocimientos y experiencias significativas en el aula y fuera de esta, mediadas por estrategias, técnicas y recursos dentro de un proceso de comunicación fluida y un ambiente de motivación, "En el que prima la tensión entre la mediación de expresiones comunicativas (capacidades comunicativas y competencias discursivas) sobre aquello de lo que está compuesto el campo de saber formativo teórico o vivencial, con el reconocimiento de las influencias mutuas entre los actores; es decir, es intersubjetividad de educadores con estudiantes que median sus actuaciones actorales. En tal sentido las actividades de los docentes con los estudiantes no son de carácter instrumental, por cuanto no son los estudiantes cosas o materias primas sobre las cuales se actúa". (Romero et al. 2006).

2.4.5 Dimensiones de la práctica Docente.

De acuerdo con Fierro et al. (1999), el desarrollo de la praxis pedagógica docente se enfoca en los diferentes componentes que rodean al sujeto de la enseñanza, con la premisa de satisfacer las expectativas del sujeto del aprendizaje. Se enmarca en el ejercicio de promover ambientes, situaciones y vínculos con el objeto del conocimiento, de tal forma que garantice un impacto multidireccional hacia la motivación, la atención y el empoderamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, capaz de resignificar la estancia o el recorrido, tanto para el sujeto que enseña, como para el sujeto que aprende y por supuesto mejorar los resultados dentro de un

marco sociopolítico del ámbito educativo.

Así la praxis docente responde a diferentes necesidades de orden didáctico, interpersonal e institucional, que por consiguiente, encierran aspectos personales, sociales, y valorativos, la cual, indefectiblemente se manifiesta de manera consciente, libre e intencional hacia la generación de actitudes y aptitudes en un contexto educativo que responde a su vez a la cotidianidad. Es por ello que, el quehacer docente humano, reflexivo y consciente (praxis) está inmerso en un compromiso de alto valor existencial, circulando en órbitas misionales en constante movimiento e interactuando con un tráfico caótico de intereses, en donde lo humano se re descubre y asume su carácter perfectible.

Ya que en la práctica docente intervienen complejas relaciones es preciso determinar algunas dimensiones para su mejor estudio:

La dimensión personal, que indica que la práctica docente es ante todo un acto humano, en donde el docente es entendido como sujeto dotado de cualidades, características y dificultades que aporta ideas, proyectos o motivaciones imperfectas.

Debe ser visto como un ser histórico que evoluciona bajo sus propias elaboraciones o que también necesita del aporte crítico constructivo de sus semejantes.

La dimensión institucional, ya que es la escuela el lugar en donde se lleva a cabo la práctica docente. Se ponen en práctica los constructos teóricos aprendidos a lo largo de su formación académica, convirtiéndose la escuela en una construcción cultural en donde cada actor aporta sus expresiones al gran entramado educativo. Los recursos físicos, ambientes de formación, normativas administrativas y laborales, incluyendo los rituales y costumbres tradicionales insertados en el modelo pedagógico de la institución hacen parte del espectro institucional.

La dimensión interpersonal, ya que la práctica docente tiene sentido a través de las relaciones entre los actores del proceso educativo, que si bien están regidas por la cultura propia del sitio de ubicación de la institución, es al tiempo cambiante y en espiral, justamente por el encuentro intersubjetivo que se da en su interior. Es importante señalar en este sentido la influencia de los estilos de comunicación presentes entre los actores determinantes en el momento de resolver los diferentes conflictos que se presenten y el grado de satisfacción que muestren dichos actores con el clima interpersonal que perciben.

La dimensión didáctica, que se refiere al rol que asume el docente como agente que orienta los procesos de enseñanza a través de estrategias que armonicen la relación de los estudiantes con el saber, y sean capaces de construir su propio conocimiento. De esta manera, el rol del docente es facilitar el aprendizaje que será fruto de la construcción que realicen los mismos estudiantes. Será importante entonces la forma como el docente presente el conocimiento a sus estudiantes, comunicándoles los objetivos de la sesión, empalmando los conocimientos previos con los presentados en la sesión de manera creativa, la manera de encarar los problemas académicos y la forma como van a ser valoradas y evaluadas sus creaciones.

Es fundamental tener en cuenta en las dimensiones anteriores el aspecto de los valores, ya que cada docente en su práctica manifiesta de manera explícita o implícita sus valores, creencias y juicios que van a ser percibidos por los estudiantes, colegas y superiores, a los cuales va mostrando a través de las interacciones su visión del mundo y en general su estructura a nivel individual y social. (Fierro, et. al. 1999, p. 23).

De acuerdo con Moreno (2017), respecto a la práctica pedagógica hay numerosos conceptos dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro que se asuma. Incluso se encuentran diferentes calificativos para la práctica tales como pedagógica, docente,

educativa, de enseñanza y aplicadas a situaciones de labor profesional o de etapa en la formación de los futuros maestros. Entre los conceptos se pueden mencionar los siguientes:

“Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro" (Moreno, como se citó en Fierro, et. al. 1999, p. 21).

“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 campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve” (Huberman, 1999, p. 25).

De otra parte, Palacio (2015), define práctica educativa como aspecto que define la razón de ser educador; por tanto, no es un acto que deba ser reducido a la simple aplicación de estrategias y técnicas de enseñanza, sino que se refiere a la actividad intencionada, reflexiva, del docente para facilitar el aprendizaje de los diferentes contenidos.

Según Espinosa, Huepa y Wilchez (2015), en relación al concepto de práctica pedagógica hay numerosos conceptos dependiendo del enfoque epistemológico, y pedagógico que se tome como referencia; inclusive, se encuentran diferentes denominaciones para el término, tales como pedagógica, docente, educativa, de enseñanza y aplicadas a otros ámbitos, como aquellas situaciones de labor profesional o de las etapas de formación de los futuros educadores.

Devalle y Vega (1995), define la práctica educativa desde un enfoque ecológico, considerando que es un campo atravesado por múltiples dimensiones: ideológicas, sociopolíticas, personales, curriculares, técnicas.

Torres y Velandia (2017), informan que en la Universidad Pedagógica Nacional la práctica se conceptualizó como "una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales" (Como se citó en UPN. Práctica Innovación y Cambio, 2000, p. 24).

2.4.6 Estrategias de Enseñanza.

De acuerdo con Sanabria y Carrillo (2010), las estrategias de enseñanza dentro del ámbito educativo universitario son consideradas como la vía técnica hacia un aprendizaje significativo. En tal sentido, Díaz y Hernández (2002), expresan lo siguiente: " Las estrategias son los diferentes medios que asume el docente para desarrollar su praxis educativa en el escenario del aula de clase". Así mismo, estos autores toman en consideración cinco aspectos esenciales que debe tener el docente para la aplicación de un tipo de estrategias en ciertos momentos de las enseñanzas:

1. Tener en cuenta los factores que caracterizan a los estudiantes; tales como son: los aspectos motivacionales, cognitivos, emocionales, afectivos y otros.
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular que va a abordar.

3. La intencionalidad o meta que se desee lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el estudiante para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas, previamente, si es el caso), así como del proceso de aprendizaje de los estudiantes...
5. Determinación del contexto ínter subjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido con los estudiantes hasta ese momento, si es el caso).

Dentro este orden de ideas, el profesor debe conocer los tipos de estrategias que existen, con el fin de aplicar en su dinámica de trabajo la que mayor active el conocimiento del estudiante. Mediante las estrategias de enseñanza se activa el aprendizaje, así pues, se sabe que ha ocurrido un aprendizaje cuando observamos que la actuación del estudiante se ha modificado, partiendo de esta concepción existen fases de expectativas de percepción y de transferencia en el acto del aprendizaje, a partir de esta visión muchos autores han formulado criterios que estimulan el proceso de acción reflexiva dentro del contexto educativo, entre ellos se puede mencionar a Cooper (1990), Díaz Barriga¹(1993), Mayer (1984), Farmer y Wolf (1991), Shuell (1988). Estos autores concuerdan en especificar que las estrategias de enseñanza son las formas de orientar un aprendizaje eficaz.

En tal sentido, las estrategias de enseñanza tienen la finalidad de activar el conocimiento del estudiante a través de acciones que permitirá una formación reflexiva y práctica en sus actividades dentro del contexto educativo. (Sanabria y Carrillo, 2010).

2.4.7 Estrategias de Aprendizaje.

De acuerdo con Díaz y Hernández (2002), existen diversos tipos de estrategias de aprendizaje, entre las que se destacan estrategias: de apoyo, cognitivas o de procesamiento de la información, metacognitivas, entre otras. Todas constituyen procesos complejos de toma de decisiones personalizadas que parten de una necesidad y que conllevan a la permanente autorregulación en función de predicciones, anticipaciones, cambios y reformulaciones, en estrecha correspondencia con la búsqueda del logro de los objetivos trazados de la forma más eficiente. Es necesario destacar que las estrategias de aprendizaje son susceptibles de ser enseñadas por parte del docente, de esta forma el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos sino también la búsqueda de los medios que conducen a la solución de los problemas; ello llega a constituirse en un aprendizaje estratégico, ya que el estudiante de forma consciente elige, planifica, coordina y aplica los métodos y los procedimientos necesarios para conseguir un objetivo o aprendizaje.

2.4.8 Estrategias de evaluación.

De acuerdo con Casanova (1998), la evaluación de los procesos educativos en el aula, deben estar en concordancia con la sociedad que se desea, con los objetivos que persigue la escuela, con los objetivos generales del sistema educativo, y con el modelo de persona que necesita la sociedad para el futuro. Así mismo, afirma que la evaluación condiciona los procesos de aprendizaje, por tanto, ésta necesita ser ajustada a las metas educativas que desde las instituciones se proponen para los estudiantes, y que dentro de sus funciones debe contribuir a alcanzar dichas metas, y no impedir la formación integral. Es necesario observar y tener en cuenta las características individuales de los estudiantes y que la evaluación sea formativa y se

incorpore desde el comienzo del proceso. En ese sentido, se debe apuntar a la calidad, no a la cantidad. El objetivo no debe ser evaluar la cantidad de contenidos conceptuales adquiridos por el estudiante, sino el cumplimiento de los objetivos de cada unidad didáctica. Es importante tener en cuenta que no es solamente el educador el que evalúa, sino que deben ser introducidos en el aula procesos como la co-evaluación, en donde los estudiantes puedan sentirse partícipes de su desarrollo. Es conveniente entonces, desde el modelo integrador con enfoque constructivista que se imparte en CORSALUD, la implementación de la evaluación formativa encaminada a mejorar los procesos, así, la evaluación podrá ser: inicial, procesual y final, para detectar la situación de partida, valorar el desarrollo del proceso y decidir los resultados obtenidos respectivamente.

Rodríguez, Restrepo y Luna (2016), informan que los enfoques que muestran mejores resultados en relación a la evaluación del aprendizaje están orientados al desarrollo de capacidades para aplicar los conocimientos a la interpretación de distintas situaciones por medio de la comprensión del contenido y su aplicación a la realidad. (Como se citó en Garello y Rinaudo, 2013). De esta manera, la evaluación es orientada al aprendizaje, es planificada de acuerdo con los propósitos de formación, e involucra a los estudiantes de manera activa en el proceso y utiliza actividades de retroalimentación prospectiva; lo cual implica un cambio en el rol docente hacia el diseño de actividades de evaluación que fomenten la participación activa de sus estudiantes en el proceso y la realización de retroalimentación para ofrecerles recomendaciones para mejorar su trabajo y su desempeño en futuras evaluaciones (Como se citó en Ibarra y Rodríguez, 2010).

2.4.9 Estilos de comunicación.

De acuerdo con Marrero (2016), la comunicación en el proceso de enseñanza - aprendizaje, se constituye en mecanismo de intercambio de conocimientos, habilidades y

actitudes, que pretende lograr, a través de formas activas de enseñanza una dinámica interactiva, que fomente un clima favorable, y que promueva el diálogo como principio de trabajo colaborativo entre docente-estudiante y estudiante-estudiante.

Al respecto, Roldán, Fuentes, Catalán, Muñoz-Cruzado, González, Jerez, y Fernández (2012), es necesario que el docente vislumbre en el estudiante un interlocutor activo y sienta la comunicación como una dinámica puesta en marcha entre dos, y la palabra, como el nexos fundamental en la comunicación humana. En cada situación comunicativa se dan simultáneamente dos niveles diferentes: Verbal o de contenido, mediante el cual los comunicantes intercambian información y cada interlocutor necesita información intermitente acerca de las reacciones de los otros y de su estado emocional para efectos de realimentación y, para controlar el turno de palabra. No verbal o connotativo, con el que se marca la calidad del vínculo que se establece entre los hablantes y, que delimita cómo debe entenderse la información transmitida. (Como se citó en Norca Arellano, 2006).

2.4.10 Resolución de conflictos.

Siguiendo a Lara, Aguiar, Cerpa y Núñez (2009), es importante que el docente proponga mecanismos de motivación apropiados para que el contexto en clase sea propicio para el aprendizaje, y el estudiante se involucre en la dinámica de formación, con la intención de aprehender de modo significativo, construir significados precisos acerca de los contenidos; de esa manera, el profesor necesita crear primero un clima cálido de clase, y después lograr que el estudiantado se interese por una actividad particular, porque propiciar de antemano un ambiente asertivo es adelantarse al surgimiento de situaciones conflictivas. Es necesario entonces, que el clima destaque la comprensión frente a la reproducción. Así, los docentes han de proporcionar oportunidades para que los conceptos complejos, o sus concepciones sean explicados y tratados

de manera que se acoplen a las estructuras existentes de los estudiantes, y se disminuya la posibilidad de que esas situaciones se conviertan en conflictos que interrumpan la comunicación.

Covarrubias y Piña (2004), señalan que es importante que el docente pueda establecer con los estudiantes un contacto accesible para lograr la aproximación adecuada entre ellos y los conocimientos que desea construir. Este factor relacional matizado por la empatía en el campo formativo, se refiere a las aptitudes del docente para mantener el equilibrio relacional en clase, respetar opiniones, mostrar tolerancia, ser capaz de percibir los intereses y necesidades de los más jóvenes. Este factor puede ser fundamental para el proceso de enseñanza desde el punto de vista del estudiante, debido a las posibilidades de interacción que se establecen, principalmente por el contacto personal que permite exponer al profesor sus necesidades y la posibilidad de solucionarlas.

2.4.11 Solidaridad y servicio.

Lara, Navales, Sánchez, Bravo y Pérez (2016), realizaron una reseña del enfoque de Paulo Freire "la filosofía del empoderamiento", en la cual, el concepto de poder en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje se refiere al incremento en los protagonistas de su autoestima, capacidades, educación, derechos, factores potenciados a través de la comprensión de roles entre los actores. En ese sentido, un buen uso del poder es positivo dado que se requiere de líderes para que dirijan y escuchen a los grupos y fomenta la participación libre y espontánea. Son muestras de solidaridad y servicio: la valoración de las necesidades individuales y grupales, el lograr tanto la participación activa como la motivación hacia el aprendizaje, la búsqueda por parte del docente de métodos de enseñanza, para alcanzar tal propósito, entre otros. En ese sentido, las relaciones de poder se establecen con el ejemplo diario del profesor, a través de su puntualidad, asistencia,

preparación, actualización, actitud de servicio, evaluación, en cada clase y en otras acciones con el entorno.

En consonancia con lo anterior, Vera y Mazadiego (2010), argumentan que las actitudes docentes son recordadas por los estudiantes e inciden de modo determinante en su aprendizaje; el solo hecho de entrar al aula con actitud de amabilidad, desplegando humildad, con la intención de compartir los conocimientos con calidez, teniendo en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes, refiriendo quizás una anécdota para establecer contacto emocional, recurriendo a lecturas e imágenes que motivan el trabajo grupal e individual, utilizando palabras que denotan comprensión frente a una situación adversa o imprevisto personal, o que estimulan la apropiación de un contenido complicado de manejar y aprender. También será inolvidable para los estudiantes que los docentes recurran a reforzadores sociales, mostrando interés por el bienestar de ellos, por sus motivaciones, por sus necesidades de logro.

2.4.12 Infraestructura física.

Trujillo (2014), informa que la construcción de edificaciones de carácter educativo debe tener en cuenta las actividades que van a desarrollarse, para que los espacios sean flexibles, y las condiciones relacionadas con la ubicación y orientación de acuerdo a las condiciones climatológicas, favorezcan el aprendizaje y la producción de conocimiento, ya que debe evitarse el facilismo que ofrecen las instalaciones especiales como las unidades de aire acondicionado. La ventilación e iluminación son factores que deben estar presentes en lo más posible de modo natural, lo cual contribuye a la salud mental y física de los actores del proceso educativo.

En el mismo sentido, Hernández (2010), anuncia que la la calidad educativa no se restringe a la medición de logros alcanzados en las diferentes evaluaciones, sino que tiene que ver

también con la funcionalidad de los espacios escolares para generar ambientes físicos educativamente habitables; es decir, si en realidad observan condiciones mínimas de bienestar, confort, salud y seguridad física para que motiven procesos eficaces de enseñanza - aprendizaje.

En el concepto de escuela sustentable se encuentra explícito el uso de los recursos con racionalidad ecológica, haciendo énfasis en la utilización de las instalaciones escolares por la comunidad con fines educativos, recreativos o culturales que a su vez refuerzan el crecimiento de las conductas adecuadas para la consolidación de la cultura de la inclusión y la cohesión sociales.

2.4.13 Recursos y medios didácticos.

De acuerdo con Suárez (2017), el proceso de enseñanza conduce a un verdadero aprendizaje en la medida en que el personal docente o la persona que desea promover en otra la apropiación del conocimiento emplee estrategias creativas adaptadas a factores, como el tipo de contenido que se desea impartir y los recursos con los cuales cuenta. En las ciencias biológicas se explican diversas estructuras anatómicas de gran variedad y, resulta muy práctico acompañar la explicación con ilustraciones en las cuales se esquematicen las partes que los constituyen; los modelos didácticos también son útiles para este tipo de casos, porque enseñan una visión más real y por supuesto, tridimensional de las estructuras anatómicas a estudiar. Es importante ese recurso para el aprendizaje cuando es necesario estudiar objetos u organismos reales de grandes o muy pequeñas dimensiones; entre las ventajas se encuentran la posibilidad de tocar y manipular las partes que conforman el modelo, pues muchos de ellos son desarmables, lo que a su vez desarrolla tanto la capacidad de observación como las destrezas para armar y desarmar objetos, y esto dinamiza la clase.

2.4.14 Acompañamiento pedagógico.

De acuerdo con Rico (2016), las nuevas políticas a nivel de educación superior colocan especial énfasis en aspectos como la calidad educativa, en donde se destacan los procesos de acreditación de los programas ofertados; en tal sentido, los docentes tienen una participación importante, porque su incidencia en la calidad que brinda la universidad es puntual, por esta razón, deben estar al tanto de su dinámica que incluye elementos como el proyecto educativo de la institución, en el cual se encuentra contenido el modelo pedagógico, elemento orientador del proceso de enseñanza – aprendizaje. No obstante, en independencia a los procesos de evaluación externa, los docentes deben asumir estos conocimientos como parte de su desarrollo personal.

En el mismo sentido, Corredor y Saker (2018), argumentan que la adquisición de competencias científicas por parte de los docentes debe ser entendida como la capacidad de establecer vínculos con los métodos propios de la ciencia. En este sentido, la enseñanza y desempeño en disciplinas como la Radiología requiere de la apropiación del método científico de forma especial; de esta manera, los docentes, quienes facilitan la construcción del conocimiento deben participar en jornadas de actualización, lideradas desde la institución, en donde puedan re – editar sus competencias, para luego transmitir estas capacidades a los estudiantes a través de didácticas activas. De tal manera, el Plan de Desarrollo Departamental (2016-2019), Atlántico Líder, presenta el programa Atlántico más educado, y en él se detalla lo siguiente: Promover procesos de mejoramiento continuo enmarcados en el programa de aseguramiento de la calidad y fortalecimiento de la evaluación en el sistema educativo; fomentar la actualización y cualificación de las competencias docentes y directivos docentes. (p.214).

2.5 Categorías de estudio.

Por lo anterior se ha establecido que las dimensiones y factores que configuran el problema planteado, radican en la necesidad de identificar en los docentes:

Categorías teóricas (definición nominal – nombre de la categoría)	Categoría teórica (definición conceptual)	Subcategorías teóricas emergentes	Unidades teóricas asociadas a cada subcategoría		
Componente Didáctico de la Praxis Docente	Acciones a través de las cuales los docentes orientan, dirigen, facilitan y guían la interacción de los estudiantes con el saber colectivo culturalmente organizado para que construyan su propio conocimiento. (Blanco, s. f.).	Estrategias de Enseñanza	<p>Plantea los objetivos a lograr y las competencias a desarrollar en la sesión de clases.</p> <p>Empalma los conocimientos previos de los estudiantes con la temática a tratar.</p> <p>Desarrolla los contenidos propuestos, apoyándose con técnicas didácticas activas.</p>		
		Estrategias de Aprendizaje	<p>La metodología utilizada promueve la apropiación de conceptos y definiciones.</p> <p>Se desarrollan habilidades en la resolución de problemas de la asignatura desarrollada.</p> <p>Se logra la coordinación y precisión en el uso de equipos y herramientas propios de la asignatura.</p>		
		Estrategias de Evaluación	<p>Uso correcto y justo de las escalas de calificación.</p> <p>Retroalimentación oportuna de los resultados de aprendizaje.</p> <p>Empleo de técnicas evaluativas diversas.</p>		
		Componente interpersonal de la Praxis Docente.	Relaciones humanas suscitadas entre los actores que intervienen en el que hacer educativo (Proceso Enseñanza-Aprendizaje), específicamente entre docentes y estudiantes. (Artavia, 2005).	Estilos de comunicación	<p>Usa expresiones verbales y no verbales facilitando la comprensión de conocimientos con respeto y amabilidad.</p>
					<p>Procura la interacción de los estudiantes y escucha con interés y atención sus intervenciones.</p>

			Aclara a tiempo y de forma adecuada los interrogantes y dudas presentadas por los estudiantes.		
		Resolución de conflictos	Muestra respeto por las ideas y opiniones del otro.		
			Establece afectos adecuados, con límites claramente definidos.		
			Muestra de manera asertiva la aceptación de equívocos y corrige la falta.		
		Solidaridad y servicio	Solidaridad frente a las contingencias y necesidades del otro.		
			Rotación equitativa de estudiantes al realizar ejercicios, tareas y/o colocar ejemplos.		
			Amplitud en la disponibilidad para ayudar.		
Componente Institucional	Las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.	Infraestructura física	Ambientes formativos acordes a las actividades programadas.		
			Adecuado espacio, iluminación y ventilación en el aula.		
			Ambientes alternativos como sala de lecturas, bibliotecas y salas de cómputo.		
				Recursos y medios didácticos	Disponibilidad de medios audiovisuales para el desarrollo de las actividades formativas.
					Disponibilidad de equipos y herramientas para simulaciones y prácticas.
					Disponibilidad de recursos bibliográficos en medio físico y digital suficientes, para la consulta de contenidos.
				Acompañamiento pedagógico	Realización de capacitaciones en la comprensión del Proyecto Educativo del Programa.
					Incentivos y promoción para formación docente pedagógica.
					Realización de jornadas de actualización disciplinar para docentes.

2.6 Definición de conceptos básicos

2.6.1 Didáctica.

La didáctica se definió como un estudio riguroso que implica al docente estrategias para abordar el conocimiento, haciendo que éste sea cada vez más fácil de comprender. En ese sentido, una didáctica vinculada al aprendizaje, cuya razón de ser es el estudiante, forma parte, por un lado, de una visión humanista capaz de vitalizar el reconocimiento de los valores que configuran la acción del hombre y de la mujer, y por el otro, conseguir que el estudiantado aprenda de forma eficiente y desarrolle su excelencia académica ante todo. (Picardo, Escobar y Pacheco, 2005, p. 76).

2.6.2 Relaciones interpersonales.

De acuerdo con Rodríguez (2009), constituyen un complejo fenómeno social y proceso de interacción que permite el intercambio de necesidades, deseos, percepciones, conocimientos o estados emocionales de las personas. En la interacción comunicativa es posible observar la integración de las dimensiones interpersonal, intrapersonal y sociocultural de la comunicación.

En el ámbito educativo, los actores del proceso enseñanza - aprendizaje asumen un rol determinado por la cultura, en donde se pone en juego todos los conocimientos individuales que el hablante tiene, con el fin de compartir conocimientos con el otro, a su vez estas interacciones están regidas por unas normas o reglas institucionales que facilitan el proceso de interacción.

2.6.3 Dimensión institucional.

De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (1999), el concepto hace referencia a la serie de coordenadas materiales, normativas y profesionales que la institución ofrece al proceso

enseñanza – aprendizaje, incluyendo los recursos, procesos, locaciones y ambientes que los actores canalizan de acuerdo a sus intereses y posibilidades; esta dinámica se traduce en experiencias de pertenencia institucional, a través de las cuales se generan vínculos que posibilitan la conformación de redes, grupos y asociaciones, que a su vez representan oportunidades de desarrollo personal y profesional a sus integrantes.

Representa esta dimensión para el ejercicio docente una gama de influencias, desde las normas de comportamiento y comunicación que alberga cada institución, las costumbres y rituales que derivan en la conformación de una microcultura que incide en los estilos de enseñanza, y en general, enmarcan las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa.

2.6.4 Constructivismo.

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento; se refiere a un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa con su labor constructiva lo que le ofrece su entorno. La finalidad del proceso será promover el crecimiento personal del estudiante en el marco de la cultura del grupo al que pertenece, a través de mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar su aprendizaje. (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

2.6.5 Enseñanza.

Es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios. Implica transmitir un conocimiento o un saber, favorecer el desarrollo de una capacidad, corregir y apuntalar una

habilidad, guiar una práctica. (Diccionario pedagógico. Glosario de términos especializados de pedagogía y educación, s. f.).

La enseñanza centrada en el estudiante, es la estrategia educativa que pone el énfasis en las necesidades del educando; el docente ayuda al estudiante a aprender, y para ello, debe conocer a sus estudiantes, y de esta manera, los mismos educandos estarán en capacidad de identificar sus déficits de conocimiento, de participar activamente en subsanarlos y de realizar el seguimiento de estas modificaciones. Los profesores deben de facilitar este proceso más que prescribir información; así, la meta será incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de los estudiantes. Este enfoque aumenta la motivación para el aprendizaje y prepara al estudiantado para el mundo laboral. (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

2.6.6 Aprendizaje.

El aprendizaje consiste en la adquisición de conocimientos a partir de determinada información percibida. Es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. (Diccionario pedagógico. Glosario de términos especializados de pedagogía y educación, s. f.).

El aprendizaje significativo o relevante es aquel que el estudiante ha logrado interiorizar y retener luego de haber encontrado un sentido teórico o una aplicación real para su vida; este tipo de aprendizaje va más allá de la memorización, ingresando al campo de la comprensión, aplicación, síntesis y evaluación. Dicho de otra forma, el aprendizaje debe tener un significado real y útil para el estudiante, soslayando la visión de aprender por el simple hecho de hacerlo. (Picardo, Escobar y Pacheco, 2005, p. 26).

2.6.7 Proceso enseñanza – aprendizaje.

Actividad social de carácter sinérgico, en la cual se conjugan estrategias de enseñanza, recursos materiales, y directrices institucionales que tienen como finalidad, propiciar ambientes de aprendizaje que privilegian la construcción conjunta de conocimientos, debido a que el docente es un mediador en el encuentro del estudiante con el conocimiento, y en general con la cultura, por la significación que asigna al currículo y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo, apoyándose en su propio nivel cultural. (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

2.6.8 Praxis docente.

La praxis docente es un componente de vital importancia en el campo educativo y este a su vez, incide en el desarrollo socio económico de los diferentes países del globo terráqueo. En ese sentido la praxis se homologa al concepto de práctica, de las acciones conscientes y responsables del sujeto de la enseñanza, que prepara, desarrolla, evalúa y mejora su quehacer profesional, facilitando el acceso a experiencias enriquecedoras y significativas al sujeto que aprende con respecto a un objeto cognoscible, es decir, que haga parte de las realidades de su entorno, en relación al arte u oficio de su interés, incluyendo además las formas de comportarse en un contexto definido.

Capítulo 3: Marco metodológico

3.1 Enfoque, alcance y diseño de investigación

La investigación se fundamenta en el paradigma socio-crítico, desde el cual se propone la posibilidad de una ciencia social que no sea puramente empírica, ni únicamente interpretativa; se considera una unidad dialéctica entre la teoría y la práctica y, surge en la primera mitad del siglo XX, contando entre sus principales exponentes a los representantes de la escuela de Frankfurt, Habermas, Adorno y Horkheimer; también se considera importante los aportes del psicólogo social Kurt Lewin. Los autores impulsan un movimiento que procura incorporar los testimonios de los actores inmersos en un determinado proceso que resulta interesante a una comunidad en particular, para que participen en la solución de sus propios problemas. (Alvarado y García, 2008).

En este orden de ideas, los investigadores interesados en fomentar cambios en las formas de pensar y de actuar de un determinado grupo de personas, están encargados de generar procesos de reflexión crítica a través de los hallazgos que provean las acciones investigativas, y así, lograr consensos que conduzcan al mejoramiento de las condiciones del colectivo. Esta concepción teórica se conoce como teoría crítica. (Vasco, 1990).

En la década de los ochenta, el paradigma socio – crítico logra posicionarse en el campo de la reflexión educativa, especialmente sobre la práctica docente y las relaciones interpersonales entre educadores y estudiantes, la planificación curricular y la consolidación de políticas educativas con la participación determinante de la comunidad. De lo anterior se decanta, que el mencionado paradigma se sustenta en una epistemología subjetivista, en donde se sostiene que el

conocimiento supone asumir una posición crítica y transformadora de la realidad. (Rodríguez Sosa, 2000).

El paradigma socio-crítico se ajusta a la intención de los investigadores, que consiste en analizar el desarrollo de la praxis docente, en un grupo de 18 educadores del programa de Radiología de CORSALUD, toda vez que se pretende configurar la praxis en un momento histórico específico que brinde información confiable para la toma de decisiones en los directivos de la institución. En cuanto a la forma de abordar el problema, la investigación es de corte mixto, en cuanto se utilizaran procedimientos basados en datos y hechos observados en la investigación y se procedió al análisis de sus características y formas de presentación en la institución; por consiguiente se utilizaron aspectos numéricos e interpretativos de los mismos; desde este punto de vista, el interés se centró en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. La visión del mundo se fundamenta en la filosofía idealista, para la cual la realidad es socialmente construida por medio de definiciones individuales o colectivas de la situación. El significado es producto de la interacción social. Los estudios mixtos, o cuali-cuantitativos, son apropiados en casos en que el investigador está interesado en lograr una perspectiva más amplia del fenómeno, que la que ofrecerían los mencionados enfoques por separado; así, es posible capitalizar la naturaleza complementaria de las aproximaciones cuantitativas y cualitativas. (Hernández, Fernández, Baptista, 2014).

El método utilizado para la aproximación a la situación estudiada en la presente investigación, es el analítico; de acuerdo con Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz (2010), "el concepto de análisis se comprende como la descomposición de un todo en sus elementos constitutivos para proceder a su comprensión y rearticulación. Ahora bien, el método analítico es

entonces, un camino para llegar a un resultado mediante la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos". Las ciencias sociales y humanas hacen uso del análisis discursivo en sus diferentes versiones, complementado, en algunos casos, con análisis empíricos, como ocurre en la presente investigación, tomando cuatro procesos que permiten la aproximación a los diversos niveles de la dinámica interactiva del aula, los cuales son: entender, criticar, contrastar con la teoría e incorporar a las conclusiones y recomendaciones de la investigación. De allí la gran importancia del método analítico en el método científico, pues, se torna fundamental un análisis de las interacciones humanas cuando se quiere profundizar en la contrastación dialéctica entre la teoría y la práctica.

De acuerdo con Ruedas, Ríos y Nieves (2008), en educación el análisis ofrece herramientas interesantes al proceso enseñanza – aprendizaje, en el terreno de la investigación, y en el trabajo diario. De tal manera, si el docente es formado con base en los fundamentos de la reflexión, desde las primeras incursiones al aula adoptará la actitud de intérprete de las formas simbólicas presentes en relación a los signos, significados, ideología, acciones comunicativas, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje de todos los actores involucrados.

En tal sentido, se plantea el método analítico como una estrategia reflexiva de investigación, y además como rasgo incorporable en la personalidad de los actores del suceso educativo. Así, la construcción social en el aula estará matizada por acciones reflexivas y críticas, de apoyo mutuo, puesto que esta postura epistemológica les permitiría tener más posibilidades de comprender mutuamente sus criterios, inquietudes y expectativas.

El crítico - reflexivo con una formación científica posee las herramientas necesarias para captar el verdadero sentido, evitar los prejuicios y lograr interpretar y comprender la esencia de la realidad, para provocar reflexiones y cambios a través del empoderamiento por parte de los actores involucrados. (Ruedas, Ríos y Nieves, 2008).

En relación a la investigación de la praxis docente en el programa de Radiología en CORSALUD, el método analítico se encamina a obtener desde la investigación una mayor comprensión de la práctica cotidiana del docente como sujeto que es consciente de su pertenencia a una cultura, en la cual, existen tradiciones en torno a los procesos enseñanza y aprendizaje, que deben ser analizadas y contrastadas con las nuevas propuestas que contemplan las formas diferentes en que las nuevas generaciones acceden al conocimiento; los significados que los estudiantes atribuyen al proceso formativo deben ser comprendidos e interpretados por los docentes, y esa actitud produciría de vuelta, el efecto esperado; es decir, los ambientes de formación se tornan colaborativos, haciéndose realidad la construcción conjunta de conocimientos.

Se estaría en presencia de ambientes con mayor calidad humana y profesional, en donde los docentes, de forma integral se adecúan a las necesidades individuales y colectivas, asumiendo el rol de forjadores de espacios en que las personas tienen la capacidad de comprender opiniones opuestas y dialogar en forma asertiva; significaría lo anterior, un acercamiento a la realidad compleja del aula, y a la interpretación de las subjetividades allí presentes.

Según el alcance que pretenden los investigadores, el proyecto corresponde al tipo de investigación analítica. De acuerdo con Hurtado (2002), la investigación analítica plantea dentro de sus objetivos, analizar un evento y comprenderlo en relación a los aspectos que se presentan en menor grado de evidencia. La investigación analítica incluye dos aspectos: el análisis y la síntesis. Analizar implica descomponer una totalidad en sus partes. Por su parte síntesis, significa reunir varias cosas de modo que conformen una totalidad coherente, dentro de una comprensión más amplia de la que se tenía al comienzo del proceso (p. 255).

Enfocar el trabajo por la ruta de la investigación analítica demanda la reinterpretación de

los aspectos analizados en función de algunos criterios, en concordancia con los objetivos del análisis. La investigación analítica consiste en el análisis de los aspectos menos evidentes que presenta el tema, con el fin de estudiar de forma detallada sus elementos y de esta manera, poderlos comprender con mayor certeza. En este sentido, la investigación analítica tiene como propósito desglosar cada componente para determinar el estado presente de la praxis docente en el programa de Radiología de CORSALUD en el 2018.

3.2 Población y muestra

La investigación se realizó en los ambientes de formación teórica y práctica de CORSALUD a los actores del proceso de enseñanza o docentes, su relación con los estudiantes en el acto pedagógico y a los recursos destinados por la institución para que dicho proceso se desenvuelva de forma óptima. En CORSALUD, en el 2018, se encuentran contratados 65 profesores, de los cuales 4 son de tiempo completo, 58 catedráticos, de todos ellos 18 laboran en el programa de Tecnología en Radiología, lo que equivale al 28 %. Este porcentaje se convierte en el total de docentes con los que se trabajó en esta investigación.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.3.1 Técnicas

El abordaje de la investigación, se realizó a través de las técnicas cualitativas como la observación y los grupos focales y, de forma complementaria se utiliza la técnica cuantitativa de la encuesta.

3.3.2 Instrumentos

Se utilizan instrumentos de recolección de información como la ficha de observación, el formato de encuesta, y las grabaciones, con lo cual se obtiene el análisis de la praxis de 18 docentes, que constituyen el 100% de la población seleccionada.

3.4 Técnicas de análisis de la información

En el presente trabajo de investigación, el interés de los investigadores se centra en definir y explicar el significado que los protagonistas de un hecho o un fenómeno le dan a sus acciones desde su propia perspectiva. (Cerdeña, 1993).

Desde el anterior punto de vista, se utiliza la técnica de análisis de triangulación de la información. De acuerdo con Cisterna (2005), "el proceso de triangulación hermenéutica es la acción de reunión y cruce dialéctico de la información pertinente surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye los resultados de la investigación. Se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información".

En la presente investigación se realiza la triangulación entre las diversas fuentes de información. Siguiendo a Cisterna (2005), "es muy común que en una investigación cualitativa se utilice más de un instrumento para recoger la información". Cuando así ocurre, el primer paso es triangular la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo, por estamentos, esta acción permite saber, por ejemplo, si lo que un docente de aula informó en sus respuestas en una encuesta, es coherente o no con lo que el investigador pudo observar directamente en la sala de clases. Un segundo paso consiste en integrar la triangulación inter-estamental por cada instrumento utilizado, pero ahora desde una perspectiva inter-instrumental y desde allí generar nuevos procesos interpretativos.

Capítulo 4: Resultados de la investigación

4.1 Resultados y análisis de resultados

A continuación, se presentan los resultados de los instrumentos aplicados al 28% de los docentes de CORSALUD, que a partir de este momento se torna en el 100% para razones del análisis del programa de Radiología en el periodo 2018 – 2, quienes fueron estudiados a través de la aplicación de los instrumentos diseñados para tal fin, los cuales fueron estructurados en las dimensiones: didácticas, relaciones interpersonales y aspectos institucionales.

Para efectos de la caracterización de la praxis, se considera necesario describir la composición de los docentes del programa de Radiología con respecto al sexo, tiempo en la docencia, y tipo de vinculación.

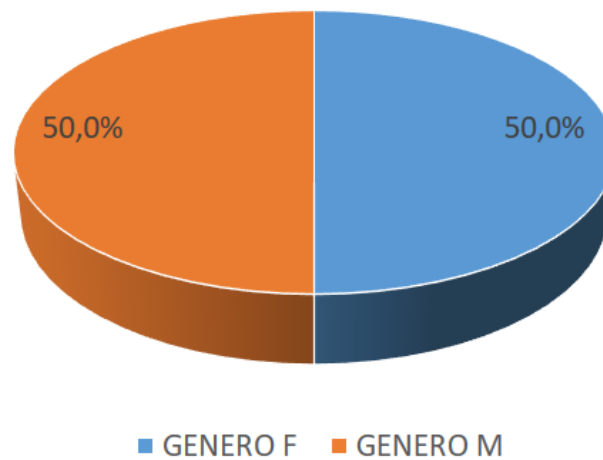


Figura 1. Distribución de docentes por género.

Fuente. Fichas de Encuestas y observaciones. (Espinosa y Guzmán 2018).

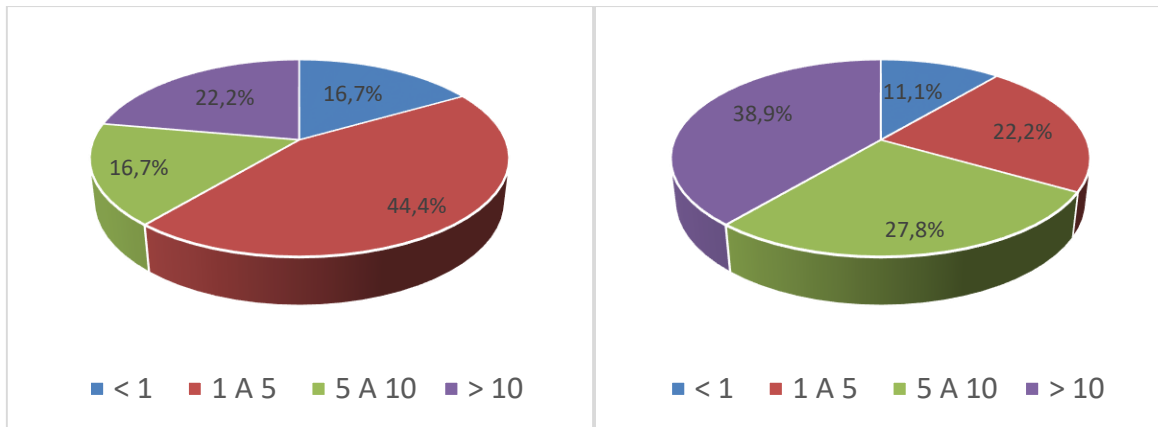


Figura 2. Tiempo de vinculación a la institución y tiempo en la docencia de los profesores.

Fuente. Fichas de Encuestas y observaciones. (Espinosa y Guzmán 2018).

4.1.1 Resultados en la dimensión didáctica de la praxis de los docentes en CORSALUD.

A continuación, se contempla la sumatoria de las frecuencias de los indicadores que componen la dimensión didáctica de la praxis de los docentes en CORSALUD, clasificados por índices de cumplimiento, a saber: si, no; determinados en las encuestas y en las observaciones aplicadas a la población objeto de estudio.

En cada índice de cumplimiento se marca la frecuencia con que ocurre el evento (F) y el porcentaje que representa, tanto para las encuestas como para las observaciones.

En relación a la dimensión didáctica de la praxis docente, Montes de Oca y Machado (2011), señalan que la necesidad de una didáctica centrada en el sujeto que aprende es inminente, lo cual exige enfocar la enseñanza como un proceso de orientación del aprendizaje, donde se crean las condiciones para que los estudiantes no solo se apropien de los conocimientos, sino que desarrollen habilidades, formen valores y adquieran estrategias que les permitan actuar de forma independiente, comprometida y creadora, para resolver los problemas a los que deberá enfrentarse en su futuro personal y profesional. La didáctica de la praxis docente conlleva la utilización de estrategias y métodos que propician un aprendizaje intencional, reflexivo,

consciente y autorregulado, regido por objetivos y metas propias, como resultado de interacciones sociales asertivas en donde se tiene en cuenta la diversidad del estudiantado y las características de la generación presente en las aulas universitarias.

Tabla 1.

Frecuencia de los indicadores didácticos en la praxis docente en el programa de radiología

INDICADORES	ENCUESTA				OBSERVACIONES			
	SI		NO		SI		NO	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Planteamiento de los objetivos	17	94.4	1	5.6	5	27.8	13	72.2
Menciona también la competencia a desarrollar en la unidad temática.	17	94.4	1	5.6	0	00.0	18	100
Enfoca la sesión de clases a través de alguna estrategia didáctica.	14	77.8	4	22.2	9	50.0	9	50.0
Incentiva la participación de los estudiantes para identificar los conocimientos previos y las expectativas de la clase.	18	100	-	-	14	77.8	4	22.2
Técnicas didácticas activas para el desarrollo de la clase.	15	83.3	3	16.7	6	33.3	12	66.7
Metodología utilizada promueve la apropiación de conceptos y definiciones	15	83.3	3	16.7	5	27.8	13	72.2
Metodología para la resolución de problemas	17	94.4	1	5.6	15	83.3	3	16.7
Realimenta de manera oportuna los logros de los estudiantes.	17	94.4	1	5.6	15	83.3	3	16.7
Usa de técnicas evaluativas diversas para valorar los logros de los estudiantes.	17	94.4	1	5.6	14	77.8	4	22.2
TOTAL	147	91	15	9	83	51	79	49

Fuente. Fichas de Encuestas y observaciones. (Espinosa y Guzmán 2018).

Al respecto, se encontró que en un 91% los docentes integrantes de la muestra manifiestan cumplir con los indicadores de la dimensión didáctica; sin embargo, los investigadores detectaron que solo el 51% de ellos, hizo evidente su cumplimiento en las sesiones observadas. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la figura 3.

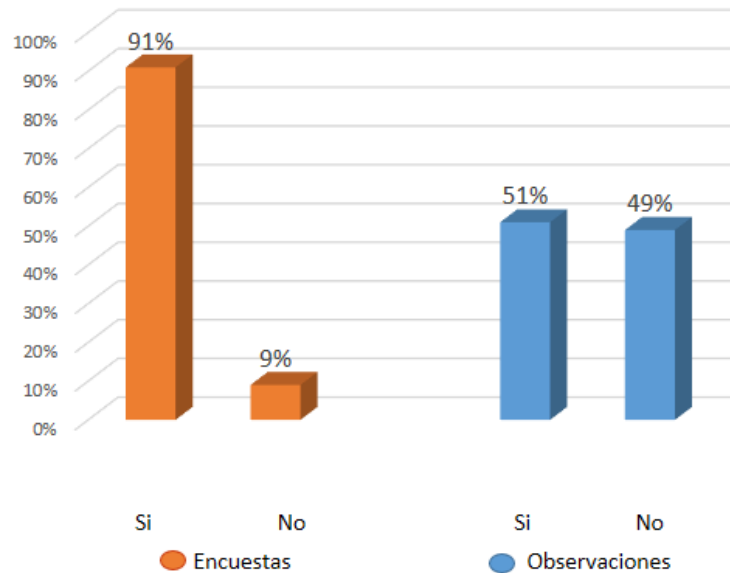


Figura 3. Contrastación de los hallazgos entre las observaciones y encuestas a docentes en la dimensión didáctica.

Fuente. Fichas de Encuestas y observaciones. (Espinosa y Guzmán 2018).

Lo anterior demuestra que existe un gran contraste entre lo consignado por los docentes en la encuesta y lo que apreciaron los investigadores en la sesión pedagógica; ante lo cual, existe la posibilidad, como lo muestra la figura 1, que los docentes omitieran algunos de los aspectos señalados en los indicadores didácticos por desconocimiento, descuido, o porque ya los habían expresado o puesto en práctica en sesiones anteriores.

Desde la posición de observadores de la praxis docente en el programa de Radiología de CORSALUD, se propone a los directivos y docentes que lo integran, realizar un ejercicio de

reflexión, y de manera concertada implementar acciones de mejora, puesto que es necesario renovar permanentemente las prácticas pedagógicas en las diferentes instancias del proceso de formación; de esta manera, se deben generar políticas que permitan la implementación sistemática de las premisas consignadas en los instrumentos de medición de la presente investigación, ya que el empleo constante de estrategias didácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación orientan a los estudiantes hacia metas concisas y promueven su desarrollo integral. En virtud de lo anterior, se propone implementar programas de actualización pedagógica en donde los docentes del programa puedan renovar su práctica pedagógica.

En relación con el planteamiento de los objetivos a lograr a través de la sesión de clases, junto con Salcedo (2011), se considera que los objetivos son formulaciones de carácter didáctico que expresan en forma clara y precisa los cambios que se han de operar en el estudiante como efecto del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que permite deducir que a través de los objetivos se describen las conductas que serán asumidas por el estudiante, al concluir cada una de las diversas situaciones estudiadas.

Formular los objetivos tiene la ventaja que el estudiante conoce lo que se espera de él, qué debe saber y hacer, puede autoevaluar su progresión en el aprendizaje y todo ello aumenta su motivación. Si formular unos objetivos es una forma de establecer lo que se quiere, se supone que unas de las principales características es que sean claros, precisos y concisos.

Se encontró que el 94% de los docentes integrantes de la muestra comunicaron haber planteado los objetivos en el desarrollo de las sesiones; sin embargo, los investigadores detectaron que sólo el 28% evidenció su cumplimiento en la sesión observada. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados en la figura 4.

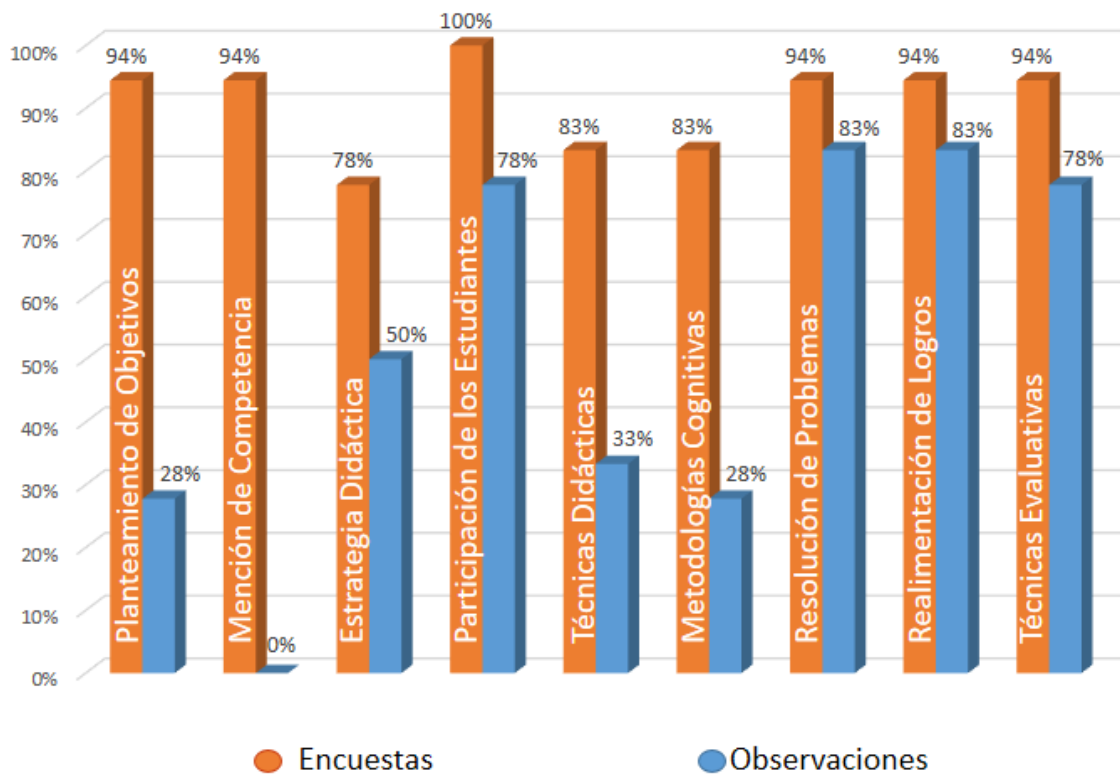


Figura 4. Contrastación de los hallazgos entre las observaciones y encuestas a docentes por indicadores en la dimensión didáctica.

Fuente. Fichas de Encuestas y observaciones. (Espinosa y Guzmán 2018).

En la figura cuatro se evidencia un importante contraste entre lo que expresaron los docentes y lo que apreciaron los investigadores en la sesión pedagógica, lo cual puede significar que algunos docentes en la introducción de la sesión de formación confían que en su argumento se encuentra implícito el objetivo y no lo hacen de manera explícita o la omisión puede darse también, por desconocimiento de los principios de planeación pedagógica en el desarrollo de estrategias de enseñanza en la práctica docente. Al respecto, se estima que dar a conocer los objetivos en cada sesión formativa es un acto necesario por lo que sirve de orientación a cada estudiante y, de esta manera, de automotivación y colaboración por él mismo.

Se recomienda, pues, a los directivos y docentes del programa hacer un acto de reflexión en torno a la importancia que tiene el indicador en mención, y de manera concertada, aplicar correctivos y acciones de mejora, puesto que el planteamiento oportuno de los objetivos sitúa a los estudiantes en un contexto de aprendizaje asertivo, toda vez que la construcción conjunta de conocimientos adquiere sentido cuando el grupo sabe cuál es la meta que se quiere alcanzar; además, el conocimiento de los alcances de la sesión puede motivar a los actores del proceso enseñanza – aprendizaje y llevarlos a que intenten superarlos.

En cuanto a la mención de la competencia en la sesión de formación, se está a tono con Jiménez, Hernández y Alfonso (2013), cuando expresan que educar por competencias profesionales e informarlas oportunamente a los estudiantes contribuye a su desarrollo integral, de modo que se les potencia a aprender a aprender, a actuar reflexivamente y a tomar decisiones más efectivas y eficientes, así como vivir con mayor autonomía y con respeto por sí mismos y por los demás. La educación basada en competencias deriva de un enfoque sistémico del proceso enseñanza-aprendizaje. En él se forma al futuro profesional para que pueda movilizar un conjunto de recursos cognitivos, afectivos, reflexivos y contextuales al momento de analizar interdisciplinariamente y resolver eficiente y efectivamente problemas no cotidianos y complejos, lo que justifica que el docente la mencione en sus sesiones para mayor claridad de los estudiantes.

Se encontró que el 94% de los docentes expresan haber mencionado las competencias al desarrollar sus sesiones; sin embargo, los investigadores detectaron que ninguno de los docentes evidenció su cumplimiento en la sesión observada. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 4.

Lo anterior demuestra que existe una diferencia notoria entre la información suministrada por los docentes y lo que observaron los investigadores, lo cual puede significar que los docentes al omitir la mención de la competencia a lograr en la sesión, desconocen la importancia de

expresarla, o existe la posibilidad de que la hayan comunicado a sus estudiantes en diálogos didácticos pasados, considerando que de esta manera era suficiente. Sin embargo, al igual que los objetivos, ser consciente de la competencia a desarrollar, permite a los estudiantes responsabilizarse de su propia educación y visibilizar su futuro académico y profesional.

Se recomienda a los directivos y docentes del programa reflexionar acerca de la importancia del cumplimiento de dar a conocer la competencia, y de forma concertada implementar acciones de mejora, ya que resulta gratificante para los estudiantes establecer asociaciones entre los conocimientos que van adquiriendo y las habilidades que se forjan en la dinámica de aprendizaje que se orienta en la institución, lo cual provee información relevante en relación a su futura ubicación en el mercado laboral, y de manera general, en el contexto social al que pertenezca.

En relación con las estrategias didácticas a través de las cuales el docente enfoca la sesión, Aragón, Martínez, Gil y San Román (2018), afirman que las estrategias didácticas como el aprendizaje basado en proyectos colaborativos son acciones de alto impacto en la formación profesional, en donde destaca el liderazgo como cualidad esencial para el éxito del logro de los objetivos educacionales y las posibilidades de transformar su entorno. Se ponen de manifiesto las actuaciones integrales de los estudiantes para dar una solución a un problema del contexto en el marco de la Innovación y la Creatividad. El planteamiento metodológico en mención, se centra en el estudiante y sus intereses; permitiéndoles construir su propio conocimiento mediante la comunicación y el intercambio de contenidos y experiencias, relacionando los nuevos conocimientos con los que ya posee. Se trata de un proceso integral porque se prevé que el profesor sea un guía y orientador en sus estudiantes, que fomente en ellos una necesidad de aprender a través de un desarrollo integral de sus capacidades, habilidades, actitudes y valores que contribuyan a resolver situaciones reales, con lo cual se motivan a aprender.

Se encontró que el 78% de los docentes informaron haber enfocado la sesión a través de una estrategia didáctica activa; sin embargo, los investigadores detectaron que sólo el 50,0% evidenció su cumplimiento en la sesión observada. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 4.

Al respecto, existe diferencia entre lo que expresaron los docentes a través de la encuesta y lo que apreciaron los investigadores en la sesión pedagógica, lo cual podría significar rigidez metodológica, resistencia al cambio y dificultades ante la idea de abandonar la zona de confort en algunos docentes, o simplemente desconocimiento de estrategias didácticas de apoyo.

Se recomienda a los directivos y docentes, realizar actos de reflexión en torno a la propuesta contenida en el indicador en mención, y de manera concertada implementar acciones de mejora, ya que la aplicación de estrategias didácticas significativas dinamiza el proceso de enseñanza, promueve aprendizajes contextualizados, y fomenta el emprendimiento y la innovación. En este sentido, es importante que los docentes comprendan la importancia de la renovación de las prácticas pedagógicas, sean constantes en su aplicación y de esta manera aporten a la optimización de los procesos de formación del programa.

En cuanto a la identificación de conocimientos previos y expectativas de los estudiantes respecto a la clase, los autores Mendoza y Mamani (2012), señalan que los docentes además de transmitir a sus estudiantes los diferentes contenidos académicos deben enseñar a aprender, potenciando en los educandos las habilidades cognitivas y comunicativas acordes con el nivel de formación en que se encuentren. Lo anterior se produce cuando la nueva información cobra sentido o se relaciona con los conocimientos ya existentes en el estudiante. (Como se citó en Ausubel, 1963). De esta manera, lo que el estudiante construye a través del proceso de aprendizaje son significados; esto se da, en la medida en que la nueva información sea relacionada con los conocimientos ya presentes en el sujeto. (Como se citó en Bruner, 1978). En

consecuencia, las expectativas de los estudiantes estarán supeditadas al significado que atribuyan a los contenidos que el docente les presente en la sesión pedagógica.

Se encontró que el 100% de los docentes evaluados aseguraron poner en práctica en las sesiones la premisa expuesta en el indicador; sin embargo, los investigadores observaron que sólo el 78% evidenció su cumplimiento en la sesión. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 4.

Al respecto, se observa que la mayoría de docentes incentiva la participación de los estudiantes con el fin de examinar los conocimientos previos y expectativas que poseen respecto a la clase; sin embargo, un grupo minoritario no lo hace, lo cual podría significar en los últimos, una demostración de apego al estilo de clase magistral en el sentido más radical, generando en los estudiantes pasividad y falta de participación, o simplemente la omisión puede obedecer al desconocimiento de métodos de aplicación de estrategias didácticas.

En consecuencia, se recomienda a los directivos y docentes, analizar la propuesta que subyace del indicador en mención, ya que la identificación de los conocimientos previos y las expectativas de los estudiantes representa un beneficio en doble vía al proceso enseñanza – aprendizaje, porque aporta al docente información acerca del ritmo que debe imprimir al proceso, y a la vez, permite la libre expresión de los estudiantes y que establezcan asociaciones entre lo conocido y lo que les propone el docente a través de la temática a tratar en la sesión.

En relación a la utilización de técnicas didácticas activas, Zúñiga-Escobar (2017), indica que durante el ejercicio de la docencia universitaria, uno de los objetivos más importantes es proveer a los estudiantes herramientas para obtener los conocimientos necesarios, y generar ambientes de aprendizaje propicios; de manera que es importante analizar la estrategia didáctica que se está desarrollando para el abordaje de un contenido en particular, e identificar las diferentes técnicas didácticas que pueden ser utilizadas en el aula. En tal sentido, generar nuevas

formas de orientar una clase, representa un valor agregado para obtener buenos resultados. En virtud de lo anterior, las técnicas didácticas son procedimientos organizados y orientados a la obtención de metas claramente establecidas, su aplicación en la práctica requiere del perfeccionamiento de acciones cuya elección y diseño son responsabilidad del cuerpo docente, a fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Se encontró que el 83% de los docentes evaluados expresaron el cumplimiento de la premisa expuesta en el indicador; sin embargo, los investigadores detectaron que sólo el 33% evidenció su cumplimiento en la sesión. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 4.

Al respecto, se observa un importante contraste entre lo anotado por los docentes en la encuesta y lo que pudieron apreciar los investigadores en la sesión pedagógica observada; lo cual podría significar que un número significativo de los docentes que participan en la investigación en calidad de evaluados no invierten el tiempo suficiente en la preparación de técnicas didácticas, o también que la omisión obedece al desconocimiento de los beneficios pedagógicos de su implementación.

Se recomienda a los directivos y docentes, analizar la propuesta contenida en el indicador en mención, y de manera concertada, implementar las acciones necesarias para la inclusión de técnicas didácticas en las sesiones de formación, en la medida que estas dinámicas estimulan el desarrollo de competencias importantes en los estudiantes, como las comunicativas, propositivas, argumentativas, fomentan el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, entre otros.

A propósito de la utilización de metodologías que promuevan la apropiación de conceptos y definiciones, Martínez, Leyva, Barraza, Félix, Sáenz, Sánchez, y Flores (2014), afirman que el ser humano mientras aprende, adquiere el conocimiento a través de la vía del estudio, del ejercicio o de la experiencia, y en este sentido, se han ido perfeccionando diferentes métodos,

herramientas y técnicas, que facilitan el acceso de la información a la memoria, lo que genera en consecuencia representaciones o imágenes que en otras palabras representan el conocimiento.

Técnicas como los mapas mentales y conceptuales, y los esquemas que sintetizan la información, son algunas de las formas en que se intenta que el estudiante conceptualice el conocimiento y éste no sea simplemente un conocimiento memorístico.

Se encontró que el 83% de los docentes evaluados informaron haber realizado en las sesiones de formación las acciones descritas en el indicador; sin embargo, los investigadores observaron que sólo el 28% evidenció su cumplimiento en la sesión. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 4.

Al respecto, se observa un importante contraste entre lo informado por los docentes encuestados y lo que pudieron apreciar los investigadores en la sesión pedagógica observada; lo cual podría indicar que un número significativo de los docentes que participan en la investigación en calidad de evaluados no dominan las metodologías de apropiación de conceptos y definiciones como los mapas conceptuales/mentales, y los cuadros sinópticos, o es posible que hayan considerado innecesaria su utilización en la sesión observada.

Se recomienda a los directivos y docentes, tomar en cuenta el resultado del indicador en mención, y de manera concertada implementar las acciones necesarias para la inclusión de metodologías didácticas de apropiación de conceptos y definiciones en las sesiones de formación; tales como: los mapas conceptuales y mentales, cuadros sinópticos y esquemas explicativos, ya que estas dinámicas estimulan el desarrollo del pensamiento creativo; facilitan la asociación de ideas y conceptos, permiten el intercambio de información de manera dinámica, y son técnicas amigables con las tecnologías de la información y la comunicación.

En relación al empleo de metodologías que desarrollen habilidades en la resolución de problemas, Cortina, Ortiz y Expósito (2015), exponen que las metodologías de enseñanza

basadas en la resolución de problemas reportan beneficios al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que los estudiantes desarrollan autonomía y capacidad crítica para analizar la información que les conlleva a encontrar soluciones a situaciones reales. Corresponden este tipo de metodologías a la estrategia denominada aprendizaje por descubrimiento, que se contrapone a la estrategia expositiva o magistral. Se convierten también en métodos didácticos del aprendizaje para los estudiantes porque a través de su experimentación, se generan conocimientos nuevos sobre la realidad, al mismo tiempo que posibilita cambios de actitud en las personas participantes y en su contexto sociocultural.

Se encontró que el 94% de los docentes evaluados informaron haber realizado en las sesiones de formación las acciones descritas en el indicador; sin embargo, los investigadores detectaron que sólo el 83% evidenció su cumplimiento en la sesión observada. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 4.

Al respecto, se observa que la mayoría de docentes aplicaron metodologías que estimulan en los estudiantes el desarrollo de habilidades para resolver problemas; sin embargo, un grupo minoritario no lo hizo; lo cual podría significar que en los últimos exista una tendencia a transmitir constructos teóricos sin tener en cuenta la contextualización de los mismos; es decir, una forma de contextualizar los contenidos de una clase es a través del planteamiento de problemas, o situaciones hipotéticas extraídas de la cotidianidad, que el grupo debe resolver a manera individual o grupal; como también es posible que la omisión obedezca al desconocimiento de métodos de aplicación de estrategias didácticas.

Se recomienda a los directivos y docentes, analizar el comportamiento estadístico del indicador en mención, y de manera concertada se implementen las acciones necesarias para la homogenización de criterios entre los docentes del programa en las sesiones de formación, resaltando la importancia del desarrollo de habilidades en la solución de problemas, lo cual es

muy importante dentro del proceso de aprendizaje, ya que una vez establecida la metodología, impacta en cierta medida el estilo de vida de los que participan en la dinámica; de esta forma, el sujeto actúa de manera resolutiva en los diferentes ambientes de socialización que afronta, lo cual representa un logro significativo para estudiantes, docentes y directivos porque contribuye a la formación integral, y eleva los estándares de calidad de la institución.

En relación al empleo de refuerzos e incentivos para exaltar los logros de los estudiantes en clase, Chiara (2014), señala que el vínculo establecido entre docentes y estudiantes condiciona los resultados del proceso enseñanza y aprendizaje, porque es importante que el educando sienta confianza en el que está guiando su proceso de formación, que perciba que sus equivocaciones van a ser corregidas constructivamente, y con el único propósito de propiciar su mejora; y quizá lo más importante es que sienta que el docente está dispuesto a destacar sus aciertos. Entre las características del docente que propician la motivación por aprender en los estudiantes, se pueden mencionar: la manera de explicar, la comprensión de los errores y la valoración de los progresos. La valoración del esfuerzo más allá del resultado, la confianza depositada en el estudiante y sus capacidades, y el afecto como centro de la relación.

Se encontró que el 94% de los docentes evaluados informaron haber realizado en las sesiones de formación las acciones descritas en el indicador; sin embargo, los investigadores detectaron que sólo el 83% evidenció su cumplimiento en la sesión observada. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 4.

Al respecto, se observa que la mayoría de docentes valoró el progreso de sus estudiantes en clases, utilizando reforzadores positivos; sin embargo, un grupo minoritario no lo demostró; lo cual podría significar que los últimos no están propiciando espacios de participación activa en los estudiantes, en consecuencia, serán escasas las oportunidades para destacar un logro, o hacer público un reconocimiento.

Se recomienda a los directivos y docentes, realizar actos de reflexión en torno al comportamiento estadístico del indicador en mención, y de manera concertada implementar las acciones necesarias para la homogenización de criterios entre los docentes del programa en las sesiones de formación, resaltando la importancia de incentivar los logros y progresos de los estudiantes en clases, porque indudablemente se crea un mejor vínculo y existe la posibilidad de que el significado que el estudiante otorgue a la relación con el docente lo transfiera así mismo a los contenidos académicos que aquél le transmite, lo cual traería resultados positivos al proceso de enseñanza – aprendizaje.

En cuanto al uso de técnicas evaluativas diversas para valorar los logros de los estudiantes, Rodríguez, Restrepo y Luna (2016), argumentan que los enfoques que muestran mejores resultados en relación a la evaluación del aprendizaje están orientados al desarrollo de capacidades para aplicar los conocimientos a la interpretación de distintas situaciones por medio de la comprensión del contenido y su aplicación a la realidad. (Como se citó en Garello y Rinaudo, 2013). De esta manera, la evaluación es orientada al aprendizaje, es planificada de acuerdo con los propósitos de formación, e involucra a los estudiantes de manera activa en el proceso y utiliza actividades de retroalimentación prospectiva; lo cual implica un cambio en el rol docente hacia el diseño de actividades de evaluación que fomenten la participación activa de sus estudiantes en el proceso y la realización de retroalimentación para ofrecerles recomendaciones para mejorar su trabajo y su desempeño en futuras evaluaciones (Como se citó en Ibarra y Rodríguez, 2010).

Se encontró que el 94% de los docentes evaluados informaron haber realizado en las sesiones de formación las acciones descritas en el indicador; sin embargo, los investigadores detectaron que sólo el 78% evidenció su cumplimiento en la sesión observada. (Ver Figura 4).

Al respecto, se observa que la mayoría de docentes empleó diversas formas de evaluación de logros de los estudiantes, sin embargo, un grupo minoritario no lo demostró; lo cual podría significar que los últimos aplican formas convencionales de evaluación y desconocen estrategias diferentes.

Se recomienda a los directivos y docentes, analizar el comportamiento estadístico del indicador en mención, y de manera concertada, implementar las acciones necesarias para la homogenización de criterios entre los docentes del programa en las sesiones de formación, resaltando la importancia de evaluar los aprendizajes desde diferentes perspectivas, teniendo en cuenta los propósitos de formación del plan de estudios de las asignaturas del programa.

Con la intención de obtener un registro informativo que conjugue la percepción de los actores del proceso enseñanza – aprendizaje, se integran al análisis las apreciaciones de algunos estudiantes, en relación al empleo de estrategias didácticas por parte de los docentes, puestas en conocimiento a través de la conformación de seis grupos focales, uno por cada semestre, orientados por los investigadores, en los cuales se presentaron los siguientes testimonios: *“los docentes en general demuestran apropiación de conocimientos en las diferentes asignaturas; pero, manejan metodologías diferentes, no hay unidad de criterios entre ellos en ese sentido”*; *“se nota en algunos, la tendencia marcada hacia la clase magistral, no alternan con la práctica”*; *“anulan la posibilidad de utilizar otras metodologías”*; *“se preocupan por no atrasarse en la programación y a veces corren mucho y nos saturan de información”*; *“la terminología especializada de la radiología requiere que se vean los contenidos con más calma”*; *“necesitamos que haya interactividad en las clases”*; *“saben mucho pero no lo saben transmitir”*; *“se presenta en algunos: acumulación de contenidos teóricos, rigidez e inflexibilidad ante el pedido de cambio de metodología”*; *“en algunas oportunidades se realiza una sola evaluación durante el corte, es por escrito y, hay sobrecarga de preguntas; en otras ocasiones se formula una sola*

pregunta y... con una sola nota no hay oportunidad de recuperación en caso que el resultado no sea el mejor”; “en algunas oportunidades, si planteamos una manera diferente de resolver la pregunta del profesor, no la acepta, tiene que ser como él la explicó en la clase, quieren que se recite de memoria”; “Es necesario que los docentes se reúnan por áreas y, unifiquen criterios, porque algunos no toman en cuenta lo que los otros nos han enseñado en el semestre anterior, cambian los conceptos y procedimientos y, eso nos causa confusión”; “se debe destinar más horas a las materias básicas de la carrera, se dedican muchas horas a materias que no tienen tanta importancia”; “las pocas veces en semestres anteriores que algún docente aplicó técnicas diferentes como mesa redonda, dio resultado, pero hace falta que sean más continuas”.

De lo anterior, se podría deducir lo siguiente: los estudiantes ponderan los conocimientos de los docentes del programa; no existe cuestionamiento al respecto; sin embargo, de acuerdo con sus expresiones, las acciones pedagógicas que emplean obedecerían al modelo tradicional, y con esto, no se estarían siguiendo los lineamientos del modelo constructivista expuesto en el proyecto educativo institucional; por tanto, se perciben falencias relacionadas con: la aplicación del enfoque didáctico para lograr la complementariedad de la teoría con la práctica; la apropiación significativa de conceptos y definiciones por parte de los estudiantes; la participación activa de los mismos en la construcción de conocimientos; la realimentación oportuna y valoración de sus opiniones; el empleo de técnicas evaluativas diversas que determinen el desarrollo de competencias integrales.

4.1.2 Resultados en la dimensión interpersonal de la praxis de los docentes en CORSALUD.

A continuación, se presenta la sumatoria de las frecuencias de los indicadores que componen la dimensión interpersonal de la praxis de los docentes en CORSALUD.

Al respecto, Rodríguez (como se citó en Bernal, 2003) señala que la dimensión interpersonal, está constituida por la intersubjetividad la cual se entiende como la negociación de significados en relación con la información del mundo que comparten los interlocutores.

Tabla 2.

Frecuencia de los indicadores interpersonales en la praxis docente en el programa de radiología.

INDICADORES	ENCUESTAS				OBSERVACIONES			
	SI		NO		SI		NO	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Usa expresiones verbales y no verbales facilitando la comprensión de conocimientos con respeto y amabilidad.	18	100	-	-	18	100	-	-
Procura la interacción de los estudiantes y escucha con interés y atención sus intervenciones.	18	100	-	-	17	94.4	1	5.6
Aclara a tiempo y de forma adecuada los interrogantes y dudas presentadas por los estudiantes	18	100	-	-	18	100	-	-
Muestra respeto por las ideas y opiniones del otro.	18	100	-	-	18	100	-	-
Establece afectos adecuados, con límites claramente definidos.	18	100	-	-	18	100	-	-
Reconoce de manera asertiva la aceptación de equívocos y corrige la falta.	18	100	-	-	18	100	-	-
Distribuye responsabilidades de forma equitativa a estudiantes al realizar ejercicios, tareas y/o colocar ejemplos.	17	94.4	1	5.6	17	94.4	1	5.6
Evidencia amplitud y disponibilidad para colaborar en el logro de los objetivos formativos en el aula y la institución.	18	100	-	-	18	100	-	-
TOTAL	143	99	1	0.7	142	99	2	1

Fuente. Fichas de Encuestas y observaciones. (Espinosa, Guzmán 2018).

De acuerdo con Rodríguez (2009), la dimensión interpersonal contempla aspectos centrados en las relaciones sociales y las identidades sociales. Cuando el docente se presenta a los demás, asume un determinado rol que está determinado por una situación de carácter educativo, por tanto se asume una identidad social en donde se pone en juego todos los conocimientos individuales que el hablante tiene, con el fin de compartir conocimientos con el otro; a su vez estas interacciones están regidas por unas normas o reglas que facilitan el proceso de interacción. (Como se citó en González, 2002).

Al respecto, se encontró que en un 99% los docentes manifestaron cumplir con los indicadores de la dimensión interpersonal, y los investigadores detectaron que en un 99% hicieron evidente su cumplimiento en la sesión observada. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 5.

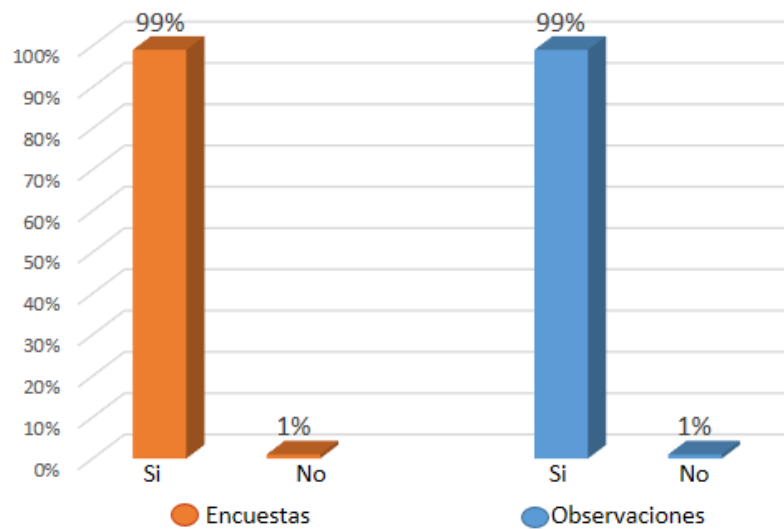


Figura 5. Contrastación de los hallazgos entre las observaciones y encuestas a docentes en la dimensión interpersonal.

Fuente. Fichas de Encuestas y observaciones. (Espinosa y Guzmán 2018).

Lo anterior demuestra coincidencia entre lo consignado por los docentes en la encuesta y lo que apreciaron los investigadores. Lo cual indicaría que el clima de relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes es de asertividad.

Como observadores de la praxis docente en el programa de Radiología de CORSALUD, la propuesta en este sentido es que se promueva e incentive la comunicación y trato asertivo entre los integrantes de la comunidad educativa, a través de acciones integrales que contemplen entre otros aspectos, la valoración de criterios, ideas y opiniones de los demás, el respeto hacia la diferencia, la actitud de servicio expresada en valores como la equidad, la tolerancia y la solidaridad; en contraste con lo anterior, las acciones que denoten lo opuesto, deben ser sometidas a los filtros reprobatorios que contenga el manual de convivencia institucional.

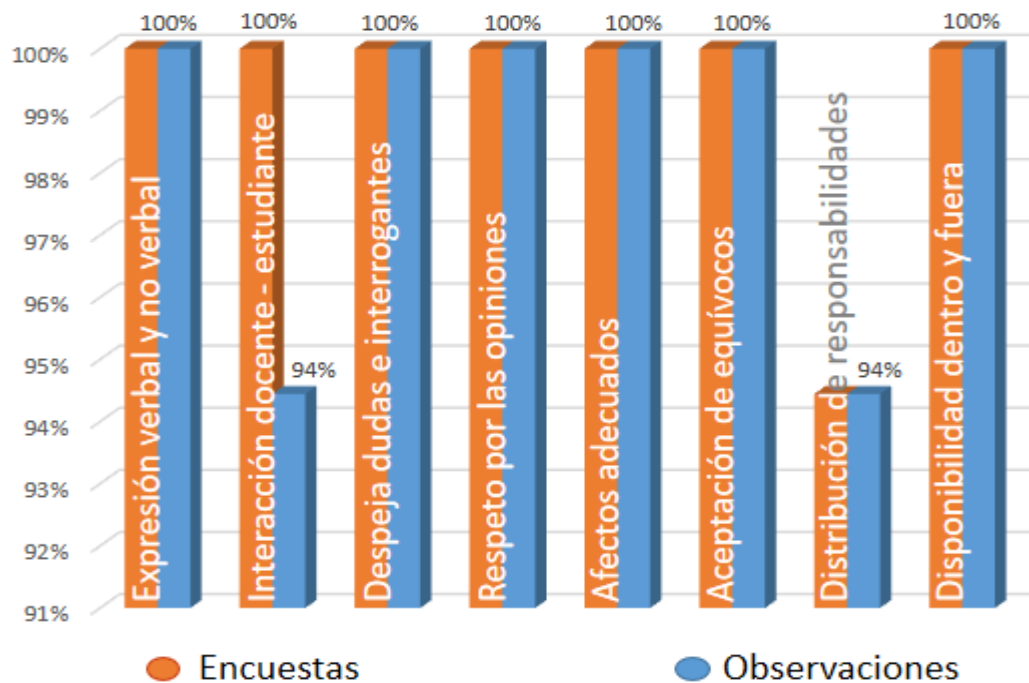


Figura 6. Contrastación de los hallazgos entre las observaciones y encuestas a docentes por indicadores en la dimensión interpersonal.

Fuente. Fichas de Encuestas y observaciones. (Espinosa y Guzmán 2018).

En relación al uso de expresiones verbales y no verbales respetuosas, Roldán, Fuentes, Catalán, Muñoz-Cruzado, González, Jerez, y Fernández (2012), afirman que es necesario que el docente vislumbre en el estudiante un interlocutor activo y sienta la comunicación como una dinámica puesta en marcha entre dos, y la palabra, como el nexo fundamental en la comunicación humana. En cada situación comunicativa se dan simultáneamente dos niveles diferentes: Verbal o de contenido, mediante el cual los comunicantes intercambian información y cada interlocutor necesita información intermitente acerca de las reacciones de los otros y de su estado emocional para efectos de realimentación y, para controlar el turno de palabra. No verbal o connotativo, con el que se marca la calidad del vínculo que se establece entre los hablantes y, que delimita cómo debe entenderse la información transmitida. (Como se citó en Norka Arellano, 2006).

Se encontró que el 100% de los docentes evaluados informaron haber realizado en las sesiones de formación las acciones descritas en el indicador, y en efecto, los investigadores detectaron que el 100% evidenció su cumplimiento en la sesión observada. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 6.

Lo anterior significa que los docentes del programa utilizaron expresiones verbales y no verbales adecuadas que facilitaron la comprensión de los conocimientos por parte de los estudiantes durante las sesiones observadas, lo cual podría indicar que los docentes están preparados para comunicar asertivamente los contenidos académicos, a través de la oratoria y el componente gestual.

Se recomienda a los directivos incentivar el desarrollo de competencias comunicativas en los docentes, teniendo en cuenta que este importante aspecto representaría una fortaleza en el programa, en caso opuesto, sería un obstáculo en el proceso enseñanza – aprendizaje. A los docentes, se les invita a auto – observarse permanentemente para no caer en excesos de

confianza, entendiendo que cada sesión exige desde el inicio concentración y compostura, lo cual permitirá que permanezca el interés y el deseo de aprender de parte de los estudiantes.

En cuanto a la escucha activa de las intervenciones de los estudiantes, González (2010), afirma que la escucha efectiva es aquella en la que se manifiesta una combinación correcta entre el oír lo que otra persona va a decir y el involucrarse en el intercambio del mensaje emitido. Quien sabe escuchar muestra interés y deseo para oír lo que otra persona va a decir, se concentra y responde adecuadamente. Una de las principales virtudes del docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje consiste en escuchar de forma activa, lo cual se puede definir como escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla. Lo anterior asegura en gran medida la consolidación de vínculos importantes entre docentes y estudiantes.

Se encontró que el 100% de los docentes evaluados informaron haber realizado en las sesiones de formación las acciones descritas en el indicador; sin embargo, los investigadores detectaron que el 94% evidenció su cumplimiento en la sesión observada. (Ver Figura 6).

Lo anterior significa que una importante mayoría de docentes en el programa utilizó la escucha activa durante las sesiones observadas, lo cual advierte que en dichos espacios hubo interés por las intervenciones de los estudiantes, y muestra compromiso frente al proceso de enseñanza – aprendizaje. Sólo en un caso no se cumplió la premisa del indicador, lo cual podría ser entendido como un acto involuntario por parte del docente en la sesión observada.

Se recomienda a los directivos incentivar la disposición de los docentes para atender de forma comprensiva las interacciones e intervenciones de los estudiantes, y tener en cuenta que este importante aspecto fortalecería la dinámica del programa. Lo opuesto, genera disrupción en el proceso enseñanza – aprendizaje. A los docentes, se les invita a conservar el comportamiento observado para mantener de la misma forma el respeto y atención de los estudiantes.

En relación a aspectos como la satisfacción oportuna de inquietudes y dudas de los estudiantes; el respeto por las ideas y opiniones de los demás; la forma como establece afectos adecuados; el reconocimiento de equivocaciones y corrección oportuna de faltas, Chiara (2014), afirma que los docentes influyentes tienen un efecto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes, y dicha influencia tiene que ver con la dedicación y asertividad que les ofrezcan en los momentos de mayor necesidad, como suele ser el instante en que surgen dudas. En este sentido es importante que el docente evite colocar diques y permita las preguntas en el momento en que los oyentes deseen realizarlas, ya que el aprendizaje se dará de manera expedita y se fortalecerán los vínculos de confianza entre los actores. No obstante, es necesario que exista una diferenciación entre los roles, y que se conserve el respeto como factor clave del proceso; igualmente reviste importancia que existan espacios en los cuales los actores puedan expresar con libertad sus impresiones acerca del proceso.

Se encontró que el 100% de los docentes evaluados informaron haber realizado en las sesiones de formación las acciones descritas en el indicador; en efecto, los investigadores detectaron que el 100% evidenció su cumplimiento en la sesión observada. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 6.

Lo anterior podría significar que los docentes del programa mantienen excelentes canales de comunicación, atienden oportunamente las inquietudes, y han establecido vínculos asertivos con los estudiantes; por tanto, se observó en las sesiones el respeto entre los actores y la disposición de aceptar las opiniones y puntos de vista ajenos.

Se recomienda a los directivos incentivar las buenas relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes en el programa, y apreciar en este importante aspecto una importante fortaleza del programa, porque se constituye en elemento fundamental de la praxis docente. De presentarse lo opuesto, se estaría propiciando un clima adverso en el proceso enseñanza –

aprendizaje. A los docentes, se les insta a contribuir a la formación integral de los estudiantes potenciando a través de sus acciones las competencias sociales que deben desarrollar los educandos, de manera que se consolide el respeto y la asertividad.

En relación a la distribución de responsabilidades de forma equitativa a los estudiantes, Barreda (2012), señala que el docente en desarrollo de la praxis pedagógica debe ser un gestor del clima escolar en el aula, en medio de lo cual debe ejercer un liderazgo de tipo socioemocional para lograr el manejo equitativo de situaciones en donde se ponen en juego las relaciones interpersonales con los estudiantes y entre los mismos educandos. Para tal fin, es importante tener en cuenta la diversidad de los grupos como factor determinante en el clima del aula, en relación a las características particulares de los estudiantes, como sus intereses, conocimientos, actitudes y expectativas; de esta manera, la asignación de responsabilidades en el sentido de elegir quién asume un rol determinado, constituye un manejo especial por parte del docente.

Se encontró que el 94% de los docentes evaluados informaron haber realizado en las sesiones de formación las acciones descritas en el indicador; en efecto, los investigadores detectaron que la misma situación se registró en la sesión observada. (Ver Figura 6).

Lo anterior podría significar que los docentes del programa en su mayoría, distribuyen de manera equitativa las responsabilidades de aula, hecho que se puede evidenciar en acciones como la realización de ejercicios en el tablero, responder preguntas, dirigirse a un estudiante para colocar un ejemplo relacionado con el tema que se esté tratando, solicitar una colaboración para mover o manipular un equipo, entre otros aspectos.

Se recomienda a los directivos incentivar la distribución y asignación equitativa de responsabilidades en el aula, teniendo en cuenta que es un aspecto de las relaciones grupales que influye significativamente en el ambiente interno del aula. A los docentes, se les invita a adoptar

el comportamiento descrito para mantener de igual forma el clima socioemocional en el proceso enseñanza – aprendizaje.

En relación a la amplitud y disponibilidad para colaborar en el logro de los objetivos formativos en el aula y la institución, Rico (2016), argumenta que los docentes están llamados a liderar la transformación pedagógica y social que supone el concepto de calidad educativa, como promotores de conocimiento relevante y formadores de nuevos profesionales comprometidos con el desarrollo de su entorno, que a su vez, son objetivos fundamentales de la educación superior. En este sentido, es importante que los docentes estén dispuestos a coadyuvar con el mejoramiento de los estándares de calidad institucional, porque es el talento humano el impulsor básico de la gestión educativa y, al tiempo, es el ente quien puede disponer recursos para el desarrollo integral de sus abonados. Concluyendo al respecto, se puede afirmar que la relación entre docentes e institución se torna beneficiosa en doble vía; por tanto, es imperioso que los docentes se integren a los procesos institucionales y traspasen las fronteras del aula, porque los cambios se producen a partir de la gestión del docente, quien a fin de cuentas es el que genera procesos dirigidos al mejoramiento de la calidad de la educación.

Al respecto se encontró que el 100% de los docentes evaluados informaron haber realizado en las sesiones de formación las acciones descritas en el indicador; en efecto, los investigadores detectaron la misma situación en la sesión observada. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 6.

Lo anterior podría significar que los docentes del programa presentan disposición y apertura hacia los procesos de calidad que se viven en la institución, incluyendo la gestión de aula, y la que refiere a aspectos de orden institucional.

Se recomienda a los directivos valorar la disponibilidad de los docentes para colaborar en el logro de objetivos formativos en el aula y en la institución, porque la cohesión de los actores

que intervienen en la organización promueve la excelencia educativa y posiciona a la universidad ante la sociedad en el medio local, nacional e internacional. A los docentes, se les invita a adoptar el comportamiento citado, para contribuir en el mejoramiento significativo de los estándares de calidad institucional.

Con la intención de obtener un registro informativo que conjugue la percepción de los actores del proceso enseñanza – aprendizaje, se integran al presente análisis las apreciaciones de algunos estudiantes, en relación a la calidad de las relaciones interpersonales que sostienen con los docentes, evidenciadas a través de la conformación de seis grupos focales, uno por cada semestre, orientados por los investigadores, en los cuales se presentaron los siguientes testimonios:

“Las relaciones con los docentes son buenas, cordiales”; “son relaciones basadas en el respeto”; “lo positivo es que se manejan límites claros, es decir, una cosa es cuando tenemos por ejemplo, una conversación informal antes de clases, hay confianza y trato coloquial, pero en clases, entendemos que vamos a estudiar y nos centramos en eso”; “se reconoce que a veces nosotros somos los que no nos comportamos bien, no hacemos caso a lo que nos están diciendo”; “hay un trato asertivo entre nosotros y los profesores”; “la experiencia que tienen desean compartirla”; “algunos docentes son autoritarios, son inflexibles, no aceptan nuestras opiniones”; “algunos docentes muestran preferencia hacia ciertos estudiantes, en las notas y en la colaboración que les prestan”; “algunos han tomado retaliaciones cuando nos hemos quejado en la dirección del programa”; “algunos docentes abusan de su poder”.

De lo anterior, se podría deducir lo siguiente: Los estudiantes consideran, que en términos generales el clima interpersonal con sus docentes es de buena calidad; sus interacciones están basadas en el respeto, la confianza mutua, y existen límites claros que definen el rol de los actores; no obstante, se puede extraer de algunos testimonios la diferencia en el matiz de las relaciones cuando en la interacción está presente de forma directa el componente instruccional; es

decir, se hace referencia a un trato autoritario, rígido, parcializado, cuando algunos docentes desarrollan su acto magistral unidireccional, y no prestan atención a las intervenciones o peticiones de los estudiantes, actúan de manera parcializada al mostrar su preferencia por ciertos estudiantes, y al aplicar retaliaciones académicas frente al reclamo de los estudiantes.

4.1.3 Resultados en la dimensión institucional de la praxis de los docentes en CORSALUD.

De acuerdo con los lineamientos para la acreditación institucional del Sistema Nacional de Acreditación de Colombia, una institución de alta calidad se reconoce por garantizar los recursos necesarios para dar cumplimiento óptimo a su proyecto educativo y por mostrar una planta física armónica, amigable con el medio ambiente; recursos de apoyo académico tales como bibliotecas, archivos, sitios de prácticas, laboratorios, recursos informáticos, equipos audiovisuales y otros recursos bibliográficos y tecnológicos suficientes y adecuados. De esta manera, el componente institucional es considerado en los sistemas educativos a nivel mundial, un elemento básico para asegurar una educación de calidad. (Sistema nacional de acreditación. SNA, 2015).

A continuación, se presenta la sumatoria de las frecuencias de los indicadores que componen la dimensión institucional de la praxis de los docentes en CORSALUD.

Tabla 3.

Frecuencia de los indicadores institucionales en la praxis docente en el programa de radiología.

INDICADORES	ENCUESTAS				OBSERVACIONES			
	SI		NO		SI		NO	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Se dispone de ambientes formativos acordes a las actividades programadas.	16	88.9	2	11.1	18	100	-	-
Es adecuado el espacio, iluminación y ventilación en el ambiente formativo.	17	94.4	1	5.6	18	100	-	-
La institución cuenta con ambientes formativos alternativos como sala de lecturas, bibliotecas, salas de cómputo, laboratorios y convenios de práctica.	17	94.4	1	5.6	18	100	-	-
Se facilita el uso de medios audiovisuales para el desarrollo de las actividades formativas.	18	100	-	-	18	100	-	-
Están disponibles los equipos y herramientas para simulaciones y prácticas.	14	77.8	4	22.2	15	83.3	3	16.7
Son accesibles los recursos bibliográficos en medio físico y digital para la consulta de contenidos abordados en la unidad temática y son suficientes.	17	94.4	1	5.6	18	100	-	-
Suficiencia de salas de lectura	14	77.8	4	22.2	18	100	-	-
Suficiencia de salas de cómputo.	11	61.1	7	38.9	18	100	-	-
TOTAL	124	86	20	14	141	98	3	2

Fuente. Fichas de Encuestas y observaciones. (Espinosa, Guzmán 2018).

Al respecto, se encontró que los docentes en un 86% consideran que existen condiciones favorables en relación con los indicadores de la dimensión institucional, mientras que los investigadores detectaron que en un 98% existen las mismas condiciones. (Ver Figura 7).

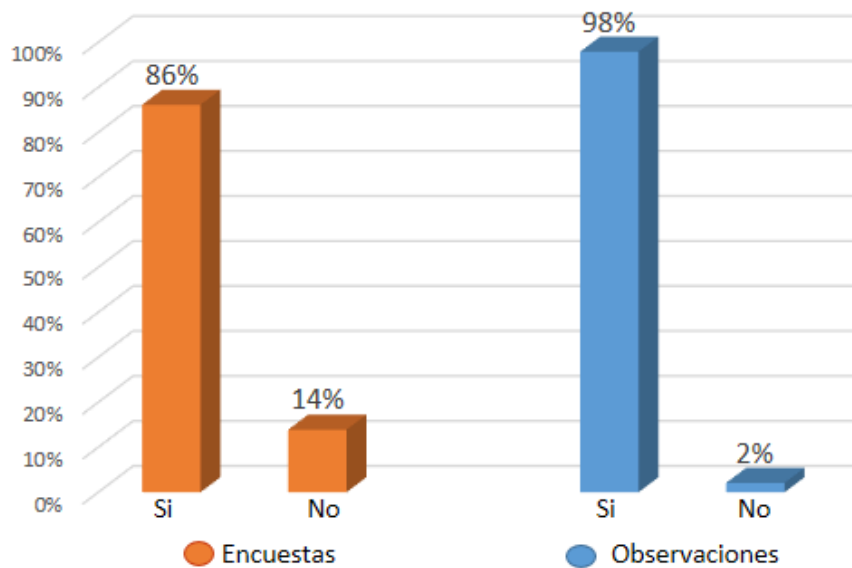


Figura 7. Contrastación de los hallazgos entre las observaciones y encuestas a docentes en la dimensión institucional.

Fuente. Fichas de Encuestas y observaciones. (Espinosa y Guzmán 2018).

En relación a la disponibilidad de ambientes formativos acordes a las actividades programadas, Pulido, Arias, Pulido y Hernández (2013), argumentan que los ambientes de aprendizaje hacen referencia a las condiciones y dinámicas que se conjugan para que los sujetos vivan experiencias de aprendizaje, y están conformados por los espacios físicos, el mobiliario y los componentes básicos del diseño instruccional, como: los educandos, el docente, los contenidos educativos, y los medios de información y comunicación. Los ambientes que

propician la formación deben ser considerados de forma sistémica, donde cada componente afecta al resto.

Se encontró que el 89% de los docentes evaluados se expresó de manera afirmativa en relación a la circunstancia descrita, mientras que los investigadores consideraron que en el 100% de los casos se cumplió la premisa expuesta en el indicador. (Ver Figura 8).

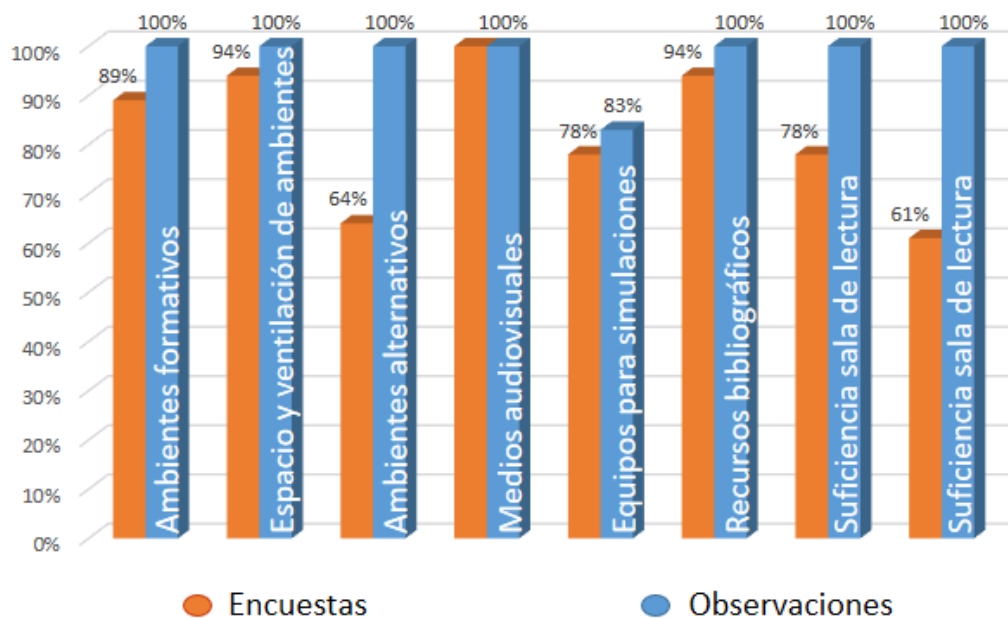


Figura 8. Contrastación de los hallazgos entre las observaciones y encuestas a docentes por indicadores en la dimensión institucional.

Fuente. Fichas de Encuestas y observaciones. (Espinosa y Guzmán 2018).

Al respecto, se observa que los docentes en su mayoría perciben que los ambientes de formación son propicios para el desarrollo de las actividades que programan; sin embargo, un grupo minoritario no lo consideró; lo cual podría significar que los últimos necesitaron en un momento dado un ambiente diferente para desarrollar dinámicas; específicamente espacios libres

de mobiliario, toda vez que los salones en la institución están dispuestos para realizar sesiones de formación de tipo tradicional.

Se recomienda a los directivos y docentes, realizar actos de reflexión en torno al comportamiento estadístico del indicador en mención, y de manera concertada se implementen las acciones necesarias para la adecuación de espacios de acuerdo a la actividad que programe el docente debido a la importancia que reviste contar con espacios de aprendizaje dirigidos a la formación integral, para lo cual, deben estar presentes entre otros: componentes didácticos, metodología flexible, manejo de aspectos socioemocionales, cuerpos teóricos organizados y disposición de mobiliario acorde a la actividad programada.

En cuanto a la iluminación y ventilación del ambiente formativo, Trujillo (2014), informa que la construcción de edificaciones de carácter educativo debe tener en cuenta las actividades que van a desarrollarse, para que los espacios sean flexibles, y las condiciones relacionadas con la ubicación y orientación de acuerdo a las condiciones climatológicas, favorezcan el aprendizaje y la producción de conocimiento, ya que debe evitarse el facilismo que ofrecen las instalaciones especiales como las unidades de aire acondicionado. La ventilación e iluminación son factores que deben estar presentes en lo más posible de modo natural, lo cual contribuye a la salud mental y física de los actores del proceso educativo.

Se encontró que el 94% de los docentes evaluados se expresó de manera afirmativa en relación al aspecto ambiental señalado, mientras que los investigadores consideraron que en el 100% de los casos se observaron condiciones favorables en relación al indicador mencionado (Ver Figura 7)

Al respecto, se observa que los docentes en su mayoría perciben que los ambientes de formación presentan buenas condiciones de iluminación y ventilación; sin embargo, un grupo

minoritario no lo consideró así; lo cual podría significar que algunos han padecido contingencias en relación con los factores ambientales mencionados.

Se recomienda a los directivos seguir manteniendo en estado óptimo la infraestructura física de la institución, especialmente en lo relacionado con aspectos como la iluminación y ventilación de espacios, puesto que resultan determinantes para la salud y bienestar de las personas, así mismo para la calidad educativa y la imagen institucional.

En relación con los ambientes formativos alternativos como sala de lecturas, bibliotecas, laboratorios, González - Solar (2016), argumenta que la misión de las universidades en el siglo XXI suele ser diversa, por estar enfocada a su realidad; sin embargo, podrían señalarse aspectos que por su relevancia son comunes en los centros de educación superior, como el énfasis en la investigación, la transmisión crítica de la ciencia y la formación cultural y humana. (Como se citó en Medina Rubio, 2005, p. 19). Lo anterior, entre otras razones, obedece a la decisión de los estamentos educativos de contrarrestar la transmisión de contenidos de forma unilateral en el aula y los estilos de clase magistral, por lo cual se brinda a la comunidad educativa la posibilidad de contar con espacios como salas de lectura, bibliotecas dotadas con equipos y herramientas tecnológicas y laboratorios, para que los estudiantes lleguen preparados a las clases y la circulación de la información permita la construcción conjunta del conocimiento.

Se encontró que el 94% de los docentes evaluados se expresó de manera afirmativa en relación al aspecto señalado, mientras que los investigadores consideraron que en el 100% la institución presenta condiciones favorables en relación al indicador mencionado. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 6.

Al respecto, se observa que los docentes en su mayoría perciben que los ambientes de formación alternativa son adecuados; sin embargo, un grupo minoritario no lo consideró; lo cual

podría significar que los últimos han experimentado algún tipo de contingencia en relación a los espacios mencionados.

Se recomienda a los directivos continuar apoyando el desarrollo de espacios formativos alternativos como salas de lectura, bibliotecas, laboratorios, entre otros, puesto que propician la conformación de comunidades científicas al interior de la universidad, contribuyendo de tal manera al fortalecimiento de la cultura investigativa y al diálogo de saberes entre los actores del proceso enseñanza – aprendizaje.

En relación a los medios audiovisuales para el desarrollo de las actividades formativas, Agama, Trejo, De la Peña, Islas, Crespo, Martínez, González (2017), informan que la gran afinidad de los estudiantes con los dispositivos móviles y la internet, ha sido un factor determinante en la reinención del currículo en el siglo XXI, provocando la incorporación de tecnologías de enseñanza a través de los medios audiovisuales. Lo anterior, genera retos significativos como el de diseñar ambientes que ayuden a los estudiantes a crear significados a partir de la información que perciben, y para conseguirlo se requieren actitudes decididas y renovadas aptitudes del docente hacia los recursos, la asimilación de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza – aprendizaje, estratégicas maneras de organizar y conducir el trabajo en el aula y la interacción con los estudiantes.

Se encontró que el 100% de los docentes evaluados se expresó de manera afirmativa en relación al ítem señalado, e igualmente los investigadores consideraron que en el 100% de los casos se presentaron condiciones favorables en relación al indicador mencionado. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 8.

Al respecto, se observa que los docentes consideran que existe disponibilidad en la institución para acceder a los medios audiovisuales y utilizarlos en las sesiones; lo cual podría

significar que las políticas institucionales en cuanto a logística y dotación de recursos audiovisuales funcionan de manera efectiva.

Se recomienda a los directivos continuar apoyando la innovación a través del seguimiento permanente a los cambios y adelantos en la tecnología aplicada a la educación, y mantener la logística que viene presentándose en relación a la disponibilidad de los medios audiovisuales, puesto que los recursos en mención, cumplen su función en la medida que se encuentren a disposición de los actores del proceso educativo. A los docentes, que continúen integrando los dispositivos y medios audiovisuales a sus prácticas pedagógicas, considerándolos parte del proyecto curricular y verdaderos aliados en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En referencia a la disponibilidad de equipos y herramientas para simulaciones y prácticas, Negri, Mazzo, Amado, Alves, Guimaraes y Pedersoli (2017), informan que el acto de enseñar, a través de la simulación clínica constituye una estrategia estructurada que contribuye al desarrollo de competencias sociales, pensamiento crítico, toma de decisiones, trabajo en equipo e incrementa la autoconfianza, con el apoyo de recursos como las piezas anatómicas inanimadas y/o simuladores avanzados, que incorporan alta tecnología de informática y robótica, y generan un sinnúmero de posibilidades de interacción en el grupo; son utilizados recursos materiales y técnicas que acercan a la realidad a los estudiantes.

Se encontró que el 78% de los docentes evaluados se expresó de manera afirmativa en relación al ítem señalado, mientras los investigadores apreciaron que en el 83% de los casos se cumplió la premisa expuesta en el indicador mencionado. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 8.

Al respecto, se observa que la mayoría de los docentes considera que existe accesibilidad a los equipos de simulación que son utilizados en las prácticas que realizan con los estudiantes; sin embargo, un grupo minoritario expresa lo contrario, lo cual podría significar que la política

institucional de logística y dotación de equipos y herramientas para simulaciones requiere una revisión.

Se recomienda a los directivos aplicar los correctivos necesarios para facilitar a los docentes el acceso a los equipos y materiales para simulaciones, las veces que lo requieran, puesto que los recursos en mención, cumplen una función didáctica importante para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En relación a la accesibilidad a los recursos bibliográficos en forma física y virtual, Figueredo, Figueredo y Aponte (2013), argumentan que en relación a las funciones más importantes de las bibliotecas universitarias se pueden citar, la reunión, clasificación, actualización periódica y suministro oportuno de los documentos, sin embargo, es necesario mencionar además de los documentos tradicionales (libros, tesis, revistas, periódicos, etc.), el servicio virtual, lo cual ha implicado la creación de nuevos servicios, el incremento en el número de profesionales de la información, intensificar la preparación de los profesionales a cargo, modificar la infraestructura física, y establecer vínculos con instituciones afines.

Se encontró que el 94% de los docentes evaluados se expresó de manera afirmativa en relación al indicador mencionado, mientras los investigadores consideraron que en el 100% de los casos se cumplió la premisa expuesta en el indicador mencionado. (Ver Figura 8)

Al respecto, se observa que la mayoría de los docentes considera que existe accesibilidad a los recursos bibliográficos en forma física o virtual; sin embargo, en un solo caso se presenta diferencia de criterios; lo cual podría considerarse una situación eventual dentro del servicio de consultas y acceso a la red en la institución; no obstante, el evento debe ser tenido en cuenta para efectos de la optimización de recursos y servicios.

Se recomienda a los directivos mantener los estándares de calidad en cuanto a la cobertura y suficiencia de material de consulta, puesto que los recursos en mención, posibilitan en gran medida la dinámica constructivista que corresponde al modelo pedagógico de la institución.

En relación a la suficiencia de salas de lectura, Murguía, Tarango, Romo y Ascencio (2013), informan que de acuerdo a las metas que se auto-formulan los miembros de las instituciones con fines de acreditación o auto-superación, así mismo deberán ser los espacios en los que se pretende llevar a cabo procesos de calidad. En este orden, el funcionamiento del área de biblioteca y sus espacios complementarios como las salas de lectura, requieren un orden adecuado y una infraestructura suficiente que permita albergar el mayor número de usuarios y por consiguiente, un volumen importante de producción científica. De este modo, el área de biblioteca, incluyendo las salas de lectura entendidas como sitios de producción académica y científica, con espacios amplios y confortables estimularán y darán confianza al investigador de cualquier área.

Se encontró que el 78% de los docentes evaluados se expresó de manera afirmativa en relación al indicador mencionado, mientras los investigadores consideraron que en el 100% de los casos se cumplió la premisa expuesta. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 8.

Al respecto, se observa que la mayoría de los docentes considera que el espacio de las salas de lectura es suficiente; sin embargo, un grupo minoritario afirmó lo contrario; lo cual podría significar que los últimos al necesitar en alguna ocasión la sala de lectura no pudieron contar con la disponibilidad de la misma para desarrollar las actividades propias de la asignatura.

Se recomienda a los directivos ampliar la capacidad de las salas de lectura en la institución, manteniendo las condiciones de confort en cuanto a cobertura, mobiliario, y estado de

la edificación, puesto que el espacio en mención, es importante para el desarrollo del enfoque constructivista que corresponde al modelo pedagógico de la institución.

En relación a la suficiencia de salas de cómputo, Hermosa (2015), informa que los estándares de calidad de la educación en el siglo XXI exigen la promoción de aprendizajes significativos, inteligencias múltiples y en general formas dinámicas de acceder al conocimiento; en consecuencia, los estudiantes presentan y utilizan el saber de modos diferentes, lo cual transforma el proceso enseñanza – aprendizaje y en general la dinámica de los actores que intervienen, que deben aceptar nuevas formas de enseñar y aprender apoyados en las tecnologías avanzadas. En este orden, la inversión es un factor importante, porque periódicamente las herramientas tecnológicas quedan obsoletas y es necesario asumir los costos de las actualizaciones, y la adecuación de espacios también genera movilización de recursos, por tanto, es de vital importancia tener presente que la calidad de la educación depende en gran medida de la disponibilidad de capital para brindar a la comunidad la oportunidad de transformar su propia realidad.

Se encontró que el 61% de los docentes evaluados se expresó de manera afirmativa en relación al indicador mencionado, y el 39% estuvo en desacuerdo; en contraste, los investigadores observaron en las sesiones formativas que en el 100% de los casos las salas de cómputo fueron suficientes. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 8.

Al respecto, se observa que la mayoría de los docentes considera que el espacio de las salas de cómputo es suficiente; sin embargo, un grupo significativo afirmó lo opuesto; lo cual podría significar que en algunos docentes las razones de la inconformidad estén relacionadas con la insuficiencia de equipos de la sala de cómputos de la sede académica. Cabe anotar, que la institución cuenta con otra sede en donde existen dos salas de cómputo habilitadas, sin embargo,

existen problemas de movilidad pública relacionados con la reparación de la vía, que dificultan el acceso.

Se recomienda a los directivos formular acciones de contingencia en la sede académica con respecto a la disponibilidad y acceso a equipos de cómputo. A los docentes acogerse a las medidas de la institución como muestra de comprensión ante los eventos externos que influyen en el normal desarrollo de las actividades académicas mencionadas.

Con el fin de obtener un registro informativo que conjugue la percepción de los actores del proceso enseñanza – aprendizaje, se integran al análisis las apreciaciones de algunos estudiantes, en relación a los aspectos institucionales que influyen en la praxis docente, expuestas en seis grupos focales, uno por cada semestre, orientados por los investigadores, y en los cuales se presentaron los siguientes testimonios:

“Hace falta laboratorios”; “hay escasez de instrumentos, como el tensiómetro que he tenido que traerlo y hasta prestarlo a algunos grupos para poder trabajar”; “hace falta simuladores, por ejemplo los huesos del cuerpo humano, no es igual verlos en diapositivas que tenerlos en físico para tomar sus medidas y aprender mejor”; “en la biblioteca hay escasez de Atlas de anatomía”; “el internet funciona muy mal, la señal wi-fi es débil e intermitente”; “en la biblioteca hacen falta computadores para consulta, solo hay cuatro”; “hacen falta más equipos audiovisuales, para las exposiciones ha habido que traer los parlantes nuestros y computadores portátiles porque los de acá están ocupados”; “El video beam en un aula nunca funciona, y no lo han arreglado”; “las aulas son pequeñas, no se puede hacer actividades porque no hay espacio suficiente”; “faltan salas de lectura, no tenemos espacios para preparar las clases, toca en la biblioteca y permanece llena, deben haber espacios independientes para estudio”; “hace falta una cafetería, solo hay una máquina dispensadora en la institución para tomar merienda”;

“requerimos también espacios para prácticas”; “en los baños frecuentemente no hay accesorios de aseo personal como papel higiénico y jabón”; “debería haber un ascensor para subir hasta el cuarto piso”; “en la sede antigua si había varias salas de lectura, y las aulas eran más amplias”.

De lo anterior, se podría deducir lo siguiente: Los estudiantes consideran que existen aspectos institucionales que afectan el proceso enseñanza – aprendizaje; entre los aspectos que se mencionan están los siguientes: los ambientes formativos que no favorecen la realización de actividades didácticas por su reducida capacidad; la ausencia de ambientes alternativos como salas de lectura y laboratorios; escasez de medios audiovisuales y equipos simuladores en algunos casos por falta de mantenimiento; insuficientes computadores para consulta.

Cabe anotar, que los procesos académicos de la institución se desarrollan en una sede alterna, en el momento en que se adelanta la presente investigación; la sede principal, cuenta con más espacios para el desarrollo de actividades de aprendizaje; no obstante, presenta inconvenientes de accesibilidad debido a que se vienen realizando trabajos de re – estructuración de redes y pavimentación en la vía de acceso, motivo por el cual los directivos optaron por trasladar las actividades académicas a un nuevo predio, ubicado a una distancia cercana al anterior.

Es pertinente aclarar que los siguientes indicadores fueron contestados por los docentes en el instrumento de la encuesta y da cuenta de las actividades que la institución desarrolla para el fortalecimiento de práctica docente. Estos indicadores se analizan de forma exclusiva y no son objeto de confrontación con los resultados de las observaciones aplicadas por los investigadores.

Tabla 4.

Frecuencia de los indicadores institucionales referidos exclusivamente por los docentes en la encuesta.

INDICADORES	SI		NO	
	F	%	F	%
Conocimiento del proyecto educativo	17	94.4	1	5.6
Jornadas de actualización disciplinar	14	77.8	4	22.2
Modelo pedagógico institucional	15	83.3	3	16.7
Capacitaciones pedagógicas	15	83.3	3	16.7
Guías y documentos para las sesiones	12	66.7	6	33.3
Recursos bibliográficos propios	18	100	-	-
Reconocimiento a docentes	11	61.1	7	38.9
TOTAL	102	81	24	19

Fuente. Fichas de Encuestas y observaciones. (Espinosa, Guzmán 2018).

Se encontró que en un 81% los docentes manifestaron en términos generales que existe un apoyo institucional para el desarrollo de la práctica docente, en relación a los indicadores referidos. Además, se observa que el indicador "recursos bibliográficos propios" obtiene el mayor puntaje (100%), también se observa que los docentes en un 94% refieren poseer conocimiento del proyecto educativo, y en un 83.3% manifestaron conocimiento del modelo pedagógico institucional y en la misma medida que la institución les brinda capacitación pedagógica.

En contraste, el indicador "reconocimiento a docentes" obtiene el puntaje más bajo (61%). En esta misma línea, una tercera parte de los docentes (33%) refirió que la universidad no les provee de materiales y orientaciones de cómo llevar las sesiones de formación de acuerdo a las asignaturas. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la Figura 9.

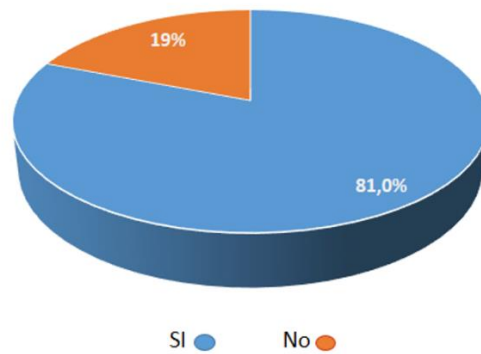


Figura 9. Consolidado de indicadores de la dimensión institucional referida exclusivamente por los docentes en la encuesta.

Fuente. Fichas de Encuestas y observaciones. (Espinosa y Guzmán 2018).

En relación al conocimiento del proyecto educativo institucional por parte de los docentes, Rico (2016), señala que las nuevas políticas a nivel de educación superior colocan especial énfasis en aspectos como la calidad educativa, en donde se destacan los procesos de acreditación de los programas ofertados; en tal sentido, los docentes tienen una participación importante, porque su incidencia en la calidad que brinda la universidad es puntual, por esta razón, deben superar filtros como la evaluación de pares académicos, que ponen a prueba, entre otros, sus conocimientos en relación a aspectos institucionales ligados a su labor, y como participantes de los procesos de la institución deben estar al tanto de su dinámica que incluye elementos como el proyecto educativo de la institución, en el cual se encuentra contenido el modelo pedagógico, elemento orientador del proceso de enseñanza – aprendizaje. No obstante, en independencia a los procesos de evaluación externa, los docentes deben asumir estos conocimientos como parte de su desarrollo personal.

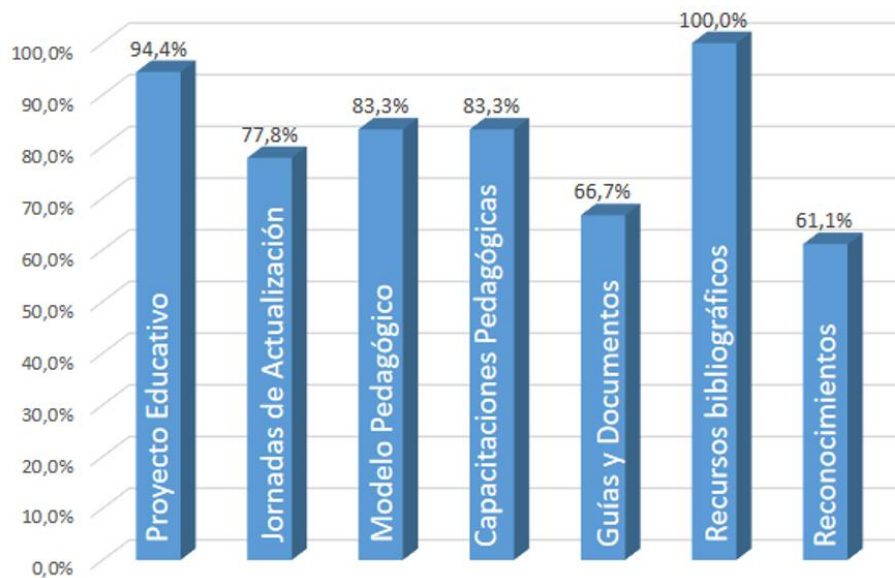


Figura 10. Hallazgos de los indicadores de la dimensión institucional referidos exclusivamente por los docentes.

Fuente. Fichas de Encuestas y observaciones. (Espinosa y Guzmán 2018).

Al respecto, se encontró que el 94% de los docentes manifiestan cumplir con la premisa del indicador en mención.

Al respecto, se observa que, en su mayoría, los docentes expresan su conocimiento en relación al proyecto educativo institucional, lo cual podría indicar un alto compromiso con la propuesta educativa de la institución y responsabilidad frente a su propia labor docente. Otra posible causa sería la necesidad de obtener cualificación en virtud de los diferentes procesos de evaluación que de manera oficial los docentes deben enfrentar.

Se recomienda a los directivos, persistir en sus políticas de cualificación y evaluación docente, creando en la institución una cultura de formación permanente, a través de la cual, los

docentes se mantengan actualizados en relación a las innovaciones o modificaciones del diseño curricular.

En cuanto a la celebración de jornadas de actualización disciplinar en la institución, Corredor y Saker (2018), argumentan que la adquisición de competencias científicas por parte de los docentes debe ser entendida como la capacidad de establecer vínculos con los métodos propios de la ciencia. En este sentido, la enseñanza y desempeño en disciplinas como la Radiología requiere de la apropiación del método científico de forma especial; de esta manera, los docentes, quienes facilitan la construcción del conocimiento deben participar en jornadas de actualización, lideradas desde la institución, en donde puedan re – editar sus competencias, para luego transmitir estas capacidades a los estudiantes a través de didácticas activas. De tal manera, el Plan de Desarrollo Departamental (2016-2019), Atlántico Líder, presenta el programa Atlántico más educado, y en él se detalla lo siguiente: Promover procesos de mejoramiento continuo enmarcados en el programa de aseguramiento de la calidad y fortalecimiento de la evaluación en el sistema educativo; fomentar la actualización y cualificación de las competencias docentes y directivos docentes. (p.214).

Se encontró que el 78% de los docentes se manifestó de acuerdo en relación a lo expresado en el indicador en mención, y el 22% en desacuerdo. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la figura 10.

Al respecto, se observa disparidad de criterios, puesto que en su mayoría, los docentes expresan que en la institución se celebran jornadas de actualización disciplinar; sin embargo, un grupo minoritario, aunque significativo, manifiesta lo opuesto; ante la dicotomía conceptual, se podría considerar que hubo desconocimiento de la información por parte de algunos docentes, o que existió confusión frente al concepto “jornadas de actualización” en el momento de responder

la encuesta, confundiendo con las reuniones informativas que celebran en la institución para dar a conocer asuntos generales.

Se recomienda a los directivos, hacer claridad en torno a la naturaleza de los eventos en los que se convoca a los docentes del programa, asumiendo la importancia que tiene la actualización de los docentes respecto a los saberes específicos de su disciplina.

En relación al conocimiento del modelo pedagógico de la institución, Gómez y Polanía (2008), argumentan que los docentes afrontan su quehacer pedagógico de forma consciente o inconsciente desde uno o varios modelos y de los elementos que lo constituyen, los cuales hacen referencia a una visión particular del mundo y lógicamente de la manera como se debe enseñar. Poseer tal claridad conceptual, impacta notablemente en el aprendizaje y en los procesos de calidad de la institución; por tanto, es necesario que los docentes conozcan y lleven a la práctica de manera conjunta el modelo pedagógico de la institución.

Se encontró que el 83,0% de los docentes respondió afirmativamente; y el 17% contestó de forma opuesta en relación al indicador en mención. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la figura 10.

Al respecto, se observa que, en su mayoría, los docentes expresaron conocer el modelo pedagógico de la institución; sin embargo, un grupo apreciable reconoce su desconocimiento en relación al aspecto señalado; lo cual podría significar que algunos docentes desconocen los beneficios de la aplicación sistemática del modelo pedagógico institucional, o han venido trabajando de acuerdo a la metodología tradicional y presentan resistencia al cambio.

Se recomienda a los directivos y docentes realizar un acto de reflexión en torno al resultado observado y de manera concertada hallar soluciones para lograr la unificación de criterios en relación a la aplicación del modelo pedagógico institucional, puesto que los

estudiantes necesitan recibir los conocimientos desde una misma perspectiva metodológica para establecer asociaciones entre lo que aprenden en las diferentes asignaturas.

En relación a la capacitación pedagógica de los docentes, Rico (2016), argumenta que de acuerdo a la ley 115 de 1994 en Colombia, la formación docente se entiende desde la perspectiva de la transversalidad y la continuidad. Se trata de un abordaje basado en los principios del desarrollo humano que debe permear cada ámbito del currículo, y los docentes como promotores del conocimiento deben acceder a esta dinámica para aumentar su estatus, dominar los contenidos de su disciplina y participar de encuentros interdisciplinarios. La formación debe estar transversalizada por componentes como: las nuevas tecnologías, las políticas en educación, el currículo, la normatividad, entre otros, y debe realizarse de manera continua. A raíz de estos componentes dicha formación se ve inmersa en grandes y complejos desafíos, los cuales se deben abordar desde la misma cultura de la transformación y el desarrollo social.

Se encontró que el 83% de los docentes se manifestó de acuerdo en relación a lo expresado en el indicador en mención, y el 17% en desacuerdo. (Ver figura 10).

Al respecto, se observa la diferencia de criterios entre los docentes, puesto que en su mayoría, expresan que reciben capacitación pedagógica en la institución; sin embargo, un grupo minoritario, aunque significativo, manifiesta lo opuesto; en virtud del resultado, se podría considerar que hubo desconocimiento de la información por parte de algunos docentes, o que existió confusión frente al concepto "capacitación pedagógica" en el momento de responder la encuesta, confundiendo con las reuniones informativas que celebran en la institución para dar a conocer asuntos generales.

Al igual y como fue informado en el análisis del indicador referido a las jornadas de actualización disciplinar, se recomienda a los directivos, hacer claridad en torno a la naturaleza

de los eventos en los que se convoca a los docentes del programa, asumiendo la importancia que tiene la organización de programas de capacitación pedagógica en el marco de la cualificación docente, aspecto fundamental de la calidad educativa que se pretende en la institución. Al respecto, se estima que, en relación a la planificación de programas de capacitación pedagógica, los objetivos deben estructurarse teniendo en cuenta la opinión de los actores del proceso, y confrontando la realidad; la toma de decisiones implica la participación del colectivo, lo cual va a facilitar la formulación de estrategias que determinan la mejor manera de llevar a cabo las actividades y temáticas que integran los programas de capacitación.

En relación al suministro de guías y documentos para las sesiones de formación, por parte de la institución, Zabalza (2004), indica que la necesidad de elevar los estándares de calidad en la población de profesionales que ingresan al campo laboral, ubica a la educación superior frente al reto de reforzar la planificación de la docencia mediante guías didácticas que faciliten el proceso enseñanza – aprendizaje. Irrumpe de esta manera la necesidad de reforzar la planificación de la oferta educativa de las facultades, específicamente los procesos académicos. Cabe entender que una buena planificación de la formación es fundamental en la configuración de una docencia de calidad. Por tanto, para facilitar a los profesores la elaboración de buenos programas, se recomienda que las universidades, a través de los comités académicos proporcionen guías, ofrezcan orientaciones y presten atención especializada en relación al proceso de planificación y desarrollo de la docencia.

Se encontró que el 67% de los docentes respondió de manera afirmativa, y el 33% emitió una respuesta negativa en relación al indicador en mención. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la figura 10.

Al respecto, se observa la diferencia de criterios entre los docentes, puesto que en su mayoría, expresan que reciben guías y documentos para orientar las sesiones de formación por parte de la institución; sin embargo, un grupo significativo, manifiesta lo opuesto; en virtud del resultado, se podría considerar que algunos docentes, consideran que el registro digital de la actividad diaria que deben realizar en el software de la institución, constituye una guía suficiente para orientar sus clases, y otro grupo no lo analiza de la misma manera.

Se recomienda a los directivos de la institución realizar un acto de reflexión en torno a la situación expuesta en el anterior párrafo y, aplicar las medidas necesarias para que los docentes en su totalidad reciban periódicamente guías metodológicas que orienten su actividad en el aula; de esta manera, existiría un mejor control en relación a la implementación del modelo pedagógico constructivista de la institución en cada una de las sesiones, con propuestas centradas en la construcción conjunta de conocimientos y empleo de la didáctica en las actividades programadas.

En cuanto a la existencia de recursos bibliográficos de propiedad de la institución, Gallegos, Peralta y Guerrero (2017), indican que el avance de la tecnología ha beneficiado a la comunidad educativa con la incorporación de programas de informática conocidos como gestores bibliográficos que son herramientas de organización de la información respecto a un número importante de referencias bibliográficas de manera automática, a partir de la ubicación de información en diversas bases de datos de investigación como páginas web, índices de bases de datos de revistas científicas, catálogos de bibliotecas, blogs de ciencia, innovación y tecnología, entre otros, que tienen la ventaja de permitir la organización de citas y bibliografía de los trabajos de investigación, apoyando el trabajo investigativo de docentes y estudiantes en centros de educación superior. Es importante entonces, que las universidades provean a su comunidad de herramientas con licencia, para realizar consultas seguras y efectivas.

Se encontró que el 100% de los docentes respondió de manera afirmativa, en relación al indicador en mención. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la figura 10.

Al respecto, se observa la unidad de criterios entre los docentes, puesto que, en su mayoría, expresan que la institución dispone de recursos bibliográficos propios; lo cual, podría significar que los docentes realizan sus consultas de manera ágil y confiable, encontrando material abundante en las diferentes disciplinas.

Se recomienda a los directivos de la institución, mantener la política de adquisición y renovación de recursos bibliográficos, porque es una manera de promover la actividad investigativa y la producción científica de docentes y estudiantes, con miras de obtener excelentes resultados en los procesos de evaluación institucional en que se encuentra inmersa la universidad.

En relación al reconocimiento a la labor docente por parte de la institución, Cuesta (2018), informa que el reconocimiento en las instituciones a los logros y aportes de los docentes están sujetos al cumplimiento de los estándares fijados por los entes rectores de la educación, como es el caso de los procesos de acreditación. El reconocimiento es considerado una dinámica social, en la que existe un acto de auto-reivindicación a partir de la valoración que realizan los otros. (Como se citó en Honneth, 1997 – 2011). En tal sentido, existen varias acepciones en relación al reconocimiento docente. La institución lo asume a partir del deber ser del docente desde la normatividad, los instrumentos de evaluación docente, los protocolos de estímulos y premios. Los directivos, acuden a estrategias como los discursos con alto impacto emocional en consonancia con su alineación con la institución, mientras que los estudiantes destacan al profesor por su conocimiento, porque a diferencia de la institución y los directivos, tienen un

vínculo establecido con los docentes, ligado al saber, y los docentes en consecuencia, manejan significados en cuanto al reconocimiento hacia sus pares, relacionado con el saber, la experiencia y la empatía.

Se encontró que el 61% de los docentes respondió de manera afirmativa, y el 39% emitió una respuesta negativa en relación al indicador en mención. Para una mejor ilustración, se presentan los resultados a través de la figura 10.

Al respecto, se observa la división de opiniones entre los docentes, puesto que una mayoría, expresa que en la institución se otorga reconocimiento a su labor; sin embargo, un grupo significativo, manifiesta lo opuesto; en virtud del resultado, se podría considerar que en la institución no se están dando espacios para socializar los logros, y en general, los avances y buenas ejecutorias de los docentes.

Se recomienda a los directivos de la institución realizar un acto de reflexión en relación a la situación expuesta en el anterior párrafo y, aplicar las medidas necesarias para que la comunidad educativa tenga conocimiento y valore sus propias realizaciones; de esta manera, a través del estímulo y activación de mecanismos socioemocionales se prolifera la participación y el sentido de pertenencia entre los docentes, potenciándose de esta manera el clima institucional necesario para elevar los estándares de calidad de la universidad.

Conclusiones

El ejercicio de ponderación de aspectos relevantes de la praxis docente en el programa de Radiología, realizado a través del presente trabajo de investigación, contribuye al fortalecimiento de la cultura de calidad en la comunidad educativa de CORSALUD, dado que, el trabajo efectuado ofrece bases importantes para emprender la optimización del proceso enseñanza – aprendizaje. En ese orden de ideas, los aspectos detectados a través de la triangulación de las informaciones obtenidas a partir de los testimonios y observaciones de los docentes, estudiantes e investigadores, están clasificados de acuerdo a las tres dimensiones de la praxis, incluidas en el estudio, a saber: didáctica, interpersonal e institucional. En aras de dar respuesta a los interrogantes planteados en la fase de planeación de la presente investigación, se develan a continuación, a modo de síntesis, los hallazgos del proceso.

En el estudio de la dimensión didáctica, existe gran contraste en la percepción de los actores involucrados en el proceso de investigación; en relación con las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los docentes consideran que aplican con acierto prácticas como la presentación de los objetivos, y las competencias que se desarrollan a raíz de los contenidos programados, la implementación de estrategias y técnicas didácticas que promueven la participación de los estudiantes y el uso de técnicas evaluativas diversas; no obstante, estudiantes e investigadores a través de los medios y espacios en que tuvieron la oportunidad de evaluar los aspectos anteriormente mencionados, coincidieron en que los docentes poseen indiscutiblemente los conocimientos adecuados en las diferentes áreas disciplinares; sin embargo, las acciones pedagógicas que emplean obedecerían al modelo tradicional, y con esto, no se estarían siguiendo los lineamientos del modelo integrado con enfoque constructivista expuesto en el proyecto educativo institucional; por tanto, se perciben falencias relacionadas con: la aplicación del

enfoque didáctico para lograr la complementariedad de la teoría con la práctica; la apropiación significativa de conceptos y definiciones por parte de los estudiantes; la participación activa de los mismos en la construcción de conocimientos; la realimentación oportuna y valoración de sus opiniones; el empleo de técnicas evaluativas diversas que determinen el desarrollo de competencias integrales.

En consideración a la dimensión interpersonal, se presenta un nuevo contraste en la percepción de los participantes del proceso de investigación; de acuerdo con la autoevaluación de los docentes, y la apreciación de los investigadores, en términos generales existe un clima relacional positivo entre docentes y estudiantes, en el cual, las interacciones están basadas en la amabilidad y el respeto.

En relación a los estilos de comunicación, se coincide en que los docentes utilizan expresiones verbales y no verbales adecuadas que facilitan la comprensión de conocimientos, propician la interacción en los espacios de aprendizaje, y aclaran las dudas de manera oportuna.

En cuanto al manejo de situaciones conflictivas, quienes orientan los procesos de enseñanza muestran respeto por las opiniones de los estudiantes, establecen afectos adecuados y aceptan sus equivocaciones con asertividad; en relación a la disposición al servicio, los educadores dan muestras de solidaridad y equidad frente a las necesidades del grupo; no obstante, se puede extraer de los testimonios entregados por algunos estudiantes, que existe una diferencia marcada entre la interacción de tipo informal que puede darse antes o después de clases, dentro o fuera del aula, en donde están presentes las características anteriormente descritas y, la que aflora en medio de la dinámica instruccional - unidireccional que algunos docentes fomentan en clases, de la cual subyacen, entre otros, aspectos como el autoritarismo, la indiferencia por las ideas y opiniones de los educandos, la ausencia de espacios propicios para la resolución de dudas e inquietudes, el trato parcializado hacia algunos estudiantes, y la retaliación.

En relación a la dimensión institucional, en términos generales los actores del proceso investigativo señalan algunas carencias y falencias en relación al equipamiento, ambientes, y procesos que afectan la dinámica enseñanza – aprendizaje, siendo el grupo de estudiantes el más incisivo en la evaluación de los aspectos relacionados en el presente rubro.

En lo concerniente a la infraestructura física, los docentes e investigadores consideran que los ambientes formativos son adecuados para las actividades programadas, de igual manera, las aulas y espacios alternativos de aprendizaje presentan buenas condiciones de circulación, ventilación e iluminación; en relación a los recursos y medios didácticos, coinciden en que existe disponibilidad de medios audiovisuales, e insuficiencia de equipos y materiales de simulación y prácticas, de igual forma, señalan que las salas de lectura y de cómputo no son suficientes para satisfacer la demanda educativa de la institución.

En lo concerniente a la evaluación de los estudiantes respecto al componente institucional, consideran que existen aspectos que afectan el proceso enseñanza – aprendizaje; entre los que se mencionan están los siguientes: los ambientes formativos no favorecen la realización de actividades didácticas por su reducida capacidad, la ausencia de ambientes alternativos como salas de lectura y laboratorios, la escasez de medios audiovisuales y equipos simuladores en algunos casos por falta de mantenimiento, la insuficiencia de computadores para consulta.

Cabe anotar, que los procesos académicos de la institución se desarrollan en una sede alterna, en el momento en que se adelanta la presente investigación; la sede principal, cuenta con más espacios para el desarrollo de actividades de aprendizaje; no obstante, presenta inconvenientes de accesibilidad debido a que se vienen realizando trabajos de re – estructuración de redes y pavimentación en la vía de acceso, motivo por el cual los directivos optaron por trasladar las actividades académicas a un nuevo predio, ubicado a una distancia cercana al anterior.

Cabe mencionar que en el instrumento de recolección de información para docentes, fueron establecidos un grupo de indicadores de apoyo institucional, que dan cuenta de las actividades que la institución desarrolla para el fortalecimiento de la práctica docente. En este sentido, los docentes, únicos evaluadores de estos ítems, indicaron fortalezas y aspectos a mejorar de la siguiente manera:

Expresan tener un conocimiento adecuado de los lineamientos educativos y contenidos generales del proyecto educativo institucional, incluyendo los postulados del modelo pedagógico constructivista que la universidad promueve, así mismo, existe acceso a los recursos bibliográficos de propiedad de la institución, y en la misma medida manifiestan que la institución realiza de manera aceptable algunas jornadas de capacitación y actualización pedagógica, aunque se estima que los contenidos no apuntan a las necesidades pedagógicas de los docentes, porque no existe en la institución un plan estructurado al respecto.

En contraste, los docentes expresan en importante medida, que en la institución las políticas de reconocimiento e incentivo a la labor docente son discretas, y en esta misma línea, un grupo significativo refirió que la universidad no les provee materiales y pautas de cómo orientar las sesiones de formación.

Recomendaciones

Los procesos de mejora en las instituciones de educación superior son de suma importancia para el logro de los objetivos institucionales, en ellos están involucrados diferentes factores, tales como: el administrativo, financiero, académico, locativo, legislativo, bienestar, proyección social, entre otros; los cuales por su naturaleza y sus características son gestionados con recursos especializados, garantizando la adecuación de acciones, que en su conjunto de forma sinérgica, promueven el avance de logros hacia la excelencia institucional.

En ese sentido, la siguiente propuesta de mejora está encaminada hacia el factor académico, específicamente en el componente docente: en su práctica, como gestor de conocimientos y de experiencias que faciliten el aprendizaje de los estudiantes en un contexto socioeconómico, afectivo y profesional. En consecuencia, en aras de mantener y mejorar la dinámica formativa en el programa de radiología de CORSALUD, alineándola al modelo pedagógico integrador de la institución y, teniendo como foco vital la praxis docente, se relacionan, a continuación, una serie de acciones en las áreas de oportunidad de las dimensiones didácticas, interpersonales e institucionales, que propenda por un proceso educativo pertinente y con calidad.

Las acciones de mejoramiento de la praxis docente en la dimensión didáctica, se encamina a reforzar los dominios pedagógicos y didácticos de los profesores de este programa con el fin de fortalecer la práctica cotidiana de ellos. De esta manera, los estudiantes tendrán la oportunidad de recibir el impacto de la renovación e innovación que puedan hacer sus docentes y, en un trabajo conjunto lograr mejores objetivos y garantizar la calidad de la educación superior.

Se recomienda a directivos y docentes que integran el programa de Radiología de CORSALUD, realizar actos de reflexión, y de manera concertada implementar acciones de mejora, en relación a algunos aspectos que influyen significativamente en la praxis docente, desde tres perspectivas interdependientes, como son: la didáctica, la interpersonal y la institucional, las cuales han sido debidamente analizadas a través del presente documento.

En tal sentido, es necesaria la renovación permanente de las prácticas pedagógicas en las diferentes instancias del proceso de formación; de esta manera, se deben generar políticas que permitan la implementación sistemática de las premisas consignadas en los instrumentos de medición de la presente investigación, ya que el empleo constante de estrategias didácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación orientan a los estudiantes hacia metas concisas y promueven su desarrollo integral. En virtud de lo anterior, la propuesta consiste en la implementación de programas de formación y actualización pedagógica en donde los docentes puedan renovar sus prácticas, a través de la adquisición de competencias en el manejo de herramientas didácticas acordes al modelo pedagógico constructivista de la institución.

Acciones de mejoramiento de la praxis docente en la dimensión didáctica:

Ítem	Acciones	Objetivos
1.	Mesas de trabajo docente para la planeación pedagógica del programa de formación y de las asignaturas.	Asegurar secuencias de contenido y unidad conceptual, creando enlaces efectivos entre las asignaturas del programa de formación.
2	Capacitaciones sobre el enfoque por competencias en la educación superior.	Identificar los elementos que integran la formación profesional por competencias. Describir las características del rol del docente en el enfoque de la formación por competencias.
3	Talleres de diseño de estrategias y técnicas didácticas activas según el modelo pedagógico de la institución.	Diseñar actividades de aprendizajes integradoras y significativas, teniendo en cuenta el currículo del programa y el micro currículo de las asignaturas.

Por su parte, las acciones de mejoramiento de la praxis docente en la dimensión interpersonal, se encaminan a fortalecer el ser de los docentes, con el ánimo de que el clima interrelacional sea más proactivo y menos tensos en las situaciones de crisis. Las interrelaciones de los estudiantes con los docentes deberán llegar a ser armónicas, equilibradas y muy humanas. Esto también garantizaría la calidad de la institución y la satisfacción de la comunidad educativa.

Acciones de mejoramiento de la praxis docente en la dimensión interpersonal.

En relación al componente interpersonal, la propuesta en este sentido es que se incentive la comunicación y trato asertivo entre los integrantes de la comunidad educativa durante el acto pedagógico desarrollado en el aula, a través de acciones integrales que contemplen entre otros aspectos, la valoración de criterios, ideas y opiniones de los demás, el trato homogéneo, la motivación hacia la participación activa en los procesos de construcción de conocimientos; en tal sentido, se recomienda a los directivos brindar las herramientas pedagógicas necesarias a los docentes para fortalecer sus competencias en el manejo integral del clima socio – emocional complejo que se da en el contexto académico y, de esta manera, puedan ejercer el liderazgo motivacional necesario para movilizar en los estudiantes actitudes y aptitudes potenciadoras del proceso enseñanza – aprendizaje; así, tendrían elementos suficientes para generar una percepción más homogénea en los estudiantes, en relación a la forma de transmitir los conocimientos y orientar los procesos de formación.

Ítem	Acciones	Objetivos
1	Capacitaciones sobre los componentes socioemocionales del proceso educativo.	Fortalecer las competencias del docente en el manejo del clima socioemocional que promuevan espacios de participación activa.
2	Talleres de liderazgo motivacional aplicado a procesos de formación profesional.	Proporcionar las herramientas a los docentes que faciliten la motivación y participación de los estudiantes en el proceso formativo.

Finalmente, las acciones de mejoramiento de la praxis docente en la dimensión institucional, se encaminan a consolidar una institución que apoya a sus docentes y a sus estudiantes, crea mecanismos de identidad con la misión, los lineamientos y el logro de los planes y proyectos de la Institución. Los docentes tienen un compromiso ineludible con ella, en la medida que son quienes les dan vida y con su ejemplo forman a los estudiantes y retroalimentan a los directivos y administrativos.

Acciones de mejoramiento de la praxis docente en la dimensión institucional

Ítem	Acciones	Objetivos
1	Adecuación de espacios flexibles de formación.	Habilitar dinámicas de formación diferenciadas a las sesiones de clases magistrales; como mesas redondas, trabajos en mesas, juego de roles, etc.
2	Mantenimiento del suministro del servicio de internet.	Asegurar que la señal inalámbrica y la capacidad de flujo de datos de internet funcionen de manera efectiva para los procesos de consultas web y actividades en la plataforma Moodle.
3	Disponibilidad de equipamiento y recursos didácticos.	Garantizar la disponibilidad de equipos y recursos didácticos para la ejecución de simulaciones en las sesiones de clase para un aprendizaje significativo.

En lo concerniente al ámbito institucional, se recomienda a los directivos y docentes, formular acciones de contingencia en la sede académica dirigidas a: la adecuación de espacios de acuerdo a la actividad que programe el docente debido a la importancia que reviste contar con espacios de aprendizaje dirigidos a la formación integral, para lo cual, deben estar presentes entre otros: componentes didácticos, metodología flexible, y disposición de mobiliario acorde a la actividad programada; así mismo, ampliar la capacidad de las salas de lectura y de sistemas en la institución, manteniendo las condiciones de confort en cuanto a cobertura de redes, mobiliario, y

presentación del espacio físico. De otra parte, continuar apoyando la innovación a través del seguimiento permanente a los cambios y adelantos en la tecnología aplicada a la educación, e incrementar la dotación de medios audiovisuales, puesto que los recursos en mención, cumplen su función en la medida que se encuentren a disposición de los actores del proceso educativo. De igual manera, proveer de manera suficiente los equipos y materiales para simulaciones y prácticas; además, facilitar su acceso las veces que lo requieran los docentes, puesto que los recursos en mención, cumplen una función didáctica importante. En el mismo orden, mantener los estándares de calidad en cuanto a la cobertura y suficiencia de material de consulta, puesto que los recursos en mención, posibilitan en gran medida la dinámica constructivista del modelo pedagógico de la institución. Igual importancia reviste la socialización y debido reconocimiento de los logros de los docentes, porque el estímulo prolifera la participación y el sentido de pertenencia, potenciándose de esta manera el clima institucional necesario para elevar los estándares de calidad de la universidad.

Referencias

- Agama, Adiel. Trejo, Gabriela. De la Peña, Belinda. Islas, Mariana. Crespo, Silvia. González, María. (2017). Recursos audiovisuales en la educación en enfermería: revisión de la literatura. *Revista electrónica enfermería global*. N° 47, Julio. México. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v16n47/1695-6141-eg-16-47-00512.pdf>
- Almirall, Pedro. Del Castillo, Nino. López, Georgina. Hernández, Jesús. (2010). Investigación científica en salud ocupacional. Habana, Cuba. Recuperado de: <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/insat/cap5.pdf>
- Alvarado, Lusmidia. García, Margarita (2008). Características más relevantes del paradigma socio – crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de Caracas. *Revista universitaria de investigación sapiens*. Año 9, N° 2. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Aprendizaje. (s. f.). En *Diccionario pedagógico. Glosario de términos especializados de pedagogía y educación*. Recuperado de: <https://glosarios.servidor-alicante.com/pedagogia/aprendizaje>
- Aragón, R. Martínez, J. I. Gil, B. L. San Román, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos como promotora del liderazgo: análisis de una experiencia. *Revista electrónica ANFEI digital*. Año 4, N° 8. Recuperado de: www.anfei.org.mx/revista/indez.php/revista/article/download/433/1080

Artavia, Jenny. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Revista electrónica actualidades investigativas en educación.

Volumen 5, Número 2. Universidad de Costa Rica. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/html/447/44750208/>

Arriarán – Cuéllar, Samuel. (2014). Filosofía y praxis educativa según Adolfo Sánchez Vázquez.

Revista Universia. Núm. 13, Vol 5. Pp 143 – 156. México. Recuperado de:

<file:///C:/Users/HP/Downloads/162-270-1-PB.pdf>

Barreda, María S. (2012). El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta.

Trabajo fin de Máster. Universidad de Cantabria. España. Recuperado de:

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>

Barrionuevo, Y. (2010). Perfil profesional y perfil didáctico del docente de aula del área de

comunicación del IV ciclo de educación básica regular de las instituciones educativas

comprendidas en el ámbito de Sihuas–Ancash en el año 2010.

Benner, Dietrich. (1985). Estudios sobre la teoría de la educación. Pedagogía como ciencia, teoría

de la acción y práctica de la reforma. Volumen 2. Editorial Juventa. Bogotá, Colombia.

Bienestar docente – Ministerio de educación nacional de Colombia. Decimosexto acuerdo.

Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-printer-305505.html>

Blanco, Hilda. (s. f.). La didáctica en la práctica docente. Universidad autónoma del estado de

Hidalgo. México. Recuperado de:

<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/atotonilco/n7/r4.html>

- Camargo, Itala. Pardo, Carlos. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. Universidad Católica de Colombia. Univ. Psychol, Vol 7, N° 2, Pp 3 de 16, Mayo – Agosto, 2008. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64770211>
- Carrillo, Ana. García S., Lucila. Cárdenas, Claudia. Díaz, Ingrid. Yabrudy, Nataly. (2013). La filosofía de Patricia Benner y la práctica clínica. Revista Enfermería global. Vol. 12, no.32, Murcia, España. Oct. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412013000400021
- Casanova, María Antonia (1998). La evaluación educativa. Editorial Muralla. México D. F. México.
- Castillo s. v. (2007). La relación tutor -estudiante en las prácticas clínicas y su influencia en el proceso formativo del estudiante de Enfermería. Educare 21(38). Recuperado de: http://preview.enfermeria21.com/educare/secciones/ensenyando/detalle_index.php?Mg%3D%3D&MTM1&MjU%3D&MjE3OQ%3D%3D
- Castro, Elizabeth. Peley, Rosario. Morillo, Roselia. (2009). La praxis educativa: Una aproximación a la realidad en el aula. Revista Venezolana de Gerencia v.14 n.45 Maracaibo, Venezuela, mar. 2009. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842009000100009
- Cerda, Hugo. (1993). Los elementos de la investigación. Editorial el búho. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/aliriotua/cerdahugoelementosdelainvestigacion>
- Cisneros, Armando. (1999). Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales. Revista Sociológica, vol. 14, núm. 41, septiembre-diciembre, p.

104-126. Universidad autónoma metropolitana. México. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/3050/305026706001.pdf>

Cisterna, Francisco (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoría*. Vol. 14 (1): 61-71.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/299/29900107/>

Consejo Nacional de Acreditación (2015). Lineamientos para la Acreditación Institucional.

Bogotá, Colombia. Recuperado de: [https://www.cna.gov.co/1741/articles-](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lin_Ins_2014.pdf)

[186359_Lin_Ins_2014.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lin_Ins_2014.pdf).

Cortina, Carolina. Ortiz, Alexander. Expósito, María. (2015). Reflexiones en torno al aprendizaje basado en problemas: una alternativa en la asignatura gestión del cuidado. *Revista Cubana Enfermería*, vol.31 no.4, Ciudad de la Habana, Cuba. Oct.-Dic. Recuperado de:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192015000400008

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192015000400008

Corredor, Oscar. Saker, Janeth. (2018). Perspectiva de la formación científica de docentes en instituciones de educación básica y media – Barranquilla. *Revista Educación y Humanismo* 20(34): pp. 156-172. Enero-Junio. Recuperado de:

[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/2862-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3784-3-](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/2862-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3784-3-10-20180311.pdf)

[10-20180311.pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/2862-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3784-3-10-20180311.pdf)

Covarrubias, Patricia. Piña, María. (2004). La interacción maestro – alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIV, núm. 1, 1er. trimestre, p. 47-84. Centro de Estudios Educativos, A.C. México. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>

<http://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>

Cuesta, Oscar (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. Revista El Ágora, 18(1), 54-71, Enero – Junio. Medellín, Colombia. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v18n1/1657-8031-agor-18-01-00055.pdf>

Chiara, María. (2014). La relación maestro – alumno y su influencia en el aprendizaje.

Universidad internacional de la Rioja. Facultad de Educación. Barcelona, España.

Recuperado de:

https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara_Conidi.pdf?sequence=1

Devalle de Rendo, Alicia. Vega, Viviana (2002). La capacitación docente: ¿una práctica sin evaluación? Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. Argentina.

Díaz-Barriga, Frida. Hernández, Gerardo. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill, México. Recuperado de: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

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

Dongo, Adrián. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. Revista IIPSI. Facultad de Psicología. VOL. 11 - N° 1 - PP. 167 – 181.

Universidad estadual Paulista campus de Marilia. Brasil. Recuperado de:

<file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet->

<laTeoriaDelAprendizajeDePiagetYSusConsecuenciasPar-2747352.pdf>

Enseñanza. (s. f.). En *Diccionario pedagógico. Glosario de términos especializados de pedagogía y educación*. Recuperado de: <https://glosarios.servidor-alicante.com/pedagogia/ensenyanza>

Espinosa, Ángela. Huepa, Diana, Wilchez, Luis. (2015). factores que influyen en el manejo de la hiperactividad con déficit de atención y sus estrategias de manejo en clase. Trabajo de grado especialización en pedagogía. Universidad del Tolima. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1778/1/FACTORES%20QUE%20INFLUYEN%20EN%20EL%20MANEJO%20DE%20LA%20HIPERACTIVIDAD%20CON%20DE%20CC%81FICIT%20DE%20ATENCIO%20CC%81N%20Y%20SUS%20ESTRATEGIAS.pdf>

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós MEC. Pp. 203-47. Recuperado de: <https://fcsalud.ua.es/es/documentos/planes-de-estudio/doctorado/actividad-an-cualipc/lec-1-previa.pdf>

Fierro, C. Fortoul, B. Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós. Capítulos 1 y 2. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Fierro4/publication/312212594_Transformando_la_practica_docente_Una_propuesta_basada_en_la_investigacion_accion/links/58766b4208aebf17d3b9a087/Transformando-la-practica-docente-Una-propuesta-basada-en-la-investigacion-accion.pdf

Figueredo, Ana L. Figueredo, Maritza. Aponte, Carlos. (2013). La biblioteca universitaria y el desarrollo de la educación superior. *Revista Biblios*. N° 50. Universidad de Granma –

- Habermas, Jürgen. (1984). *Ciencia y Técnica como Ideología*, Madrid, Tecnos. Recuperado de:
<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/16919-Texto%20del%20art%C3%ADculo-60127-1-10-20160707.pdf>
- Hermosa, Paola. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Rev. Científica General José María Córdova* 13(16), 121-132. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n16/v13n16a07.pdf>
- Hernández, Roberto. Fernández, Carlos. Baptista, María del P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw-Hill. 6ª Ed. México D. F. Recuperado de:
<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernández, Juan. (2010). Habitabilidad educativa de las escuelas. Marco de referencia para el diseño de indicadores. *Revista Sinéctica*. No.35, Jul. - Dic. Tlaquepaque, México.
Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200006
- Hernández, Lissette. Romero, Jenny, Bracho, Neida. (s.f.). *Tesis básicas del racionalismo crítico*. *Revista de epistemología de ciencias sociales Cinta de moebio*. N° 23, p 193 – 203. Universidad de Chile. Recuperado de: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/26080-1-85542-1-10-20130118%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/26080-1-85542-1-10-20130118%20(2).pdf)
- Huberman, Susana (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y Saberes de su Profesión*. Barcelona: Editorial Paidós.

Hurtado, Jackeline (2002). El proyecto de investigación holística. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Jaik, Adela. Villanueva, Roberto. García, Martha. Tena, Jorge (2011). Valoración del desempeño docente y presencia de "Burnout" en maestros de educación superior. Revista electrónica diálogos educativos. Número 21 año 11. Academia de Investigación Educativa Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional – Instituto Politécnico Nacional, Unidad Durango (CIIDIR-IPN, Durango). México. Recuperado de: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-ValoracionDelDesempenoDocenteYPresenciaDeBurnoutEn-3931314.pdf>

Jiménez, Yasmín. Hernández, Josefina. Alfonso, Marko. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. México. Revista Innovación educativa. Vol.13 no.61. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000100004

Lara, Antonio. Aguiar, Martha. Cerpa, Guillermo. Núñez, Héctor. (2009). Relaciones docente–alumno y rendimiento académico. Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara. Revista Sinéctica, No.33, Tlaquepaque jul. - dic. México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000200006

Lara, Lidia. Navales, María. Sánchez, Luis. Bravo, Gisela. Pérez, Coralia. (2016). Las relaciones de poder profesor alumno en el aula. Una reflexión desde la práctica. Revista de cooperación.com. N° 10, Octubre. Cuba. Recuperado de: <http://www.revistadecooperacion.com/numero10/010-06.pdf>

Lopera, Juan. Ramírez, Carlos. Zuluaga, Marda. Ortíz, Jennifer (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* N° 25.

Universidad de Antioquia. Colombia. Recuperado de:

<https://webs.ucm.es/info/nomadas/25/juandiegolopera.pdf>

Martínez, Luis. Leyva, María E. Barraza, Arturo. Felix, Luisa F. Sáenz, Brianda. Sánchez, Karla.

Flores, Valeria. (2014). Lo que se de: mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas de flujo y esquemas. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. México. Recuperado de: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Mapas.pdf>

Marrero, Odalys. (2016). Comunicación educativa. Esencia del aprendizaje actual en el contexto de la educación superior. Actas del I congreso internacional comunicación y pensamiento.

Revista comunicracia y desarrollo social. Cádiz, España. Recuperado de:

<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/51078/Pages%20from%20978-84-945243-2-51-6.pdf?sequence=1>

Mas Torelló, Oscar (2013). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista profesorado*. Vol. 15, N° 3. Diciembre. Universitat autònoma de Barcelona. España.

Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

Matabanchoy, Sonia. (2012). Salud en el trabajo. Sección artículos de revisión de tema *Revista universidad y salud*. Año 12 Vol. 1 N° 15 – 2012 (Págs. 87-102). Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v14n1/v14n1a08.pdf>

Medina J. L., Castillo S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva.

Texto & Contexto Enfermagem. 15(2). 303-311.

- Mendoza, Yasmine. Mamani, Javier. (2012). Estrategias de enseñanza - aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional del altiplano – Puno. Revista de Investigación en Comunicación y desarrollo comunitario, 3 (1), 58-76. Perú. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845035006>
- Ministerio de educación nacional. MEN. (s. f.). La Práctica Pedagógica como escenario de Aprendizaje. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Ministerio de educación nacional. MEN. (s. f.). Ley 115 de 1994. Ley general de educación. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Montes de Oca, Nancy. Machado, Evelio. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Revisión bibliográfica. Revista Humanidades Médicas 11(3):475-488. Centro de Desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas en Salud. Camaguey, Cuba.
- Moreno, Elsa Amanda (2017). Concepciones de práctica pedagógica. Revista Folios, Universidad Pedagógica Nacional. Num. 16. Bogotá, Col. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5919>
- Murguía, Laura. Tarango, Javier. Romo, José. Ascencio, Gerardo. (2013). Influencia de la infraestructura bibliotecaria en el desarrollo de producción científica en universidades Mexicanas inmersas en procesos de acreditación. Revista General de Información y Documentación. Vol. 23, N° 2. Universidad autónoma de Chihuahua. México. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/download/43134/40917>

- Negri, Elaine. Mazzo, Cristina. Amado, José C. Alves, Gerson. Guimaraes, Rodrigo. Pedersoli, César. (2017). Simulación clínica con dramatización: beneficios percibidos por estudiantes y profesionales de salud. *Revista Latinoamericana Enfermagem*. N° 25. San Pablo, Brasil. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v25/es_0104-1169-rlae-25-e2916.pdf
- Núñez, Dick (2018): El interaccionismo simbólico y sus aportes a la teoría social contemporánea. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, febrero. Recuperado de: www.eumed.net/2/rev/cccss/2018/02/interaccionismo-simbolico.html
- Ortiz López, J. E. (2016). La Dimensión didáctica en la construcción de la identidad docente en estudiantes en practicum. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Barcelona. España. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399907/jeo11de1.pdf
- Palacio, Adriana (2015). Prácticas docentes y formación para el trabajo en el centro de consultoría y educación continua de la universidad ICESI. Trabajo de Grado Maestría en Educación. Recuperado de: https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/78950/1/T00431.pdf
- Peñaranda, Fernando. Giraldo, Libardo. Barrera, Luz H. (2015). La enseñanza de la educación para la salud: ¿una confrontación a la teoría y la práctica de la salud pública como disciplina? *Rev. Fac. Nac. Salud Pública* Vol. 33 N° 3 septiembre-diciembre 2015. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v33n3/v33n3a04.pdf>
- https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/78950/1/T00431.pdf

Picardo, Oscar. Escobar, Juan. Pacheco, Rolando. (2005). Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. 1ª. Ed. - San Salvador, El Salvador, C.A.: Centro de Investigación

Educativa, Colegio García Flamenco. Recuperado de:

<http://online.upaep.mx/campusvirtual/ebooks/diccionario.pdf>

Pulido, Alva. Arias, Keila. Pulido Adriana, Hernández, Nallin. (2013), Importancia de los ambientes de aprendizaje, en la formación integral del estudiante de educación superior.

Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. N° 10, Enero – Junio. México. Recuperado de:

http://www.archivos.ujat.mx/2014/divulgacion%20cientifica/2014_articulos_para_divulgacion/29-Importancia-de-los-ambientes-Alva-del-Rocio.pdf

Quiroz, Jennifer (2007). Hermenéutica: Marco de comprensión de la diversidad en el aula.

Recuperado de:

http://www.academia.edu/14959369/Hermen%C3%A9utica_marco_de_comprension_de_la_diversidad_en_el_aula

Rico, Alejandra. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. Revista Sophia 12(1): 55-70. Bogotá, Colombia.

Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>

Rodríguez, Holmes. Restrepo, Luis. Luna, Gloria. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. Revista Electrónica Educare

(Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 20(3) Setiembre-Diciembre, p. 1-17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194146862018.pdf>

Rodríguez, Jorge (s. f.). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa.

Recuperado de:

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/viewFile/8177/7130;Page>

Rodríguez, Yenny. (2009). Diseño y elaboración de un instrumento para describir la competencia

comunicativa adulta. Corporación Universitaria Iberoamericana. Recuperado de:

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet->

[DisenoYElaboracionDeUnInstrumentoParaDescribirLaCo-5108966%20\(1\).pdf](DisenoYElaboracionDeUnInstrumentoParaDescribirLaCo-5108966%20(1).pdf)

Roldán, Cristina. Fuentes, María. Catalán, Daniel. Muñoz-Cruzado, Miguel. González, Raquel.

Jerez, Noelia. Fernández, Fernando. (2012). Comunicación no verbal en la docencia.

Revista Española de Comunicación en Salud. 4(1): 54-64. Recuperado de:

http://www.aecs.es/4_1_6.pdf

Romero P., Hernando. Tobos, María. Jinete, Miryan. Lindo, Mónica. (2006). La praxis

profesional del docente en formación: ¿formarlo viviendo el pasado, el presente, o la

forma de vida del proyecto de sociedad por construir? Universidad del Atlántico,

Barranquilla, Colombia. Revista Iberoamericana de Educación, N° 40/5 – 25 de

noviembre. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia

y la Cultura (OEI). Recuperado de:

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/1313Grinpectra.pdf>

Runge Peña, A. Muñoz Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación.

De nuevo: una diferencia necesaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos

(Colombia), 8 (2), 75-96. Recuperado de:

http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/3610/1/RungeAndres_2012_pedagogiapraxis.pdf

Sáez, Juan. (1989). El enfoque interpretativo en ciencias de la educación. Revista anales de pedagogía N° 7, p. 7-32. Universidad de Murcia, España. Recuperado de:

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/287761-Texto%20del%20art%C3%ADculo-988491-1-10-20170310.pdf>

Salcedo Galvis, Hernando (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza – aprendizaje. Revista de pedagogía, XXXII (91), 113 – 130. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/659/65926549007.pdf>

Sanabria, Zulaima. Carrillo, Víctor. (2010). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje en la Praxis Educativa para la Formación Reflexiva y Práctica. Revista Educación y Ciencia, Cuarta Época. vol. 1, num. 2 (37), 2010. Universidad de Carabobo. Venezuela. Recuperado de: <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/249>

Sistema nacional de acreditación. SNA. (2015). Lineamientos para la acreditación institucional. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lin_Ins_2014.pdf

Suárez, Josmary. (2017) Importancia del uso de recursos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias biológicas para la estimulación visual del estudiantado. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal). Vol. 21(2) mayo-agosto. Venezuela. Recuperado de: <http://oaji.net/articles/2017/2279-1493998769.pdf>

Torres, Angieluz. Velandia, Andrea (2017). la práctica pedagógica: más allá de una reflexión sobre la enseñanza de la biología en la escuela. Revista Biografía. Vol. 10, N° 19, Julio –

Diciembre. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/7227-Texto%20del%20art%C3%ADculo-17935-2-10-20180413.pdf

Triana-Muñoz, M. M., Ceballos-Londoño, J. F., & Villa-Ochoa, J. A. (2016). Una dimensión didáctica y conceptual de un instrumento para la Valoración de Objetos Virtuales de Aprendizaje. El caso de las fracciones. *Entramado*, 12(2), 166-186.

Trujillo, Lorena (2014). La importancia de los espacios escolares en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Trabajo de grado. Maestro en educación. Universidad de Málaga. España.

Recuperado de:

https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9069/TrujilloBenitez_TFG_Primary.pdf?sequence=1

Vasco, Carlos E. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "conocimiento e interés" de Jurgen Habermas. CINEP. Centro de investigación y educación popular. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/175197/mod_resource/content/0/Tres_estilos_de_trabajo_en_las_Ciencias_Sociales.pdf

Vera, Alejandro. Mazadiego, Teresa (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, N° 14. Julio-septiembre. Universidad Veracruzana. Veracruz, México. Recuperado de:

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/14/014_Vera.pdf

Zabalza, Miguel (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. Documento de Trabajo. Universidad de Santiago de Compostela.

España. Recuperado de: <https://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf>

Zúñiga-Escobar, Marianela (2017). La estrategia didáctica: Una combinación de técnicas didácticas para desarrollar un plan de gestión de riesgos en la clase. Revista Educación

41(1), 1-18, e-ISSN: 2215-2644, enero-junio. Recuperado de:

<http://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v41n1/2215-2644-edu-41-01-00001.pdf>

Anexos

Anexo 1. Ficha de encuesta de la praxis docente.

CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA “CUC”
 MAESTRIA EN EDUCACIÓN
 CARACTERISTICAS DE LA PRAXIS DOCENTE EN EL PROGRAMA TECNOLOGO EN
 RADIOLOGÍA DE “CORSALUD” 2018

ENCUESTA A DOCENTES

Objetivo General: Caracterizar la praxis docente en el Programa Tecnólogo en Radiología en Corsalud 2018.

Orientaciones: La presente encuesta recoge los componentes didácticos, interpersonales e institucionales de la Praxis Docente. Agradecemos su colaboración en el diligenciamiento de la misma, teniendo en cuenta su importancia en el mejoramiento de la calidad educativa en la institución y en la formulación de planes y programas que apunten al fortalecimiento del componente pedagógico del cuerpo docente de la Corporación. Para cada indicador (ítem numerados), se contestará de forma excluyente: “sí” o “no”, con posibilidad de ampliar su respuesta en el campo de las observaciones, según el ítem que usted considere merece mayor explicación.

DATOS GENERALES:

FECHA DE LA ENCUESTA: ____/____/____ LUGAR : _____

DOCENTE: _____ SEXO: M() F() ASIGNATURA: _____

TIPO DE VINCULACIÓN: Tiempo Completo () ; Medio Tiempo() ; Catedrático()

TIEMPO DE VINCULACIÓN: AÑOS () MESES () TIEMPO EN LA DOCENCIA AÑOS () MESES ()

INDICADORES	RESPUESTA	
	SI	NO
COMPONENTE DIDACTICO: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJES-EVALUACIÓN		
1. Por lo general usted realiza el planteamiento de los objetivos a lograr a través de la sesión de clases.		
2. Menciona también la competencia a desarrollar en la unidad temática.		
3. Enfoca la sesión de clases a través de alguna estrategia didáctica. (ABProb, ABProy, AColab, ABCs, ABI, ABPrc, etc.) (leer abajo las convenciones)		
4. Incentiva la participación de los estudiantes para identificar los conocimientos previos y las expectativas de la clase.		
5. Utiliza técnicas didácticas activas para el desarrollo de la clase, facilitando el aprendizaje de los estudiantes. Tales como el Debate, Juego de Roles, la Simulación, Lluvia de ideas, etc.		
6. La metodología utilizada promueve la apropiación de conceptos y definiciones, como por ejemplo: Mapas Conceptuales, Cuadros Sinópticos, Mapas Mentales, etc.		
7. La metodología empleada, desarrollan habilidades en los estudiantes en la resolución de problemas, según los presupuestos de la asignatura.		
8. En un espacio de trabajo practico, se logra la coordinación y precisión en la aplicación de procedimientos administrativos y técnicos propios de la asignatura.		
9. Realimenta de manera oportuna los logros de los estudiantes suscitados en medio de la clase, con refuerzos positivos e incentivos valorativos.		
10. Usa de técnicas evaluativas diversas para valorar los logros de los estudiantes.		
OBSERVACIONES: (Se consigna la letra del componente seguido del número del ítem a comentar. Ej. A2:)		

INDICADORES		RESPUESTA	
COMPONENTE INTERPERSONAL ESTILOS DE COMUNICACIÓN-RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS-SOLIDARIDAD Y SERVICIO		SI	NO
1	Usa expresiones verbales y no verbales facilitando la comprensión de conocimientos con respeto y amabilidad.		
2.	Procura la interacción de los estudiantes y escucha con interés y atención sus intervenciones.		
3.	Aclara a tiempo y de forma adecuada los interrogantes y dudas presentadas por los estudiantes.		
4.	Muestra respeto por las ideas y opiniones del otro.		
5.	Establece afectos adecuados, con límites claramente definidos.		
6.	Reconoce de manera asertiva la aceptación de equívocos y corrige la falta.		
7.	Es consecuente y solidario frente a las contingencias y necesidades del otro.		
8.	Distribuye responsabilidades de forma equitativa a estudiantes al realizar ejercicios, tareas y/o colocar ejemplos.		
9.	Evidencia amplitud en la disponibilidad para colaborar en el logro de los objetivos formativos en el aula y la institución.		
OBSERVACIONES: (Se consigna la letra del componente seguido del número del ítem a comentar. Ej. B2:)			
INDICADORES		RESPUESTA	
COMPONENTE INSTITUCIONAL - INFRAESTRUCTURA FISICA-RECURSOS Y MEDIOS DIDACTICOS		SI	NO
1.	Se dispone de ambientes formativos acordes a las actividades programadas.		
2.	Es adecuado el espacio, iluminación y ventilación en el ambiente formativo.		
3.	La institución cuenta con ambientes formativos alternativos como sala de lecturas, bibliotecas, salas de cómputo, laboratorios y convenios de práctica.		
4.	Se facilita el uso de medios audiovisuales para el desarrollo de las actividades formativas.		
5.	Están disponibles los equipos y herramientas para simulaciones y prácticas.		
6.	Es accesible los recursos bibliográficos en medio físico y digital para la consulta de contenidos abordados en la unidad temática y son suficientes.		
7.	La institución le ha dado a conocer el proyecto educativo del programa.		
8.	Se realizan jornadas de actualización académica disciplinar para los docentes.		
9.	Conoce usted el modelo pedagógico institucional.		
10.	En el último año se le ha proporcionado capacitación referente a estrategias didácticas para el desarrollo de las sesiones de clases.		
11.	Se le proporcionan guías o documentos para elaborar las sesiones de clases.		
12.	La institución cuenta con recursos bibliográficos propios y actualizados que le permiten dar apoyo conceptual.		
13.	La institución cuenta con programas de reconocimiento por el esfuerzo que realizan los docentes.		
14.	Las áreas de lectura son suficientes en número y capacidad.		
15.	Las salas de cómputo son suficientes en número y capacidad.		
OBSERVACIONES: (Se consigna la letra del componente seguido del número del ítem a comentar. Ej. C2:)			

CONVENCIONES: **ABProb:** Aprendizaje Basado en Problemas; **ABProy:** Aprendizaje Basado en Proyectos, **AColab:** Aprendizaje Colaborativo; **ABCs:** Aprendizaje Basado en Casos, **ABI:** Aprendizaje Basado en Investigación, **ABPrac:** Aprendizaje Basado en la Práctica.

Anexo 2. Ficha de observación de la praxis docente.

CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA “CUC”
 MAESTRIA EN EDUCACIÓN
 CARACTERISTICAS DE LA PRAXIS DOCENTE EN EL PROGRAMA TECNOLOGO EN
 RADIOLOGÍA DE “CORSALUD” 2018

FICHA DE OBSERVACION

Objetivo General: Caracterizar la praxis docente en el Programa Tecnólogo en Radiología en Corsalud 2018.

Orientaciones: La presente ficha de observación se diligenciará a lo largo de la sesión de clases; desde el inicio, desarrollo, hasta la conclusión de la misma. Esta se aplicará a un docente por una sesión de clases, según la programación establecida en la institución. Primero, diligencie los datos generales de la ficha, luego observe con detenimiento cada momento de la clase y anote Sí: cuando se presenta el criterio; No: cuando se omitió; y NA: cuando no aplica el criterio. Es probable que se deba esperar hasta el cierre definitivo de la clase para diligenciar todos los criterios de la ficha, aun cuando algunos criterios estén de primero.

DATOS GENERALES:

FECHA DE LA OBSERVACIÓN: ____/____/____ LUGAR: _____

DOCENTE: _____ SEXO: M() F() ASIGNATURA: _____

TIPO DE VINCULACIÓN: Tiempo Completo () ; Medio Tiempo() ; Catedrático()

TIEMPO DE VINCULACIÓN: AÑOS () MESES () TIEMPO EN LA DOCENCIA AÑOS () MESES ()

OBSERVADOR: _____

INDICADORES	SI	NO	NO APLICA
A. COMPONENTE DIDACTICO: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJES-EVALUACIÓN			
1. El docente realiza el planteamiento de los objetivos a lograr a través de la sesión de clases.			
2. Menciona también la competencia a desarrollar en la unidad temática.			
3. Enfoca la sesión de clases a través de alguna estrategia didáctica. (ABProb, ABProy, AColab, ABCs, ABI, ABPrc, etc.) (leer abajo las convenciones)			
4. Incentiva la participación de los estudiantes para identificar los conocimientos previos y las expectativas de la clase.			
5. Utiliza técnicas didácticas activas para el desarrollo de la clase, facilitando el aprendizaje de los estudiantes. Tales como el Debate, Juego de Roles, la Simulación, Lluvia de ideas, etc.			
6. La metodología utilizada promueve la apropiación de conceptos y definiciones, como por ejemplo: Mapas Conceptuales, Cuadros Sinópticos, Mapas Mentales, etc.			
7. La metodología empleada, desarrollan habilidades en los estudiantes en la resolución de problemas, según los presupuestos de la asignatura.			
8. En un espacio de trabajo practico, se logra la coordinación y precisión en la aplicación de procedimientos administrativos y técnicos propios de la asignatura.			
9. Realimenta de manera oportuna los logros de los estudiantes suscitados en medio de la clase, con refuerzos positivos e incentivos valorativos.			
10. Usa de técnicas evaluativas diversas para valorar los logros de los estudiantes.			

OBSERVACIONES: (Se consigna la letra del componente seguido del número del ítem a comentar. Ej. A2:)

--	--

INDICADORES	SI	NO	NO APLICA
11. COMPONENTE INTERPERSONAL: ESTILOS DE COMUNICACIÓN-RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS-SOLIDARIDAD Y SERVICIO			
1. Usa expresiones verbales y no verbales facilitando la comprensión de conocimientos con respeto y amabilidad.			
2. Procura la interacción de los estudiantes y escucha con interés y atención sus intervenciones.			
3. Aclara a tiempo y de forma adecuada los interrogantes y dudas presentadas por los estudiantes.			
4. Muestra respeto por las ideas y opiniones del otro.			
5. Establece afectos adecuados, con límites claramente definidos.			
6. Reconoce de manera asertiva la aceptación de equívocos y corrige la falta.			
7. Es consecuente y solidario frente a las contingencias y necesidades del otro.			
8. Distribuye responsabilidades de forma equitativa a estudiantes al realizar ejercicios, tareas y/o colocar ejemplos.			
9. Evidencia amplitud y disponibilidad para colaborar en el logro de los objetivos formativos en el aula y la institución.			
OBSERVACIONES: (Se consigna la letra del componente seguido del número del ítem a comentar. Ej. B2:)			
INDICADORES	SI	NO	NO APLICA
12. COMPONENTE INSTITUCIONAL - INFRAESTRUCTURA FISICA-RECURSOS Y MEDIOS DIDACTICOS			
16. Se dispone de ambientes formativos acordes a las actividades programadas.			
17. Es adecuado el espacio, iluminación y ventilación en el ambiente formativo.			
18. La institución cuenta con ambientes formativos alternativos como sala de lecturas, bibliotecas, salas de cómputo, laboratorios y convenios de práctica.			
19. Se facilita el uso de medios audiovisuales para el desarrollo de las actividades formativas.			
20. Están disponibles los equipos y herramientas para simulaciones y prácticas.			
21. Es accesible los recursos bibliográficos en medio físico y digital para la consulta de contenidos abordados en la unidad temática y son suficientes.			
22. Las áreas de lectura son suficientes en número y capacidad.			
23. Las salas de cómputo son suficientes en número y capacidad.			
OBSERVACIONES: (Se consigna la letra del componente seguido del número del ítem a comentar. Ej. C2:)			

CONVENCIONES: **ABProb:** Aprendizaje Basado en Problemas; **ABProy:** Aprendizaje Basado en Proyectos, **AColab:** Aprendizaje Colaborativo; **ABCs:** Aprendizaje Basado en Casos, **ABI:** Aprendizaje Basado en Investigación, **ABPrac:** Aprendizaje Basado en la Práctica.