



**Propuesta de gestión académica para el desarrollo de la práctica pedagógica
investigativa para un programa de Licenciatura en Español e Inglés**

Anderson Lozano Muñoz

Sonia Cristina Ramírez Sierra

Carolina Salamanca Leguizamón

Ligia Azucena Santos Benítez

Universidad Libre Seccional Socorro

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación con Énfasis en Gestión Educativa

El Socorro

2020



**Propuesta de gestión académica para el desarrollo de la práctica pedagógica
investigativa para un programa de Licenciatura en Español e Inglés**

**Anderson Lozano Muñoz
Sonia Cristina Ramírez Sierra
Carolina Salamanca Leguizamón
Ligia Azucena Santos Benítez**

**Trabajo de Grado para optar el título de Magister en Educación con Énfasis en
Gestión Educativa**

**Asesora
Elba Consuelo León Mora**

**Universidad Libre Seccional Socorro
Facultad Ciencias de la Educación
Maestría en Educación con Énfasis en Gestión Educativa
El Socorro
2020**

Nota de aceptación:

Jurado

Jurado

Socorro, 3 de julio 2020.

Agradecimientos

Nos permitimos dar gracias a Dios por brindarnos el don de la vida y la constancia para llevar a cabo este trabajo de Grado. A nuestras familias quienes con su apoyo nos han dado fortaleza en esta etapa de formación profesional. A nuestros compañeros de vida por ese cariño y apoyo incondicional. A la Universidad Libre por permitirnos el desarrollo de este trabajo, el cual se realizó con el ánimo de retribuir a la institución la oportunidad y confianza que ha depositado en nosotros como docentes. Al decano de la Facultad de Ciencias de la Educación por su orientación, a los docentes del programa de Licenciatura e Español e Inglés con quienes se construyó el Plan de gestión, a nuestra directora de trabajo de grado por su acompañamiento y valiosos aportes, a todos gracias.

Dedicatoria

A: *Dedico este trabajo de grado principalmente a Dios por permitirme el tiempo y poner en mi camino personas que me orientaron para lograr la meta propuesta. Ligia*

A: *Dedico este trabajo de grado a mis padres por brindarme su amor y cariño. Anderson*

A: *Dedico este trabajo de grado a mi compañera de vida, quien ha depositado en mí la confianza para poder llevarlo a cabo. Sonya.*

A: *Dedico este trabajo de grado a Dios y a cada miembro de mí familia. Carolina.*

Tabla de Contenido

Introducción.....	13
Capítulo I: Marco teórico	31
1.1 Investigación formativa	31
1.2 Práctica pedagógica investigativa.....	36
1.2.1 Las competencias investigativas para futuros docentes.....	54
1.2.1.3 Competencias observacionales.....	57
1.2.1.4 Competencias tecnológicas	57
1.2.1.5 Competencias propositivas.....	58
1.2.1.6 Competencias interpersonales.....	58
1.2.1.7 Competencias cognitivas.....	58
1.2.1.8 Competencias comunicativas	58
1.2.1.9 Competencias analíticas	59
1.2.1.10 Competencia para el Aprendizaje Autónomo	59
1.2.1.11 Competencia para el Pensamiento Crítico	60
1.2.1.12 Competencia para el Saber pedagógico	60
1.2.1.13 Competencia para el Leer el contexto.....	60
1.2.1.14 Competencias creativa.....	60
1.3 Planeación estratégica.....	61
1.3.1 Estrategas/ equipo de trabajo	66
1.3.2 Principios corporativos	67
1.3.3 Diagnóstico estratégico.....	69
1.3.4 Direccionamiento estratégico	70
1.3.5 Proyección estratégica	71
1.3.6 Plan operativo	71
1.3.7 Monitoria estratégica	72
Capítulo II: Propuesta del Plan de Gestión.....	74
2.1 Actividades investigativas.....	78
2.1.1 Revisión documental y entrevista al decano.....	78
2.1.2 Análisis de contenido syllabus.....	78

2.1.2.1 Subcategoría Formación en competencias investigativas.	80
2.1.2.2 Subcategoría Relación de la PPI con las demás asignaturas.	86
2.1.3 Taller investigativo	87
2.1.3.1 Subcategoría Apropiación del modelo pedagógico institucional.	90
2.1.3.2 Subcategoría Principios misionales.	90
2.1.3.3 Subcategoría Formación en competencias investigativas.	92
2.1.3.4 Subcategoría Relación de la PPI con las demás asignaturas	98
2.1.3.5 Subcategoría Diagnóstico estratégico	99
2.1.4 Entrevista semiestructurada a docentes implicados con la PPI	100
2.1.5 Grupo de discusión	110
2.2 Plan de gestión académica para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en un programa de licenciatura	111
2.2.1 Definición del equipo base (los estrategas)	112
2.2.2 Principios corporativos	113
2.2.3 Diagnóstico estratégico.	115
2.2.3.1 <i>Análisis DOFA</i>	115
2.2.3.2 Análisis de vulnerabilidad.	117
2.2.4 Direccionamiento estratégico	118
2.2.4.1 Misión.	119
2.2.4.2 Visión.	119
2.2.4.1 Objetivos estratégicos.	120
2.2.5 Proyección estratégica	122
2.2.5.1 Objetivos funcionales.	122
2.2.5.2 Proyectos estratégicos.	122
2.2.5.3 Estrategias y planes de acción	123
2.2.6 Alineamiento estratégico y los mapas estratégicos.	132
2.2.7 Monitoria estratégica	134
2.3 Análisis de la validación del plan de gestión por expertos.	135
2.3.1 Estructura del Plan de gestión.	137
2.3.2 Coherencia	140
2.3.3 Pertinencia	142

2.3.4 Trabajo participativo.....	143
2.3.4 Aportes de la valoración de los expertos en la primera revisión	145
2.3.5 Aportes de la valoración de expertos en la segunda revisión	148
Conclusiones.....	153
Referencias	161

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Plan de estudios del programa de Licenciatura en Español e Inglés	22
Figura 2. Estructura del currículo para la Universidad Libre	63
Figura 3. Planeación Estratégica	66
Figura 4. Consolidado de presencia de competencias investigativas por componentes.....	81
Figura 5. Relación entre las dimensiones del ser y las competencias para la formación de formadores	94
Figura 6. Consolidado de competencias investigativas para la formación de docentes por componentes posterior al taller.....	95
Figura 7. Categorías emergentes de la entrevista a docentes de práctica pedagógica e investigación.....	103
Figura 8. Expectativas de los docentes acerca de la práctica pedagógica investigativa.....	106
Figura 9. Relación entre el diagnóstico y las expectativas frente a la PPI	109
Figura 10. Valores y Principios Universidad Libre. PEI.....	114
Figura 11. Mapa estratégico para la gestión de la práctica pedagógica investigativa	133
Figura 12. Validación de la estructura del Plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa.....	140

Figura 13. Validación de la coherencia del Plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa.....	141
Figura 14. Validación de la pertinencia del Plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa.....	143
Figura 15. Validación del trabajo participativo en el diseño del Plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa.....	145
Figura 16. Porcentaje de competencias presentes en los syllabus.....	LVIII
Figura 17. Porcentaje presencia de competencias en contenidos programáticos Licenciatura Español e Inglés de manera Explícita e Implícita.....	LIX
Figura 18. Porcentaje presencia de competencias en contenidos programáticos Licenciatura Español e Inglés de manera Explícita.....	LX
Figura 19. Porcentaje presencia de competencias en contenidos programáticos Licenciatura Español e inglés de manera Implícita.....	LX
Figura 20. Frecuencia de la presencia de competencias básicas: cognitivas.....	LXIII
Figura 21. Frecuencia de la presencia de competencias genéricas: Instrumentales – competencias comunicativas	LXV
Figura 22. Frecuencia de la presencia de competencias genéricas: Sistémicas – competencias para preguntar.....	LXVII
Figura 23. Porcentaje presencia de competencias genéricas: Específicas – competencias para leer el contexto.....	LXIX
Figura 24. Indicadores de competencias más frecuentes (≥ 9).....	LXX
Figura 25. Indicadores de competencias menos frecuentes (≤ 3).....	LXXI
Figura 26. Competencias en el Componente Educación y Pedagogía	LXXV

Figura 27. Competencias en el Componente Comunicación.....	LXXVI
Figura 28. Competencias en el Componente Español	LXXVIII
Figura 29. Competencias en el Componente Inglés	LXXIX
Figura 30. Competencias en el Componente Práctica Pedagógica Investigativa	LXXX
Figura 31. Competencias en el Componente Electivas	LXXXI

Lista de Tablas

	Pág
Tabla 1. Organización del plan de estudios por créditos y componentes.....	25
Tabla 2. Técnicas e instrumentos de la investigación	29
Tabla 3. Clases de práctica pedagógica.....	40
Tabla 4. Cruce de competencias Universidad Libre-Competencias propuestas para la formación de formadores.....	56
Tabla 5. Características principales y ejes de análisis de las teorías de aprendizaje del modelo pedagógico adoptado por la Universidad Libre	64
Tabla 6. Relación entre los componentes de la planeación estratégica de Serna (2008), las actividades investigativas y el soporte teórico	74
Tabla 7. Relación entre las categorías previas y los instrumentos	75
Tabla 8. Actividades taller de investigación “Competencias para la formación de docentes con competencias investigativas”	88
Tabla 9. Aporte de los docentes del programa al modelo pedagógico y misión y visión	91
Tabla 10. Categorías emergentes de la entrevista a docentes de práctica pedagógica e investigación	101
Tabla 11. Expectativas de los docentes acerca de la práctica pedagógica investigativa	105

Tabla 12. Análisis DOFA de la práctica pedagógica y de la investigación formativa programas de Licenciatura de la Facultad de Educación.....	116
Tabla 13. Análisis de vulnerabilidad.....	117
Tabla 14. Misión institucional y del programa de Licenciatura en Español e Inglés.....	119
Tabla 15. Visión institucional y del programa de Licenciatura en Español e Inglés.....	120
Tabla 16. Proyección estratégica orientada al Plan de regionalización de la Universidad Libre seccional Socorro	124
Tabla 17. Matriz de Proyecto estratégico 01	126
Tabla 18. Planes de acción para el Proyecto estratégico 01	126
Tabla 19 Matriz de Proyecto estratégico 02.....	129
Tabla 20. Planes de acción para el Proyecto estratégico 02.....	129
Tabla 21. Matriz de Proyecto estratégico 03.....	131
Tabla 22. Planes de acción para el Proyecto estratégico 03	131
Tabla 23. Ejemplo de plantilla usada en la matriz de seguimiento al Plan de Gestión	134
Tabla 24. Perfil de los jurados evaluadores del Plan de gestión de la práctica pedagógica investigativa	135

Lista de Apéndices

	Pág
Apéndice A. Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el Plan de estudios	I
Apéndice B. Revisión documental: Documento maestro y PEP	II
Apéndice C. Entrevista al Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación	VI
Apéndice D. Consentimiento informado Taller investigativo- Registro del taller.....	XV
Apéndice E. Antecedentes del trabajo de grado	XXIII
Apéndice F. Tabla de coherencia entre competencias.....	XXXVI

Apéndice G. Cuadro de operacionalización de variables para la revisión syllabus .	XXXVIII
Apéndice H. Instrumento de revisión de syllabus	XLV
Apéndice I. Evidencias validación instrumento revisión de syllabus	XLIX
Apéndice J. Sistematización de la revisión de los syllabus.....	LIV
Apéndice K. Resultados valoración de syllabus.....	LVII
Apéndice L. Instrumento Entrevista semiestructurada docentes práctica pedagógica y de investigación.....	LXXXII
Apéndice M. Transcripción Entrevista semiestructurada docentes práctica pedagógica y de investigación.....	LXXXV
Apéndice N. Informe Entrevistas Atlas ti.....	CVI
Apéndice O. Transcripción de audios del Taller de investigación.....	CXXXIII
Apéndice P. Evidencias revisión de expertos del Plan de Gestión.....	CLX
Apéndice Q. Documentación soporte del Plan de Gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa.....	CLXI
Apéndice R. Validación por expertos del Plan de Gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa.....	CLXXXVII

Introducción

De acuerdo con los requerimientos para la educación contemporánea tomados desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015a) “ante los cambios del mundo, la educación también requiere cambiar hacia la adquisición de competencias básicas contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible” (p.3), y con el inaplazable reto de velar por alcanzar la calidad en la misma, surge la necesidad de transformación de los modos de enseñanza y, por tanto, de los programas de formación de docentes ofertadas por las Instituciones de Educación Superior (IES). Dicha necesidad ha estado articulada internacionalmente después del año 2000, por algunos hitos significativos concebidos desde las políticas globales en la Agenda de la Educación la cual se conoce como Educación 2030, de la que resulta el documento la Declaración de Incheon el Marco de Acción, para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible, 4 de la UNESCO, en el que se observa el interés de aumentar sustancialmente la oferta de profesores calificados entre otras cosas, mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo (UNESCO, 2015b).

Por otra parte, en el año 2016, como parte del proceso de adhesión de Colombia a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se realizó el estudio Revisión de Políticas Nacionales de Educación, Educación en Colombia (su título original es *Education in Colombia*), en el cual se evidencia la necesidad de elevar la calidad de la enseñanza para mejorar los resultados del aprendizaje. Para ello la OCDE propone fijar expectativas claras de los valores, los conocimientos y las competencias que deben adquirir los estudiantes en cada etapa del ciclo educativo, definir expectativas de aprendizaje claras

para reforzar los aportes de la educación al cumplimiento de las metas económicas y sociales nacionales (OCDE, 2016). El país por su parte asumió ajustes que le permitieron finalmente el 25 de mayo de 2018 ser aceptado como miembro número 37 de la organización, implicando para la educación colombiana ser comparada con los sistemas escolares de los diferentes países pertenecientes a la organización respecto al cómo preparan a los jóvenes para la vida en el siglo XXI y también recibir recomendaciones políticas para mejorar la calidad de vida de las personas.

En el proceso de construcción del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, el Ministerio de Educación Nacional en el año 2013 tomó como referencia algunos sistemas de formación inicial de formadores en el contexto mundial, con el fin de tener una guía que le permita establecer el rumbo para que puedan ocurrir los cambios educativos que la actualidad demanda. En el viejo continente, de acuerdo con información suministrada por la Red Europea de Información en Educación, desde el año 2010, se implementa el programa Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria (FIPES) establecido para los países europeos en el cual se tiene la existencia de dos modelos principales de formación inicial del profesorado en Europa. El modelo denominado simultáneo que combina la formación en una determinada área del conocimiento con la fundamentación pedagógica y el modelo consecutivo en el cual primero los docentes se forman en una disciplina particular y posteriormente ocurre la formación pedagógica, teórica y práctica (Manso, 2013).

De acuerdo con Tiana (2013), en Inglaterra el proceso de evaluación de los procesos de formación inicial se fundamenta en el desarrollo de las competencias propias de la enseñanza, aunque se abordan también aspectos propios de la investigación y la aplicación

de tecnología de la información y la comunicación. En el caso de España, los modelos adoptados para formar profesores (graduados) y de educación secundaria difieren entre sí. Los estudios de magisterio son de carácter simultáneo, mientras que la formación del profesorado de educación secundaria adopta el modelo sucesivo, completándose primero un grado en cualquier campo del conocimiento y realizando después un máster de formación pedagógica y didáctica (Tiana, 2013). Por su parte, en México se realiza el proceso de formación de docentes en escuelas normales que funcionan con un currículo centralizado las cuales no están reconocidas como auténticas instituciones de educación superior debido a que no han asumido los ejes docencia, investigación y difusión. Estos casos muestran las maneras como los sistemas nacionales resuelven un conjunto de problemas relacionados con la estructuración compacta de la formación en sus distintos momentos, particularmente en el proceso inicial y han servido como antecedentes para el establecimiento del sistema nacional de formación de educadores colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Teniendo en cuenta que una parte fundamental de la consolidación de los sistemas educativos orientados desde las políticas es el currículo, este se concibe desde Pansza (1988) como la construcción social de un sistema o conjunto de elementos relacionados que representa una serie estructurada de experiencias de aprendizaje articuladas de forma intencional con una finalidad concreta, conocida como currículo, el cual, según Sacristán, (2010); refleja los propósitos de la educación de acuerdo con la época; el estudio del currículo permitirá identificar y ofrecer solución a algunas carencias propias del campo educativo con el fin de obtener las transformaciones demandadas en cuanto a la cualificación de maestros. Con respecto al currículo se tiene como referencia la iniciativa del 2012 “Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe” como parte de la

estrategia a nivel mundial, “Profesores para una Educación para Todos”, de la UNESCO. En esta estrategia se reconoce que las orientaciones y los contenidos curriculares de los programas de formación docente en Latinoamérica presentan algunas falencias que concuerdan para varios países tales como la diversidad en los currículos de formación de los distintos programas (a pesar de existir lineamientos curriculares nacionales), asimismo pone en evidencia que el contenido de los programas es considerado fragmentario y disperso, con poco énfasis en lo requerido para enseñar en las aulas especialmente en las áreas de contenido disciplinario, además de la dificultad de concretar la articulación entre formación teórico-práctica y el escaso énfasis en aspectos metodológicos de la enseñanza (UNESCO, 2012).

La información presentada por la UNESCO ha permitido el surgimiento de algunas políticas emergentes a nivel mundial, relacionadas con el conjunto de aprendizajes o de los resultados del proceso de enseñanza, que surgen a través de una serie de pasos que atienden a: qué, cómo, por qué, quiénes, cuándo y dónde se desarrolla el currículo; en las cuales se presenta como un elemento esencial en la formación inicial docente la práctica pedagógica, concebida por Díaz (2006) como la actividad que se desarrolla en espacios de aprendizaje, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los educandos. Al respecto, en Brasil en el 2009, se propone la revisión de la estructura académica y curricular de los cursos de licenciatura y el desarrollo de la investigación que tenga impacto en los procesos de formación docente y el aprovechamiento de espacios en las licenciaturas de formación pedagógica destinados al tratamiento de las prácticas docentes, como respuesta a la crítica frecuente acerca del predominio de una formación teórica. En Chile desde el 2005 se propone la introducción de prácticas tempranas y a lo largo de todo el programa académico, fortaleciéndolas mediante la articulación con las escuelas; asimismo, en el Perú,

en el 2010 se establecieron lineamientos nacionales para el desarrollo de la práctica preprofesional en carreras de formación docente (UNESCO, 2012).

En Colombia desde el año 2013, el proceso de formulación del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política se ha planteado como política pública. En este sistema se reconocen tres ejes de articulación que son transversales a los subsistemas de formación¹: la pedagogía, la investigación y la evaluación, estos ejes inciden en el sistema en su totalidad de variadas formas y por múltiples vías; la formación inicial avala al educador para ejercer la docencia en el sistema educativo en correspondencia con el título y nivel de formación de educación obtenido como Normalista Superior o como Licenciado en Educación; los programas de formación de educadores en este nivel propician el fortalecimiento de las capacidades del educador para que en su desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza. Su labor educativa está dirigida a la formación de sujetos educadores que centralizan su acción de enseñar a sujetos en condición de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Para el sistema colombiano, la formación de educadores con buenos niveles de calidad en su eje transversal de investigación, planteado en el documento Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, permite su reconocimiento como una alternativa didáctica para el desarrollo de la práctica pedagógica, en coherencia con los fines de la formación planteados en la Ley General de Educación, relacionados con formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la

¹ Formación inicial, avanzada y en servicio

teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, y fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico (art. 109 Ley 115 de Febrero 8 de 1994).

Así mismo en el 2014, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) por medio del documento Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación -Programas de Formación Inicial de Maestros, manifiesta la importancia del desarrollo de competencias que están directamente relacionadas con la práctica del maestro, las cuales son evaluadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES: enseñar, formar y evaluar; estas hacen referencia de manera particular a aspectos relacionados con la investigación, las prácticas, el ser del maestro y del estudiante, la inclusión y los contextos de su ejercicio profesional. En el proceso de formación de docentes se espera que la investigación se oriente al análisis de las prácticas, su mejoramiento y la incorporación y validación de innovaciones didácticas que aporten a los aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta que estas han de ocupar un lugar central en su proceso formativo, con una mayor influencia en los planes de estudio, de manera que “atiendan al menos a tres tipos de práctica: observación tiene que ver con el acercamiento al contexto; la práctica formativa en los ambientes de aprendizaje y la práctica profesional de manera permanente en un período establecido por la institución oferente del programa” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 13). En cuanto a los programas que orientan la formación inicial estos deben presentar una estructura curricular pertinente y flexible, y hacer explícita su articulación e integridad para la comprensión, apropiación y desarrollo de las competencias de la profesión, buscando la debida articulación entre ellas y las disciplinas del área básica y fundamental en la cual se inscribe el programa (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

De esta manera, la práctica pedagógica investigativa, la cual en el contexto colombiano surge en el proceso de formación en Escuelas Normales Superiores como una reflexión sobre el quehacer cotidiano del maestro con la comunidad educativa, se presenta como una alternativa para asumir estos aspectos fundamentales del plan de estudios para los programas de licenciatura, por cuanto va más allá de la preparación del maestro para que oriente clases al crear las condiciones para la resignificación de los aprendizajes, orientándolos al conocimiento de: "por qué enseña, a quién se enseña, en dónde enseña, para qué enseña, y dentro de qué contextos específicos se realiza el ejercicio profesional" (Gelves, 2007, p.11). Teórica y metodológicamente la práctica investigativa hace posible que el docente en formación reconozca a partir de las observaciones de clase, la reconstrucción de algunos de los saberes docentes considerados como dialógicos, históricos y socialmente construidos en el ambiente de aprendizaje, estos saberes fundamentarán la descripción de las actividades de enseñanza y de los saberes pedagógicos. Con esto es posible lograr que pueda realizar la articulación entre las experiencias tenidas dentro y fuera del ámbito escolar de la práctica de observación con la práctica docente que realice en la Institución Educativa (Gelves, 2007).

Lo anterior es coherente con lo planteado por el MEN en la Resolución 18583 del 15 septiembre de 2017, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado en Colombia. Respecto a la organización de las actividades académicas en relación con la práctica educativa y pedagógica, esta se debe articular con los componentes del currículo y su incorporación debe aumentar a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios, estando presente en todo el proceso formativo, puesto que obedece a:

El proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares (...). Por su naturaleza de investigación e intervención, la práctica educativa se puede desarrollar mediante procesos de proyectos de aula, innovación curricular o práctica reflexiva (...) como producto de la experiencia directa en el aula, la práctica docente se podrá evidenciar por medio de diseño de unidades y materiales didácticos, evaluación curricular y sistematización de experiencias educativas (como producto de la experiencia directa en el aula, la práctica docente se podrá evidenciar por medio de diseño de unidades y materiales didácticos, evaluación curricular y sistematización de experiencias educativas (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 7).

El contexto de esta investigación se sitúa en la Universidad Libre Seccional SocUnorro, la cual desde el año 1973 ofrece programas de Licenciatura desde la Facultad de Ciencias de la Educación. Al periodo 2019-1 se han graduado alrededor de 2.800 licenciados en educación, para esta misma fecha, la facultad ofrece en modalidad presencial Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en: Matemáticas, Humanidades y Lenguas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Dichos programas contaban con registro calificado hasta el año 2017, sin embargo, la universidad no presentó la documentación para obtener la renovación de dicho registro en razón a la expedición de la resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional, la cual establece las características específicas de calidad de los programas de licenciatura en cuanto a las denominaciones que corresponden a las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento (artículo 2, numeral 1) y dispone que la práctica pedagógica debe contar con cincuenta créditos (artículo 2, numeral 3.2).

De acuerdo con la información registrada en el Proyecto Educativo del Programa (PEP) de la Licenciatura en Español e Inglés de la Facultad de Educación de la Universidad Libre Seccional Socorro, con el fin de darle cumplimiento a la resolución, la seccional decide responder a necesidades palpables de la sociedad en el sentido de ofrecer la Licenciaturas en Español e Inglés y la Licenciatura Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de acuerdo con las demandas de formación de docentes, determinadas a partir de la información suministrada por rectores y coordinadores de los colegios, en donde se detallan los requerimientos de profesionales licenciados en educación básica primaria, secundaria y media vocacional, a corto y mediano plazo en instituciones educativas públicas y privadas del área de influencia de la universidad; adicionalmente, los datos de las necesidades de formación según la Secretaría de Educación de la Gobernación de Santander y el estudio de mercado realizado en el año 2017, desde la Oficina de Mercadeo y Atención al Estudiante de la universidad en discentes de grado once; esto aunado al comportamiento histórico en matriculas observado para los programas de la facultad, permitió determinar un interés por las licenciaturas mencionadas, las cuales obtuvieron su registro calificado en el primer semestre del año 2018 al cumplir los requisitos establecidos por el MEN en el Decreto 2450 de 2015 y en la resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 (Universidad Libre Seccional Socorro, 2018).

De acuerdo con la normativa dada por el MEN, la práctica pedagógica se concibe como un elemento transversal al proceso de formación de docentes, esto debería impactar positivamente las mallas curriculares de los programas de licenciatura en Colombia debido que exige una articulación entre los campos de formación. De tal manera que las nuevas licenciaturas la Facultad de Educación de la Universidad Libre seccional Socorro reconocen en la práctica pedagógica un hecho investigativo así como está planteado en el programa de

Licenciatura en Español y Leguas Extranjeras, ofertado por la sede principal de la Universidad Libre en Bogotá, en concordancia con lo ordenado por el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación (Universidad Libre, s.f). Por ello, para el currículo de la licenciatura en Español e Inglés de la seccional Socorro, se plantea que los docentes en formación realicen una Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) la cual está plasmada en uno de los componentes de la estructura curricular como se evidencia en el Apéndice A. Las asignaturas correspondientes a este componente, situado en el ciclo de formación profesional, se incluyen en el plan de estudios como se evidencian en la Figura 1 para el programa de Licenciatura en Español e Inglés.

Figura 1.

Plan de estudios del programa de Licenciatura en Español e Inglés

Plan de Estudios Licenciatura en Español e Inglés



UNIVERSIDAD LIBRE
ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DE ALTA CALIDAD RESOLUCIÓN No. 10892 (22-08-2016) VIGENCIA 4 AÑOS

NIVEL DE APRENDIZAJE I		NIVEL DE APRENDIZAJE II		NIVEL DE APRENDIZAJE III		NIVEL DE APRENDIZAJE IV	
ASIGNATURA	CRÉDITOS	ASIGNATURA	CRÉDITOS	ASIGNATURA	CRÉDITOS	ASIGNATURA	CRÉDITOS
EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA	2	APRENDIZAJE AUTÓNOMO	2	MODELOS PEDAGÓGICOS	3	MODELOS CURRICULARES	3
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO	3	PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE	3	FONÉTICA Y FONOLOGÍA DE LA LENGUA ESPAÑOLA	2	COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN ESPAÑOL	3
TALLER DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA I	3	TALLER DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA II	3	PRONUNCIACIÓN INGLESA I	3	MORFOSINTAXIS DE LA LENGUA ESPAÑOLA	2
CÁTEDRA UNILIBRISTA	1	FUNDAMENTOS DE LINGÜÍSTICA II	2	INGLÉS BÁSICO III	3	PRONUNCIACIÓN INGLESA II	2
FUNDAMENTOS DE LINGÜÍSTICA I	2	INGLÉS BÁSICO II	3	CONTEXTOS EDUCATIVOS NO CONVENCIONALES	5	INGLÉS INTERMEDIO I	2
INGLÉS BÁSICO I	3	CONTEXTOS EDUCATIVOS CONVENCIONALES	5	TOTAL CRÉDITOS	16	PRÁCTICAS EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA I	5
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DISCIPLINAR	3	TOTAL CRÉDITOS	18			TOTAL CRÉDITOS	17
ELECTIVA I	1						
TOTAL CRÉDITOS	18						

NIVEL DE APRENDIZAJE V		NIVEL DE APRENDIZAJE VI		NIVEL DE APRENDIZAJE VII		NIVEL DE APRENDIZAJE VIII	
ASIGNATURA	CRÉDITOS	ASIGNATURA	CRÉDITOS	ASIGNATURA	CRÉDITOS	ASIGNATURA	CRÉDITOS
MODELOS DE EVALUACIÓN	3	EDUCACIÓN Y GEOPOLÍTICA	2	EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS	2	POLÍTICAS PÚBLICAS Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA COLOMBIANA	2
TECNOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN Y LA INFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN	2	HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN I	2	HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN II	2	LITERATURA UNIVERSAL	2
PRINCIPIOS GENERALES DE INVESTIGACIÓN	3	PENSAMIENTO MATEMÁTICO Y RAZONAMIENTO LÓGICO	2	DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL	2	LITERATURA ESPAÑOLA	2
SEMÁNTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA	2	PARADIGMAS Y DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN	3	INGLÉS AVANZADO II	2	DIDÁCTICA DEL INGLÉS	2
INGLÉS INTERMEDIO II	2	SEMÍOTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA	2	PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA I	6	PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA II	6
PRÁCTICA EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA II	5	INGLÉS AVANZADO I	2	TOTAL CRÉDITOS	14	OPTATIVA I	2
TOTAL CRÉDITOS	17	PRÁCTICA EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA III	5			TOTAL CRÉDITOS	16
		TOTAL CRÉDITOS	18				

NIVEL DE APRENDIZAJE IX		NIVEL DE APRENDIZAJE X	
ASIGNATURA	CRÉDITOS	ASIGNATURA	CRÉDITOS
LITERATURA LATINOAMERICANA	2	LITERATURA COLOMBIANA	2
LITERATURA ANGLÓFONA I	2	LITERATURA ANGLÓFONA II	2
CULTURA Y CIVILIZACIÓN INGLESA	2	PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN INGLÉS	2
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA III	6	PROYECTO DE GRADO	4
ELECTIVA II	2	ELECTIVA III	2
OPTATIVA II	2	OPTATIVA III	1
TOTAL CRÉDITOS	16	TEORÍA LITERARIA	2
		TOTAL CRÉDITOS	15

Institución de Educación Superior sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional

Fuente. PEP Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre Seccional Socorro, 2018

La práctica pedagógica investigativa inicia con asignaturas que orientan la fundamentación teórica de la investigación, posteriormente se realiza el reconocimiento del contexto mediante un proceso de observación de los contextos de enseñanza para luego realizar una práctica participativa considerando que este acercamiento a la realidad educativa, le permite al futuro docente identificar la problemática escolar que orientará su proyecto de investigación a través del currículo del programa. Se busca que el desarrollo de estos proyectos guarde coherencia con las exigencias del Acuerdo 01 de 2018 del Consejo Nacional de Educación Superior, respecto al aporte a la solución de algunas de las necesidades y problemas diagnosticados para la región de influencia de la seccional Socorro, tales como a) la existencia de modelos educativos que no se ajustan a la idiosincrasia local, b) la poca coherencia entre las políticas educativas y las necesidades del territorio, c) la necesidad de participación de los niños en actividades productivas en lugar de ir a educarse, d) la falencia de los programas educativos en el territorio que no consideran la diversidad: discapacidad u otros y e) el poco apoyo a estrategias de comunicaciones pedagógicas y educativas; dichas problemáticas son abordadas en el Plan de Regionalización de los programas de licenciaturas de la Universidad Libre Seccional Socorro.

Es así que para la Universidad Libre en sus programas de licenciatura, la práctica docente y la investigación están concebidas como un todo, ya que la una tiene su razón de ser en la otra de acuerdo con lo planteado por Freire (Citado por Gadotti, 2007):

No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Ambas tareas van juntas al cuerpo de la otra. Mientras enseño, continuo buscando, documentándome. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me pregunto a mí mismo. Investigo para constatar, cuando constato, intervengo, al intervenir educo y me educo.

Investigo para conocer lo que aún no conozco y difundir o informar sobre lo que hay de nuevo. (p.11)

En este mismo sentido, los trabajos de grado que construyen los estudiantes de los programas académicos de licenciatura, nacen de la práctica y ésta da lugar a la investigación en el Componente Práctica Pedagógica e Investigativa (CPPI) del currículo, este componente tiene como objetivo continuar el desarrollo de las competencias pedagógicas e investigativas en el estudiante, de tal forma que lo lleva a considerar y replantear los interrogantes: qué, para qué, por qué, y cómo liderar procesos de enseñanza-aprendizaje. El CPPI constituye un área de integración fundamental para el desarrollo del currículo, ya que en la pedagogía como saber, confluyen un conjunto de disciplinas, ciencias y tecnologías que caracterizan a una comunidad educativa. Más aún, se busca brindar al estudiante los fundamentos teóricos y metodológicos propios de la lógica interna de producción de conocimientos de las disciplinas específicas o de los saberes interdisciplinarios, así como los fundamentos y las prácticas propias de la investigación educativa, pedagógica y didáctica (Universidad Libre Seccional Socorro, 2018), en la Tabla 1 se presenta la organización por componentes del plan de estudios del programa de Licenciatura en Español e Inglés en el cual se encuentra el Componente de Práctica Pedagógica e Investigativa con 50 créditos. En el programa de la Licenciatura en Español e Inglés, los estudiantes trabajan en conjunto algunas áreas de ciclo de formación básica. Por otra parte, como está estipulado en el Proyecto Educativo del Programa (PEP), los trabajos de investigación deben ser realizados de acuerdo con la disciplina estudiada.

Tabla 1.*Organización del plan de estudios por créditos y componentes*

Ciclo	Componente	Créditos	% Créditos Por Componente	% Créditos Por Ciclo
Formación Básica	Educación y Pedagogía	25	15,15%	32,73%
	Comunicación	18	10,91%	
	Investigación	6	3,64%	
	Electivas	5	3,03%	
Formación Profesional	Español	24	14,55%	67,27%
	Inglés	32	19,39%	
	Práctica Pedagógica e Investigativa	50	30,30%	
	Optativas	5	3,03%	
Total		165	100,00%	100,00%

Fuente: PEP Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre Seccional Socorro, 2018

Al inicio del primer semestre del año 2019 los autores de este trabajo de grado, realizaron una revisión documental del PEP y del documento maestro del nuevo programa Licenciatura en Español e Inglés (véase Apéndice B), en los apartados de los documentos denominados contenidos curriculares y organización de las actividades académicas, con el fin de determinar los elementos que constituyen la práctica pedagógica investigativa. Producto de la revisión se encuentran los siguientes hallazgos desde las tres subcategorías evaluadas: a) Componente Practica Pedagógica Investigativa, b) consistencia interna del CPPI y c) relación del CPPI con las demás asignaturas del plan de estudios, las cuales surgen a partir de la revisión teórica acerca de las características que debe tener el currículo (Márquez, 2010; Quiroz, 2011; Dedios, 2018).

Para la categoría Componente Práctica Pedagógica Investigativa (CPPI) se logran los siguientes hallazgos: a) Se encuentra la descripción de los componentes del Plan de Estudios en el documento maestro, pero no en el PEP. b) Las competencias del CPPI se encuentran en los dos documentos anteriormente mencionados, al igual que la evidencia de la existencia de asignaturas de práctica de observación, formativa y profesional, mientras que la mención de

las asignaturas del CPPI para cada nivel de aprendizaje, solo se encuentran en el documento maestro. c) En cuanto a los objetivos y contenidos de cada asignatura del CPPI, si bien se encuentran mencionados en el documento maestro la información es insuficiente y no se encuentran referidas en el PEP. d) El fundamento epistemológico, metodológico y axiológico del CPPI no se evidencian en los documentos revisados, así como tampoco las competencias de cada asignatura del CPPI.

Para la categoría denominada consistencia interna del CPPI, esta no se evidencia en el PEP. Se logran los siguientes hallazgos: a) En el documento maestro se evidencia una complejidad ascendente de las asignaturas del CPPI. b) No se evidencia la presentación explícita de la consistencia interna del CPPI ni coherencia entre las competencias de las asignaturas de ese componente. c) La coherencia entre los objetivos de las asignaturas del CPPI y de los contenidos de las asignaturas del componente es insuficiente.

Por último, para la categoría Relación del CPPI con las demás asignaturas del Plan de Estudios se logran los siguientes hallazgos: a) No existe una presentación explícita de la relación del CPPI con las demás asignaturas en los dos documentos, ni se evidencia la coherencia entre los objetivos de las asignaturas del CPPI con las demás asignaturas. b) No son evidentes la coherencia entre las competencias de las asignaturas del CPPI con las demás asignaturas. c) No hay coherencia entre los contenidos de las asignaturas del CPPI con las demás asignaturas.

Respecto a los syllabus², para el primer semestre del año 2019, solo se cuenta con los de las tres primeras cohortes cuya construcción fue realizada por los docentes orientadores

² Denominados para la Universidad Libre como Contenidos programáticos

de las mismas de forma independiente y por tanto carecen de una articulación dentro del componente mencionado.

Además de la revisión documental mencionada, en febrero de 2019 se aplicó uno de los instrumentos de recolección de información, una entrevista al señor Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Seccional Socorro, (Apéndice C) cuyo objetivo fue conocer la forma en que se construyó el currículo para los nuevos programas y el Componente Práctica Pedagógica Investigativa como parte del currículo. De acuerdo con los resultados de la entrevista: a) las dos licenciaturas cuentan con un currículo estructurado acorde con la normatividad colombiana vigente, b) la construcción del mismo obedeció a un ejercicio de afianzamiento dado en la Facultad de Ciencias de la Educación con la experiencia previa de su homóloga en Bogotá. De allí y por política institucional se buscó el intercambio de experiencias convalidadas con el objeto de ser apropiadas acorde con las necesidades del nuevo programa a ofertar. c) Este currículo no fue producto de la construcción colectiva de los docentes in situ, de allí su carencia en la apropiación y planeación coherente a las necesidades del contexto, aspectos que repercuten en la orientación y propósitos de los ejercicios académicos.

Adicional a esto, el entrevistado manifiesta que se requiere contar con una caracterización o perfil del docente que facilite y determine el tipo de profesional con las competencias necesarias para tomar la responsabilidad de orientar los propósitos académicos en el marco de las asignaturas del Componente Práctica Pedagógica Investigativa, así como la organización y estructura para el desarrollo del componente.

Por tanto, se identificó una contradicción en el programa de Licenciatura en Español e Inglés, el cual de forma ideal debería contar con un mecanismo de gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa que dé respuesta a las necesidades del contexto, desde

un currículo articulado en este componente, construido mediante un trabajo colectivo del equipo docente de la facultad, sin embargo, la situación real es que este mecanismo no se encuentra formulado para el programa. Por tanto, se plantea como problema de investigación de este trabajo de grado de Maestría en Educación, la necesidad de un plan de gestión que oriente el proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa, construido desde el equipo docente para el contexto regional de la Licenciatura en Español e Inglés de Universidad Libre seccional Socorro, con el fin de orientar el proceso de la PPI con énfasis en el desarrollo de las competencias investigativas en los docentes en formación. A partir del problema surge como pregunta de investigación ¿Cómo diseñar un plan de gestión académica para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en el currículo del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre seccional Socorro, con el fin de orientar el desarrollo de las competencias investigativas?

Al tener en cuenta que la gestión académica es el objeto de estudio del presente trabajo de grado y la gestión académica de la práctica pedagógica investigativa como campo de acción, esta se entiende como el mecanismo para resolver los procesos y procedimientos educativos relacionados con la práctica pedagógica investigativa. García (2016) define la gestión académica como el rumbo de las instituciones de educación superior a partir de la implantación y operación de las decisiones académicas, que comprende la participación en comisiones para el diseño, la operación, la evaluación y la coordinación, aplicado en este trabajo de grado al plan de gestión académica para la práctica pedagógica investigativa, se plantea como objetivo general, diseñar un plan de gestión académica para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en el currículo del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre seccional Socorro. Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos; primero, identificar las características de la práctica

pedagógica investigativa del programa de Licenciatura Español e Inglés; segundo, desarrollar los elementos del modelo de planeación estratégica para el diseño de un plan de gestión mediante el trabajo colectivo docente; tercero, validar por expertos el plan de gestión académica diseñado para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa.

Con el fin de dar solución al problema de investigación se recurre al paradigma crítico social desde el enfoque de investigación cualitativo, haciendo uso de la investigación - acción colaborativa, por cuanto se propone que el equipo docente de forma colectiva reflexione colaborativamente (Elliot, 2010), hacia el diagnóstico de las dificultades actuales de las diferentes categorías investigativas propuestas y avancen hacia posibles soluciones (Imbernón, 2002 en Moliner y Loren, 2010). La investigación acción colaborativa resulta pertinente por cuanto la planeación estratégica para el diseño de un plan de gestión, requiere la participación activa del equipo directamente implicado en su funcionamiento.

En términos de responsabilidad ética, los investigadores utilizaron una carta de consentimiento para los docentes que participaron en la aplicación de los instrumentos correspondientes para este trabajo de grado (ver Apéndice D), con el fin de desarrollar la investigación. Las técnicas de recolección de la información usadas son: la revisión documental, entrevista semiestructurada, encuesta, talleres de investigación y grupos focales.

En la tabla 2 se presentan los instrumentos aplicados:

Tabla 2.

Técnicas e instrumentos de la investigación

Técnica	Instrumento	Población o documentos	Objetivo
1.Revisión documental	Tabla de revisión documental	Documento maestro y PEP del programa	Diagnóstico de la organización, estructura y soporte de la práctica pedagógica investigativa
2. Entrevista	Cuestionario (registro de audio)	Decano de la Facultad de Educación	Ampliar el diagnóstico obtenido en la revisión documental.

3.Revisión documental	Tabla de análisis de contenido	19 syllabus de asignaturas de I, II y III cohorte	Diagnosticar las competencias que soportan la práctica pedagógica investigativa en los syllabus del programa.
4. Talleres de investigación Sabino, C. (1992).	Syllabus Escritos Registro de audio	9 docentes del programa (I, II y III cohorte)	Trabajo en equipo con el fin de completar el diagnóstico de las asignaturas del programa y ambientar el desarrollo del plan de gestión.
5. Entrevista	Cuestionario (registro de audio)	4 docentes orientadores de la práctica pedagógica investigativa	Diagnóstico de la práctica pedagógica y la investigación.
6.Grupo de discusión (Ibáñez, 1992)	Registro de audio	4 docentes orientadores de la práctica pedagógica investigativa	Propuesta colectiva de las estrategias para la plan de gestión de la práctica pedagógica investigativa
7. Encuesta	Formato de validación	2 expertos regionales	Validar el plan de gestión generado para orientar el desarrollo de la PPI

Los instrumentos usados son de tipo cualitativo excepto en los instrumentos 3 y 7.

Fuente: Autores

El trabajo de grado contribuye a la construcción de conocimiento en cuanto a la gestión académica, posibilitando el mejoramiento de la calidad de la educación de la región, es así como la presentación de la propuesta construida contribuye al programa de Licenciatura Español e Inglés, por cuanto como acción de mejoramiento, apunta a la acreditación de alta calidad del mismo. Por tal razón, este trabajo de grado guarda concordancia con los antecedentes consultados (veáse Apéndice E), la normatividad, lineamientos y políticas nacionales y derroteros institucionales, y con las necesidades manifestadas de forma concreta en el documento Declaratoria Final de la I Cumbre de Facultades de Educación, de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), para la cual el lugar de la práctica en la Formación docente es un punto central y necesita de la reflexión acerca de:

(...) sus alcances, comprensiones y posibilidades en orden a su articulación con los saberes, como fuente de experiencia y desarrollo pedagógico, como proceso reflexivo,

como fuente que alimenta la investigación, como componente de la trazabilidad en la formación de maestros, como alternativa de presencia en diversos escenarios educativos y, entre otros, como realidad que requiere ser indagada y estudiada tanto desde lo pedagógico como desde sus condiciones operativas y legales (ASCOFADE, 2019, p.3).

Finalmente, el trabajo de grado genera un impacto social positivo en la medida en que propende por la formación de educadores que cuenten con la capacidad de hacer uso de la investigación para resolver problemas en su ejercicio profesional, contribuyendo a la solución a problemas de su contexto; así mismo contribuye de forma indirecta mediante el impacto sobre todos los estudiantes de las instituciones de educación básica y media, que recibirán orientación de los docentes formados en el programa de licenciatura en Español e Inglés.

Capítulo I: Marco teórico

En este apartado se presentan los fundamentos teórico conceptuales de la investigación. Para ello se aborda el conocimiento a partir de la revisión de aspectos claves para su desarrollo, como son: la investigación formativa, la práctica pedagógica investigativa, lo cual involucra la formación en competencias investigativas y la planeación estratégica aplicada a la gestión académica, conceptos que permiten diseñar, y evaluar la propuesta con la que brinda una solución a la problemática planteada.

1.1 Investigación formativa

El contexto de este trabajo de grado situa la investigación formativa en el marco de la investigación educativa por cuanto se orienta a la formación de futuros educadores con competencias entre ellas las investigativas que les permitan asumir un rol en su ámbito profesional.

Se toma como definición de investigación educativa el “conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación” (Sabariego y Bisquerra, 2009, p.37), esto con el fin de comprender, conocer y explicar la realidad educativa. De acuerdo con Hilarraza y Sánchez, (2014), el propósito de la investigación educativa es:

(...) proporcionar información sobre problemas prácticos, para tomar decisiones, evaluando la implantación de una determinada política a los efectos existentes, como el tipo de investigación que puede y debe asumir un docente comprometido con su práctica y que desee elevar la calidad de los procesos que dirige en su contexto de actuación investigación cuya finalidad sea aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la práctica educativa. (p.35).

Para la construcción del conocimiento científico educativo es necesario considerar el conocimiento teórico y la acción práctica y por tanto, sus métodos se deben adecuar a su naturaleza dinámica con la necesaria participación de los docentes (Sabariego y Bisquerra, 2009), al respecto, Rosas (2018) explica que para plantear la investigación educativa como una disciplina dentro del ámbito educativo se requiere:

(...) partir de un marco metodológico, en donde no baste con ordenar ideas y conocimientos, sino también generar resultados diversos que planteen nuevas ideas, conceptos y teorías en donde se vean involucrados comportamientos, valores y actitudes, cuya naturaleza involucre expresiones y problemas de carácter epistemológico y metodológico; su objetivo será la búsqueda de conocimiento que nos permitirá llegar a nuevas concepciones y significados en la resolución de problemas educativos. (p.58)

De forma complementaria es necesario reconocer la importancia que tienen los valores y actitudes en la formación docente y que pueden ser afianzados por medio de la investigación educativa, se comprende que debe responder, de acuerdo con Maturana (1992), a vivir en la responsabilidad individual y social, de tal forma que permita el trabajo colaborativo, el cual debe propender a minimizar las desigualdades sociales y el abuso, a través de la pedagogía del amor y así mejorar el entorno social y natural de los individuos.

El desarrollo de competencias investigativas en el transcurso de los programas de pregrado, se conoce como investigación formativa. Para teorizar acerca de esta investigación se toma como referente a Restrepo (2004), para quien la investigación formativa es:

Formar en investigación y para la investigación, desde actividades investigativas que incorporan la lógica de la investigación y aplican métodos de investigación, pero que no implican necesariamente el desarrollo de proyectos de investigación completos ni el hallazgo de conocimiento nuevo y universal” (Restrepo, 2004, p. 3).

Asimismo, para Restrepo (2003) en el ámbito de la educación superior, la investigación formativa es tanto un tema como un problema pedagógico, debido a que se cuestiona acerca de cómo la investigación cumple un papel en el aprendizaje de ella misma, en la cual el estudiante es el protagonista, lo que conduce a la estrategia de orientación del aprendizaje por descubrimiento y construcción o docencia inductiva. De acuerdo con el autor, para esta estrategia el docente cuenta con dos recursos: el del uso de problemas incompletos frente a los cuales el estudiante debe hacerlo todo, y aquel en el que el docente plantea un problema estructurado a los estudiantes. Mediante esta estrategia es posible fomentar competencias investigativas, al respecto Restrepo (2003) afirma que “a partir de un problema el estudiante busca, indaga, revisa situaciones similares, examina literatura relacionada, recoge datos, los

organiza, los interpreta y enuncia soluciones. Construye, así, (organiza) conocimiento o aprendizaje de conocimiento, aunque sea conocimiento ya existente” (p. 197).

En coherencia con la afirmación anterior, Maturana y Nisis (1997) plantean la importancia de espacios educativos para la reflexión, en donde se tengan en cuenta las diferentes formas en las que puede ser abordado algo, y así realizar transformaciones estructurales desde las emociones, pensamientos y conversaciones, es así como el proceso reflexivo conduce al desarrollo de acciones para el mejoramiento al que el estudiante en formación docente contribuye activamente. Desde el punto de vista autopoietico se debe:

(...) crear las condiciones que lleven al aprendiz a ampliar su capacidad de acción y reflexión en el mundo en que vive, de modo a contribuir para su conservación y transformación de manera responsable, en coherencia con la comunidad y el entorno natural al que pertenece (Maturana y Nisis, 1997, p.28)

Entre las formas de implementación de la investigación formativa que son tenidas en cuenta en esta investigación, para el desarrollo de competencias investigativas, se abordan algunas propuestas por Restrepo (2003) como son: el ensayo teórico con esquema investigativo³; el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) basado en el método científico, “su sintaxis didáctica comprende: el problema, su análisis, las explicaciones alternativas de solución o hipótesis, la discusión de las hipótesis para empezar a descartar las menos sólidas y afianzar explicaciones” (p. 200); el portafolio, el cual surge como oportunidad de hacer investigación formativa en torno a la práctica evaluativa basada en el desempeño; los trabajos de grado y como otra forma de investigación formativa se sitúa el “trabajo de los estudiantes con el profesor que investiga, aprendiendo a formular problemas y proyectos, a idear

³ La estructura del ensayo consiste en una tesis, dialéctica metódica, datos de prueba para la argumentación y conclusión

hipótesis, a diseñar su metodología, a saber recopilar información, a procesar datos, a discutir, argumentar, interpretar, inferir y defender resultados” (p.200). Para la Universidad Libre este ejercicio se realiza a través de los semilleros de investigación; asimismo, la universidad tiene en cuenta la formación en competencias investigativas de los estudiantes que participan como auxiliares de investigación en proyectos institucionales de mayor alcance y la proyección social como oportunidad para llevar a cabo diagnósticos al comienzo de los programas y evaluaciones al término de los mismos, como se estipula en los artículos del 38 al 47 del Acuerdo N°1 del primero de febrero de 2019 (Universidad Libre, 2019).

En coherencia con los planteamientos anteriores, la Universidad Libre, en el PEI (2014) presenta la investigación como una meta y un espacio académico que genera pensamiento autónomo, crítico y creativo en la comunidad universitaria. Se define como “la actividad sistemática y permanente de producción, aplicación y transformación del conocimiento, tecnología e innovación, cuyo resultado deberá expresarse en productos verificables y reconocidos por pares académicos” (p. 55). La investigación, como función sustantiva de la educación superior, apoya los procesos formativos integrada a los procesos de investigación científica, tanto básica como aplicada, a través de tres fases: formación académica para la investigación, aplicación del conocimiento en la investigación e investigación científica. De igual forma, presenta la investigación formativa integrada al currículo, en cuanto a que la formación en investigación articula las relaciones entre docentes, tutores, estudiantes, textos, medios, mediaciones y contextos socioculturales específicos, que orientan en los estudiantes el desarrollo del proceso de apropiación crítica, construcción del conocimiento y transformación de los comportamientos individuales y colectivos, favoreciendo el pensamiento y aprendizaje autónomo desde una posición crítica.

De este apartado se concluye que la investigación formativa para un programa de Licenciatura debe ser coherente con los propósitos de la investigación educativa, la orientación y las actividades que a través de la investigación formativa se desarrollen, permiten el alcance de competencias investigativas en los futuros docentes quienes pueden transformar los entornos educativos por medio de dichas competencias, evidenciables en los informes de la práctica, trabajos de grado y las actividades de proyección social. Es así como, la práctica pedagógica, la cual se aborda teóricamente a continuación, resulta ser un espacio oportuno para que los programas académicos de licenciatura planteen el desarrollo de la investigación formativa.

1.2 Práctica pedagógica investigativa

Respecto a la práctica pedagógica hay numerosos conceptos, incluso se encuentran diferentes calificativos como son: la práctica pedagógica, docente, educativa, de enseñanza. Estos son aplicadas a diferentes situaciones de labor profesional o de etapa en la formación de los futuros maestros (Moreno, 2002).

En cuanto a la práctica pedagógica como labor profesional, Huberman (1999) la concibe como un:

Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en 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. (p. 25)

De forma complementaria, para García, Loredó y Carranza (2008), es necesario distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última

se define como el “conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (...) determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo”. (García, 2008, p.63).

En coherencia con esta diferenciación, Díaz (2006) concibe la práctica pedagógica como la actividad que se desarrolla en espacios de aprendizaje, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los educandos. Al respecto, Zabala (2002) citado por García, Loredo y Carranza (2008), señala que:

(...) es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente”. (p. 63)

Como un aporte a estas conceptualizaciones de la práctica, Gómez (2008) plantea que existen tres factores fundamentales que intervienen en el desarrollo de la práctica pedagógica: la experiencia docente relacionada con el tiempo, la disciplina que se enseña y el conocimiento o saber pedagógico, siendo estos factores, elementos a tener en cuenta en la formulación curricular de los programas académicos que forman educadores. Lo anterior, aunado a la importancia de la formación integral, permite tener en cuenta la visión de Freire (2004) para quien, la práctica pedagógica se trata de una actividad holística e integradora, fundada principalmente en la ética, el respeto a la dignidad humana, la actualización permanente del educador, su actitud amorosa hacia los discentes, la propia autonomía de los educandos y particularmente un alto compromiso social.

Es así como la práctica pedagógica se constituye el campo de ejercicio docente y, por tanto, es parte fundamental de su formación, entendida esta por Feixas (2015) citado por Salazar y Tobón (2018) “como un proceso dinámico y pertinente, que implica una trayectoria formativa que incluye la carrera universitaria hasta el posgrado” (p. 21). El propósito y clasificación de la formación docente es definido por Mattsson, Eilertsen & Rorrison (2012) citado por Rivero et. al, (2019) como:

(...) entregar habilidades y conocimientos requeridos en el ejercicio profesional a futuros docentes, desarrollando la capacidad de reflexión y análisis teórico, como también las habilidades prácticas. Estas cualidades pueden ser resumidas en tres tipos de conocimiento: declarativo (saber qué), procedural (saber cómo) y condicional (saber cuándo y porqué aplicar ciertos procedimientos), cuya conjugación configura el conocimiento profesional práctico (p.16).

Para el caso de los programas de licenciatura, la formación inicial es la que se encarga de preparar profesionalmente a los estudiantes para la docencia escolar, insertándolos en el ámbito pedagógico a través de programas específicos que habilitan y certifican su condición de docentes ante la sociedad (Sánchez, 2013 citado por Salazar y Tobón, 2018, p. 22). Esta formación cobra vital importancia si se tiene en cuenta el planteamiento de Tardif (2004) citado por Gómez (2008), quien señala que:

En gran medida, lo que los profesores saben de los procesos de intervención, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el ámbito profesional, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas teóricas. (p. 39)

Múltiples autores como Barber & Mourshed, 2008; Papay et al., 2012 Zeichner, 2010 (citado por Rivero et. al, 2019) afirman que “gran parte del conocimiento pedagógico y

profesional se aprende a través de la práctica y de la observación de esta en contextos auténticos de desempeño profesional” (p.13).

En coherencia con el planteamiento anterior, desde el punto de vista de Perrenoud (2001), la formación de los docentes en el siglo XXI exige de una práctica reflexiva “porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes.” (p. 508)

Asimismo, uno de los criterios fundamentales a los que debería responder una formación profesional de alto nivel para Perrenoud (2001), es el análisis de las prácticas y de sus transformaciones, denominada transposición didáctica. Para este autor:

La formación no tiene ninguna razón de estar completamente al lado de la reproducción, ella debe anticipar las transformaciones. Es justamente para hacer evolucionar las prácticas que importa describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes. Es la base de toda estrategia de innovación (Perrenoud, 2001, p.510).

Para ello, se requiere reconocer la importancia de fundamentar lo que será el marco de referencia dentro del cual el docente comprenda e interpreta las experiencias que está viviendo y desde la cual actúa racionalmente. Este conocimiento es el que le permite planear y orientar una clase, así como afrontar las situaciones inesperadas se denominan teorías implícitas (Gómez, 2008).

Como aporte a lo que puede ser el diseño de la práctica pedagógica en la formación de licenciados, Díaz (2006) presenta las principales tendencias que orientan un modelo de formación docente, la cual se fundamenta en los siguientes pilares: (a) Formación basada en competencias, (b) Interrelación teoría práctica, (c) La investigación como forma de reflexión,

(d) Una visión transdisciplinar de la formación, (e) Combinación de una formación generalista con la especializada” (p. 100).

Finalmente, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2016) respecto a 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 futuros licenciados. (p.5)

En la tabla 3 se presentan las opciones de práctica pedagógica desde la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (2016), las cuales han sido tenidas en cuenta para la disposición de las asignaturas contenidas en el Componente Práctica Pedagógica Investigativa del currículo de la Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre seccional Socorro.

Tabla 3.

Clases de práctica pedagógica

Tipo	Descripción	Metodología	Aporte
Práctica de Observación	El estudiante observa la dinámica de aula o de la institución, la dirección de grupo, la enseñanza de una disciplina, etc., en contexto de desempeño	La observación es intencionada y con el uso de protocolos diseñado por IES	Genera preguntas que propician aprendizajes teóricos en las otras disciplinas. Permite identificar en contexto, algunos principios teóricos aprendidos.
Práctica de Inmersión	El estudiante desarrolla procesos	La Observación del docente de aula debe	Facilita el aprendizaje sobre la didáctica de una disciplina, procesos de

	de enseñanza en un aula de clase de un EE acompañados por el docente de aula	estar intencionada y contar con protocolos diseñado por IES	aprendizaje, obstáculos para el aprendizaje de una disciplina, entre otros. El acompañamiento del docente de aula le permite confrontación y retroalimentación de estilos de enseñanza continua generando preguntas que suscitan aprendizaje teóricos en otras disciplinas
Práctica de investigación	Estudiantes de licenciatura participan o desarrollan un proyecto educativo en contexto	Retroalimentación y acompañamiento por parte de IES en el proyecto	Exige una mayor del estudiante de licenciatura tanto en su nivel de dominio disciplinar y pedagógico, así como en el conocimiento de la labor docente en el marco institucional. Genera oportunidades para la puesta a prueba de propuestas diseñadas por el estudiante de licenciatura lo que incentiva su potencial como diseñador de currículo y experiencias de aprendizaje

Fuente. Ministerio de Educación Nacional, 2016

En relación con la legislación que rige el programa de Licenciatura en Español e Inglés a continuación se hace una breve descripción:

Ley 30 de 1992. La cual organiza el servicio público de la Educación Superior, en el Artículo 19 menciona que la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional, es una cualidad de las universidades colombianas.

Ley 115 de 94. Ley General de Educación en el Capítulo 2º - Artículo 109 Finalidades de formación de educadores: b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.

El Decreto 1075 de 2015 Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, en la Sección 2 - Artículo 2.5.3.2.2.1.- Numeral 5. Investigación. 5.1. El programa debe prever la manera cómo va a promover la formación investigativa de estudiantes o los procesos

investigación, o creación, en concordancia con el nivel formación y sus objetivos y 5.3.4. La disponibilidad de profesores que tengan a su cargo fomentar la investigación.

La Resolución 02041 de 2016. Características específicas de calidad de los programas de Licenciatura en el Artículo 2- Numeral 3.2. Práctica pedagógica: Artículo 2- Numeral 1. Denominaciones que corresponden a las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento. Artículo 2- Numeral 3.2. Organización de las actividades académicas: Práctica pedagógica: Debe estar vinculada a los otros componentes; demostrar la celebración de convenios con instituciones educativas para el desarrollo de las prácticas pedagógicas; demostrar que cuenta con una organización que permita que el estudiante de licenciatura sea protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje. La práctica pedagógica debe corresponder como mínimo, a cincuenta (50) créditos presenciales del programa que se deben desarrollar a lo largo de la carrera y la incorporación de la práctica pedagógica en el plan de estudios debe aumentar a medida que los estudiantes avanzan en su carrera, hasta llegar a la práctica docente en el aula en los períodos finales de la misma.

Es así como teniendo en cuenta los preceptos anteriores acerca de la investigación formativa y la práctica pedagógica, a continuación, se describe la importancia, propósitos, requerimientos, características y competencias propuestas por diferentes autores para la práctica pedagógica investigativa como foco de esta investigación.

De acuerdo con Freire (2004), existe un vínculo muy cercano e importante entre aquel que enseña y quien aprende ya que en este proceso de enseñanza el educador tiene la oportunidad de reaprender y replantear el conocimiento que se comparte en el aula pues aquel docente que da importancia al conocimiento previo que poseen sus aprendices es quien está más

dispuesto a realizar cambios en su quehacer pedagógico de manera crítica y reflexiva creando un ambiente de enseñanza que apunta al desarrollo social.

Es así como la práctica pedagógica investigativa se aborda como ejercicio de campo del futuro docente, que pretende potencializar los procesos investigativos teniendo un acercamiento a las realidades educativas. La PPI busca una formación integral en donde se pueda desarrollar la relación dialéctica entre lo teórico con lo práctico, lo científico con lo técnico, los valores éticos y culturales con una formación para el trabajo; este proceso exige un docente innovador, investigador, luchador, líder y comprometido con su comunidad con la cual va a compartir sus conocimientos de manera asertiva para que haya una construcción colectiva, concibiendo la práctica unida a la investigación, devolviéndole al docente su identidad con el saber y el entorno educativo que le permite desplegar su ser, despertando el interés del maestro en ampliar los conceptos en cuanto a la enseñanza, establecer relaciones con otras disciplinas, saberes y ciencias orientados a la educación, formación y aprendizaje.

De esta manera, la práctica pedagógica investigativa persigue una formación del docente comprometido con la educación y la sociedad, que sea un individuo capaz de tener en cuenta los diferentes contextos aportando conceptos que permitan un desarrollo interdisciplinar para lograr así el desarrollo simultáneo de aprendizaje desde diversas facetas y la articulación del saber fomentando las relaciones pedagógicas como parte fundamental para formación del docente en formación, respondiendo así a las necesidades del contexto. Al respecto Pérez (2010) afirma:

Entendiéndose así que el docente como agente potencial del proceso didáctico (enseñanza, evaluación, aprendizaje) debe promover la calidad educativa y el desarrollo humano integral. Es decir, que las acciones profesionales del educador se encaminen a integrar y relacionar saberes científicos, tecnológicos, sociales y

culturales, que den cuenta del desarrollo humano eficaz y una educación humanizante y holística de saberes y reconocimiento de los contextos sociales - reales. (p. 2)

Esta búsqueda de una educación humanizante es fundamental en la formación de futuros docentes, de acuerdo con Maturana (1999) las dimensiones del ser y el hacer deben permearse por las emociones, por cuanto son estas las que moldean el operar de la inteligencia, permitiendo al aprendiente establecer los consensos que lo sitúan en la cotidianidad por medio de las conductas y los comportamientos que desarrolla. Por tanto, una convivencia basada en el amor, tanto para la formación del futuro docente como lo que él hace en sus prácticas pedagógicas investigativas, permite la aceptación de sí mismo y de los demás, expandiendo las posibilidades de un operar más inteligente.

El conocimiento asertivo de las poblaciones que conviven en una institución es otro aspecto que fundamenta la práctica, por cuanto facilita el cumplimiento de los objetivos propuestos, así como la participación activa de la comunidad educativa y en general, permite un acercamiento a la transformación que el mundo necesita. Para Lucio (2018), un docente transformador promueve estudiantes transformadores y por tanto éticos y preocupados por el bienestar común y por tanto resulta la disminución de episodios en los que se atente contra el otro, más humanizante y con un pensamiento crítico favorecedor del progreso. En adición, desde los planteamientos de Maturana (1992) se comprende que la formación de docentes a través de sus prácticas es fundamental, “como vivamos, educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos el mundo que vivamos en el convivir” (p. 9). Los planteamientos presentados en este párrafo guardan coherencia con la propuesta que hace el Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional y Banco Mundial (2017), en relación a la formación en competencias socio emocionales, las cuales define como:

(...) son aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad. Así, les permiten a las personas conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida (p. 5).

Al tener en cuenta que el desarrollo integral del ser humano depende de la acción integrada de sus dimensiones, este trabajo de grado de Maestría en Educación tiene en cuenta tres de ellas: la dimensión cognitiva, la afectiva y la social, las cuales se consolidan en las competencias seleccionadas para la formación de formadores y se presentan en el apartado 1.2.1. Investigaciones en el campo de las neurociencias “han revelado que los aspectos afectivos como emociones y sentimientos, se encuentran íntimamente relacionados con el pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de meta-cognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje” (Damasio, 2003 citado por García, 2009, s.p), eso se reafirma a partir de estudios realizados en el ámbito psicopedagógico (Shechtman y Leichtenritt, 2004 citado por García, (2009b). Por contraposición, la enseñanza que se orienta únicamente hacia los procesos cognitivos, se centra más bien en proporcionar información y explicar conceptos y no incorpora, al menos de forma intencional, la dimensión subjetiva del aprendizaje. Es así como se fundamenta la importancia de la formación de docentes comprometidos con la formación integral de sus educandos.

Al fomentar las competencias socio emocionales, al igual que las competencias investigativas por medio de la práctica pedagógica investigativa, en los futuros docentes se pretende, como lo plantea Espinoza (2015), que el estudiante se convierta en un ser autónomo

mediante el desarrollo de un proyecto de vida, que tenga un impacto positivo en el contexto donde desenvuelva su práctica, de tal forma que crear una cultura investigativa favorece el progreso laboral y social; es por esto que es necesario que las universidades puedan motivar a los futuros profesionales para que asuman su responsabilidad, conocimiento y compromiso comunitario brindándoles las herramientas necesarias para procurar alcanzar el proyecto social al que se aspira. En coherencia con lo anterior, Gelves (2007) postula que es a través del espíritu investigativo que se puede conocer y responder a las necesidades que se puedan presentar en el ambiente educativo. Es así como se hace necesario fomentar la investigación en el aula, siendo el docente el responsable de desarrollar competencias investigativas que le servirán al docente en formación en su futuro para crear un ambiente investigativo y contribuir en la formación de estudiantes con habilidades investigativas, analítico, de mente abierta, innovador, crítico, que plantee y solucionen problemas.

Asimismo, es necesario trabajar la competencia saber saber en los estudiantes, evitando que ellos se aten a un concepto u otro, para así llevarlos a la construcción teórica en multidimensiones, relaciones de tiempo y contexto, lo cual es propósito de formación que se impone hoy en las universidades para formar un profesional de pensamiento flexible pero reflexivo (Espinoza et. al, 2015). De acuerdo con lo anterior, el docente es responsable de fomentar e incentivar una curiosidad científica en el aula, así se logra que el aprendizaje se desarrolle de manera crítica, al permitir que los estudiantes desafíen el conocimiento, indaguen los conceptos, realicen preguntas, que reflexionen sobre el contexto y den sus propias definiciones, dará como resultado un aprendizaje encaminado hacia la libertad. El docente competente tendrá la capacidad de fomentar los pensamientos de sus estudiantes de modo crítico a través del dialogo y el respeto a la diversidad de pensamientos. Paulo Freire (2004) invita al uso de los métodos comunicativos en el quehacer pedagógico, aprovechar el

diálogo, la escucha y conocer los contextos por medio de los contenidos del currículo; esto va a favorecer las relaciones sociales, reconocer la diferencia en el otro a partir del respeto común. Cuando se traspasa lo abstracto y se transforma a algo concreto se cambia la visión que se tiene del mundo “Cuando aprendemos a leer, lo hacemos sobre lo escrito por alguien que antes aprendió a leer y a escribir. Al aprender a leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente construimos.” (Freire, 2004, p. 39)

Con una práctica pedagógica investigativa se busca que el docente en formación vaya más allá del hecho de orientar una clase en el aula, es la oportunidad de hacer investigación, se pretende que sea un individuo capaz de tomar y reconstruir los conceptos, los analice y se cuestione en cuanto al porqué de esta enseñanza, hacia quien va dirigida y por contexto en el que realiza el proceso, esto va a facilitar que el docente en formación se apropie verdaderamente del saber desde un enfoque investigativo. Las experiencias en el contexto son las que llevan las prácticas del propio saber, permitiendo a través de las relaciones que se van formando, tomar posiciones más conscientes y críticas hacia el hacer en el mundo, llevando al hombre a la ciencia. “Hacer ciencia es descubrir, desvelar verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas, que descansaban a la espera de ser desnudadas” (Freire, 2004, p. 113)

De forma complementaria y de acuerdo con Gelves (2007), en el desarrollo de la práctica pedagógica los docentes en formación son partícipes en las decisiones que se toman en la organización del proceso de aprendizaje, este apoyo colaborativo da paso al conocimiento pedagógico y al desarrollo de una cultura en la cual se puede intervenir de acuerdo con las necesidades del entorno, dando como resultado la transformación de la realidad en la escuela rompiendo el esquema tradicional de aprendizaje en donde el estudiante se limitaba meramente a repetir la información brindada por el docente, por el contrario, se permite un

mayor desarrollo de la creatividad y de aprendizajes significativos. Este planteamiento se soporta en la construcción social de la realidad concretada por Durkheim por medio de la Sociología y el posterior desarrollo de la teoría de la importancia de los significados sociales de Schutz en la cual sociologiza los aportes filosóficos de la fenomenología de Husserl (Ritzer, 1997 citado por Araya, 2002), y expresa que las personas “aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada, (...) las inserciones de las personas en diferentes categorías sociales y su adscripción a distintos grupos, constituyen fuentes de determinación que inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social” (p.21), esto genera interpretaciones similares de los acontecimientos lo que deriva en visiones compartidas de la realidad la cual es una construcción intersubjetiva, por tanto “el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social” (Araya, 2002, p. 14).

En el proceso de formación de docentes es irrefutable el hecho de saber que son ellos los agentes de transformación en el aula, que las acciones que realicen pueden tener un valor significativo y cambiante en los contextos educativos, esto lleva a analizar la enorme responsabilidad que las instituciones educativas tienen sobre los procesos de formación de docentes que cada institución educativa entrega a la sociedad. El propósito de las instituciones encargadas de la formación de futuros docentes debe apuntar a que dicha formación permita el desarrollo del pensamiento crítico, de competencias, entre estas las investigativas que trabajen en pro del desarrollo integral, superando obstáculos y solucionando problemáticas que el contexto educativo pueda presentarles, tomando decisiones acertadas dando de este modo un aporte positivo al campo educativo, por tal razón se toman los aportes de Freire a partir de varios de sus escritos, en relación con la confluencia

de tres aspectos fundamentales para la práctica pedagógica investigativa: la relación entre la teoría y la práctica, lo cual él denomina una virtud del educador en un contexto de cambio, la ética-pedagogía que propone y se adapta a la formación de formadores y la respuesta a las necesidades de la sociedad cambiante, específicamente a las de la región de influencia del programa académico mencionado como se presenta a continuación:

Freire (1976) postula que el docente en ejercicio debe vivir la relación profunda entre “la práctica y la teoría, no como yuxtaposición, como superposición, sino como unidad contradictoria. De tal manera que la práctica no sea sub-teoría, sino que no pueda prescindir de la teoría.” (p. 33), por tanto, hace hincapié en la importancia de este aspecto en la formación de los educadores. Al referirse a la práctica y la teoría como unidad contradictoria, se presenta la dialéctica como un recurso que promueve el desarrollo en la sociedad a partir de la unidad y lucha de contrarios. Así pues, la dialéctica tiene en cuenta que “todos los fenómenos y procesos, objetivos y subjetivos, poseen aspectos y tendencias contradictorias que están en pugna entre sí, provocando el impulso interno al incremento de los contrastes por la consunción de lo viejo y el nacimiento de lo nuevo” (Ortiz, 2009, p. 3). La concepción dialéctica de la teoría y la práctica comprende a ambos fenómenos como contrarios porque la esencia de uno es lo contrapuesto del otro, pero en una unidad condicionada: la práctica requiere ser pensada teóricamente para ser mejorada. En palabras de Freire “la teoría deja de tener cualquier repercusión si no hay una práctica que motive la teoría” (Freire, 1976, p. 33). La agudización de las contradicciones entre ellas promueve el desarrollo cualitativo de dicho proceso, de lo que se infiere que están en unidad dialéctica. (Ortiz, 2009).

De esta manera, se puede hacer uso de la contradicción dialéctica en la orientación de la práctica investigativa de los futuros formadores, al tener en cuenta que ésta posee una

manifestación externa y otra interna. La contradicción externa permite determinar el problema que justifica la investigación científica y la esencia de su objeto. Por su parte las contradicciones internas se erigen en la fuente del desarrollo por cuanto se relacionan con las formas del pensamiento. (Ortiz E. , 2009).

Por su parte, una práctica pedagógica investigativa como espacio de formación integral que responda a las necesidades del contexto debe ser orientada hacia el desarrollo de ciertas virtudes necesarias para que el futuro educador pueda ser un agente de cambio social. Una propuesta ético-pedagógica para la formación de formadores desde Freire es resumida por parte de Ghiso (1996) en cinco rasgos o claves que se describen a continuación: el primero de ellos es el diálogo o construcción dialógica como el:

(...) encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, es la fuente de poder desde su carga de criticidad y realidad contenidas en el lenguaje, las palabras y las interacciones. (...) En esta construcción dialógica la pregunta surge como afirmación del sujeto, capaz de correr riesgos, capaz de resolver la tensión entre la palabra y el silencio. De esta manera la pregunta confronta la modalidad pedagógica de la contestación, de la respuesta única y definitiva (p. 2).

En cuanto al reconocimiento y reinvención, el primero hace referencia a la “permanente conciencia crítica que permite al sujeto comparar, relacionar, tomar distancia, explorar, identificar, diferenciar, conceptualizar. El reconocimiento, es observar críticamente, es punto de partida y condición de la pedagogía del conocimiento” (Ghiso, 1996, p. 3). Por su parte la reinvención tiene que ver con “la posibilidad que tienen los sujetos de una práctica educativa dialógica y liberadora ya que facilita, por una parte, interpretar, significar, decir, expresar y por la otra de resolver, generar respuestas y poner, en la práctica, acciones alternativas” (Ghiso, 1996, p. 3).

Otro aporte de Freire es el humanismo crítico que exige procesos de transformación y de modificación de la realidad, siendo una forma de experimentar lo que significa ser personas. Otro rasgo es el realismo esperanzado el cual, para Freire, enmarca la pedagogía de la esperanza partiendo de la idea de que “la verdadera realidad no es la que es sino la que puja por ser (...), es la realidad misma que grita (...) cómo hacer concreto lo inédito viable que nos exige que luchemos por él” (Freire, 1992 citado por Ghiso, 1996, p. 4). Es así como la esperanza es el motor de procesos transformadores.

Como último rasgo se distinguen los actos de conocimiento. Freire (1990) afirma que “Para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización, exige tanto de educadores como de educandos una relación de auténtico diálogo. El verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos” (Freire, 1990 citado por Ghiso, 1996, p. 5) El acto de conocimiento implica para Freire “un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción” (Freire, 1990 citado por Ghiso, 1996, p. 5). En este último rasgo se encuentra relación con el primer aspecto mencionado en este capítulo, en cuanto a la unidad dialógica entre teoría y práctica, por cuanto el acto de conocimiento “implica un desplazamiento desde el contexto concreto, que proporciona los hechos hasta el contexto teórico, en el que dichos hechos se analizan en profundidad, para volver al contexto concreto, donde los hombres experimentan nuevas formas de praxis” (Freire, 1990 citado por Ghiso, 1996, p. 5).

Al tener en cuenta los rasgos descritos, se puede ver que para Freire, además de la ya expresada relación entre la teoría y la práctica, existen otras virtudes soportadas en la unidad dialéctica formada por contradicciones, y que sustentan la ética-pedagógica como son: la coherencia entre la palabra que se habla y vivencia de esta; aprender a lidiar con la tensión

entre la palabra y el silencio en el ambiente de aprendizaje, así como la tensión entre la subjetividad y la objetividad; el desarrollo de la autocrítica; el comprender y vivir la tensión que se genera entre el aquí y el ahora de los docentes con el de los estudiantes, así como la constante tensión entre el espontaneísmo y la manipulación; Freire evoca el desarrollo de la virtud de la democracia como los cambios profundos en una situación dada; aprender a experimentar la relación tensa entre la paciencia y la impaciencia y por último la lectura del texto y del con-texto en relación a leer la realidad, es así como toda lectura del texto presume una rigurosa lectura del contexto. (Freire, 1976)

Si bien, se menciona el compromiso del docente con la sociedad como el tercer aspecto que fundamenta la práctica pedagógica investigativa, para Freire, como participe activo de los cambios sociales este compromiso es el fundamento de la educación. Es así como realiza un llamado a la conciencia y reflexión crítica de una sociedad susceptible y necesitada de mejoras. Si bien la filosofía freiriana realiza un fuerte llamado a los profundos cambios para una sociedad latinoamericana sumergida en la desigualdad, sus aportes a la educación como agente transformador permiten orientar la práctica pedagógica investigativa desde la identificación de las necesidades educativas del contexto a las que se requiere dar respuesta en pro del bienestar de los niños y jóvenes.

En coherencia con lo anterior, se espera que la práctica pedagógica investigativa responda a necesidades y problemas diagnosticados por la Universidad Libre seccional Socorro y plasmados en el Plan de Regionalización originado desde la normatividad establecida por el Consejo Nacional de Educación Superior- CESU en el año 2018, como son: a) la existencia de modelos educativos que no se ajustan a la idiosincrasia local, b) la poca coherencia entre las políticas educativas y las necesidades del territorio, c) la necesidad de participación de los niños en actividades productivas en lugar de ir a educarse, d) la falencia de los programas

educativos en el territorio que no consideran la diversidad: discapacidad u otros y e) el poco apoyo a estrategias de comunicaciones pedagógicas y educativas; dichas problemáticas son abordadas en el Plan de Regionalización de los programas de licenciaturas de la Universidad Libre Seccional Socorro.

Como respuesta a lo planteado en el párrafo anterior, se tiene en cuenta el aporte de Gelves (2007), el cual, en coherencia con la propuesta del MEN para la práctica pedagógica, afirma que es indispensable familiarizar al estudiante con las actividades investigativas y para esto se debe desarrollar una estrategia pedagógica que permita la articulación entre la investigación formativa y la formación en investigación en la fase inicial del currículo en los programas de pregrado. Para ello, el estudiante debe estar vinculado con la investigación en todas las asignaturas del currículo desde el inicio de sus estudios. El permitirle familiarizarse con este componente y llevarlo a la práctica poco a poco, en ejercicios de clase, en situaciones cotidianas, procura llevar a la formación de un profesional competente tanto en el campo laboral como social. De allí resulta la necesidad de buscar métodos de enseñanza que puedan incentivar competencias investigativas en los futuros licenciados, debido a que la investigación ofrece el instrumento y la metodología para comprender y procurar resolver los problemas del contexto generando el desarrollo de un aprendizaje significativo además de brindar herramientas para que el estudiante en formación pueda diseñar y aplicar proyectos de investigación que fortalecerán su ejercicio profesional enfrentando los retos que el contexto presenta, ya que sus conocimientos y habilidades le permitirán tener las herramientas para desempeñarse en su campo laboral de manera adecuada y trascendente.

Para ello, es deber del estudiante vincular el conocimiento con el ámbito afectivo, con capacidad de análisis y responsabilidad, que se apropie del conocimiento y lo aplique en su actividad profesional (Espinoza, 2015). Es así como el futuro educador debe tener claro que

necesita humildad en su quehacer pedagógico para entender que también se está aprendiendo, que es necesario conocer y tener en cuenta el contexto de aquellos a quienes enseña puesto que es allí donde está el punto de partida para llevar a cabo un proceso educativo con éxito.

Otro aspecto a tener en cuenta es el proceso operacional de la Práctica Pedagógica Investigativa, para ello se toma como referencia a Gelves (2007), quien propone que se deben tener en cuenta cuatro etapas que permiten la articulación de los saberes para lograr el desarrollo integral. Primero tener clara la sistematización de la información para la conceptualización de los modelos pedagógicos y educativos, información de ensayos, procesos hermenéuticos, ponencias; como segunda etapa es un trabajo de campo en las instituciones, centros educativos y comunidades donde se desarrolla la práctica para así conocer las necesidades del contexto, poder categorizar estas necesidades para seleccionar el problema de estudio, elaborar el proyecto de investigación el cual se sistematiza. Una tercera fase permite realizar una reflexión sobre la práctica con el fin de potencializarla para que tenga un mayor sentido en la labor docente. Como cuarta fase una evaluación en donde se identifiquen las potencialidades, los logros dificultades y amenazas del aula, institución y comunidad, esto va a permitir la elaboración del plan de acción para entender las necesidades contextuales, seguidamente se evalúa el desempeño del maestro en formación organizando un informe general.

1.2.1 Las competencias investigativas para futuros docentes

Con la Constitución de 1991 en Colombia se replanteó el concepto de educación en las diferentes esferas; uno de esos aspectos son los fines y el nuevo papel que los protagonistas del proceso educativo deben asumir. Partiendo de estos planteamientos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) por medio de la Ley 115 de 1994 o Ley general de Educación,

establece entre las finalidades de la formación de educadores “Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico” (artículo 109). (Buendía, Zambrano, & Insuasty, 2018).

Para ello y como consecuencia de los cambios globales contemporáneos, el país adopta el concepto de competencias a nivel educativo, entendiéndose estas como un saber-actuar logrado, eficaz, ágil e inmediato que se manifiesta en forma recurrente. La competencia se expresa por una ejecución expedita, realizándose de manera recurrente en diversas situaciones, indicando que el saber-actuar está estabilizado. (Tagle, 2011). De tal forma, se hace necesario de los docentes en formación la adquisición de “competencias para que los educadores construyan en sus prácticas pedagógicas cotidianas un ambiente investigativo, que se preocupen por la innovación educativa y por su propia autoformación como profesionales” (Buendía, Zambrano, & Insuasty, 2018, p.180).

Por su parte, la Universidad Libre asume la competencia como el saber hacer en contexto como centro articulador de los saberes relacionados con el conocer, pensar, ser, convivir, sentir, compartir, entre otros (Universidad Libre, 2014). En la tabla 4 se presenta la articulación entre la clasificación de las competencias propuestas por la Universidad Libre y las competencias propuestas en esta investigación para la formación de docentes con competencias investigativas, denominadas Competencias para la formación de formadores, las cuales se describen a continuación de la tabla.

Tabla 4.

Cruce de competencias Universidad Libre-Competencias propuestas para la formación de formadores.

Clasificación de las Competencias Universidad Libre		Competencias para la formación de formadores	
Competencias Básicas: brindan conocimientos y habilidades orientadas a comprender el mundo a formar parte de la sociedad. Están relacionadas con lectoescritura, comprensión lectora, operaciones matemáticas simples y habilidades de interacción social.		Competencias Cognitivas	
Competencias Genéricas	Instrumentales	Metódicas: relacionadas con la organización del tiempo y estrategias de aprendizaje, toma de decisiones o resolución de problemas.	Competencias propositivas
		Tecnológicas: que implican el uso de maquinaria, destreza de computación y gerencia de la información	Competencias Tecnológicas
		Lingüísticas: asociadas al dominio de la comunicación oral y escrita así como al dominio de una segunda lengua.	Competencias Comunicativas
	Interpersonales: corresponden a las capacidades de expresión de sentimientos, habilidades críticas y autocríticas, interpersonales, trabajo en equipo y compromiso social o ético.	Competencia de Autonomía	
		Competencias Interpersonales	
		Competencias Reflexivas	
		Competencia Pensamiento Crítico	
	Sistémicas: destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad, implican la combinación de la comprensión, sensibilidad y conocimiento que permiten ver las partes de un todo relacionadas o agrupadas. Incluye habilidades de planificación, cambios para obtener mejoras a un sistema y diseñar nuevos	Competencias Observacionales	
		Competencias Analíticas	
		Competencias para preguntar	
Específicas: relacionadas con las características propias de la profesión, el saber, ser y hacer en conexión con las habilidades requeridas para la relación laboral y social.	Competencia Creativa		
	Competencias para leer el contexto		
	Competencia para transformar su propio quehacer pedagógico		

Fuente. Elaboración propia

1.2.1.1 Competencia reflexiva. Esta competencia profesional está estrechamente relacionada con los esquemas conceptuales existentes de los estudiantes, el conocimiento recibido se entiende como el conocimiento sobre hechos, teorías, etc., que estaría asociado al estudio de una profesión determinada y el conocimiento experimental es entendido como el conocimiento derivado de la experiencia de enseñanza a la luz de la práctica y la reflexión. (Tagle, 2011, p.11)

1.2.1.2 Competencia para preguntar. Buscan esencialmente desarrollar la habilidad para formular interrogantes tanto en la lógica del descubrimiento - investigación cualitativa, como en la lógica de la verificación -investigación cuantitativa. En su intento por aproximarse a la realidad, el investigador cualitativo puede acudir a la utilización de preguntas etnográficas⁴, que pueden ser descriptivas, estructurales, de contraste, hipotéticas, de repetición, de ejemplos, de experiencias, amistosas o de lenguaje émico. (Montoya , 2006 Citado por Buendia, Zambrano y Insuasty, 2018, p.6)

1.2.1.3 Competencias observacionales. La observación es un proceso de percepción, interpretación y registro sistemático de la conducta que implica una toma de decisiones continua, útil en todas las situaciones en que el objeto de estudio lo constituyen comportamientos perceptibles y, por tanto, objetivables, de los alumnos, los profesores o interacciones entre ambos, una vez que se hayan delimitado inicialmente con precisión (Anguera, 1991, p. 47. Citado por Blasco & Mengual, 2007). La observación nos permite tener información acerca de un acontecimiento tal y como este se produce, siendo uno de los métodos más empleados para recoger información del escenario en el que tiene lugar la investigación (Blasco & Mengual, 2007).

1.2.1.4 Competencias tecnológicas. Las competencias investigativas tecnológicas tienen que ver con los desempeños y comportamientos relacionados con conocimientos de carácter técnico, procesos tecnológicos y funciones productivas Específicas. (Buendia, Zambrano y Insuasty, 2018, p.6). Las capacidades tecnológicas están relacionadas con la competencia de los investigados para seleccionar y manejar técnicas de recolección de datos, utilización de

⁴ Las cuales abordan el objeto de estudio con miras a comprender e interpretar una realidad que interactúa con un contexto más amplio, con la finalidad de obtener conocimientos y planteamientos teóricos más que de resolver problemas prácticos como lo podría hacer la investigación Acción

software para el análisis de los mismos y la exposición de resultados. (Blasco y Mengual, 2007)

1.2.1.5 Competencias propositivas. Luque, Quintero y Villalobos (2012) citado por Buendia, Zambrano y Insuasty, (2018). Las definen, junto con las competencias interpretativas y argumentativas, como “competencias productivas observables que tienen un valor estratégico en la formación universitaria. Afirman que con estas competencias el investigador propone soluciones a los problemas detectados, utilizando los conceptos y los métodos de investigación, sean estos explicativos o críticos” (p.6)

1.2.1.6 Competencias interpersonales. Es la capacidad para relacionarse armónicamente entre los sujetos implicados, con un alto grado de motivación e incentivación y siempre utilizando métodos democráticos y participativos cuando de liderazgo se trate. (Moronta, 2009 citado por Buendia, Zambrano y Insuasty, 2018, p.6).

1.2.1.7 Competencias cognitivas. Las competencias investigativas cognitivas tienen que ver con la capacidad para comprender, conocer, analizar, comparar y evaluar teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con el trabajo y sus características, que ayuden a los maestros en formación a desarrollar las destrezas pertinentes y afrontar así los problemas específicos que forman las peculiaridades del puesto de trabajo, estas competencias tienen que ver con procesos cognoscitivos e intelectuales que llevan a la construcción de habilidades de pensamiento y a diversas alternativas investigativas. Es decir, observar, descubrir, consultar, interpretar y desarrollar conocimiento (Buendia, Zambrano y Insuasty, 2018, p.6)

1.2.1.8 Competencias comunicativas. Se considera como: "una configuración psicológica que comprende las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas

y las habilidades y capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos" (Yunaisi, 2017, p. 399). Un estudiante con competencias demuestra su habilidad comunicativa generando y difundiendo conocimientos desde su investigación, ya sea de manera oral o escrita con un orden lógico y propiedad de los saberes que comunica. (Buendia, Zambrano y Insuasty, 2018)

1.2.1.9 Competencias analíticas. Según Ramírez y Bravo (citados por Ollarves y Salguero, 2009) es el conjunto de competencias y las definen como la habilidad para comprender en profundidad, dar sentido a los datos cualitativos y elaborar categorías de significado por medio de la información recolectada. Al mismo tiempo incluye la identificación de elementos del dominio cultural y la determinación del foco etnográfico de la investigación. Además, Hurtado (citado por Ollarves y Salguero, 2009) establece que estas competencias representan la capacidad para jerarquizar problemas detectados de acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico de necesidades registradas (Buendia, Zambrano y Insuasty, 2018, p.6).

1.2.1.10 Competencia para el Aprendizaje Autónomo. Se fundamenta en la iniciativa del propio estudiante, su interés y motivación, sus actitudes, personalidad, hábitos de aprendizaje. El aprendizaje autónomo permite avanzar a cada estudiante al ritmo deseado, propiciar la actitud de investigación, desarrollar habilidades cognitivas y afectivas, asimilar contenidos mediante la realización de actividades, ser libre y responsable, ser activo y creativo en su aprendizaje, logrando de manera natural las competencias deseadas en el nivel educativo (Hernández, Recalde y Luna, 2015)

1.2.1.11 Competencia para el Pensamiento Crítico. El pensamiento crítico es una condición que se espera tenga todo maestro progresista, crítico⁵. Es un ejercicio del pensar que obliga saber leer y escribir para conocer: “En las culturas letradas, si no se sabe leer ni escribir, no se puede estudiar, tratar de conocer, aprender la sustantividad del objeto, reconocer críticamente la razón de ser del objeto” (Freire, 2002 citado por Rondón y Páez, 2018, p.38).

1.2.1.12 Competencia para el Saber pedagógico. Son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2006)

1.2.1.13 Competencia para el Leer el contexto. Los contextos no hablan por sí mismo, es importante que alguien los lea entonces la lectura de contexto puede considerarse como una técnica investigativa rodeada de muchos instrumentos que permiten leer contextos e identificar en ellos fortalezas, debilidades, datos, circunstancias, eventos, situaciones convencionales y no convencionales, las cuales pueden servir para realizar procesos de investigación en las instituciones educativas y su entorno donde se involucran los estudiantes, docentes, padres de familia y la comunidad en general, así como sus espacios y representaciones, convirtiéndose todo en una unidad de análisis (Páez, 2016).

1.2.1.14 Competencia creativa. El individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o detiene cuestiones nuevas en un campo de

⁵ El maestro progresista crítico es alguien con un discurso y una práctica coherentes, alguien comprometido políticamente con la formación de otros y, por tanto, crítico “por naturaleza”, no por el hecho de nacer sino por lo que va construyendo y aprendiendo en su práctica

un modo, que el principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto Gardner, H. (2001) (citado por Villamizar, 2012). Las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente. Guilford, J. P. (1968) (citado por Villamizar, 2012).

A partir del análisis realizado se contemplan otras competencias que no han sido adoptadas en esta investigación como son: la capacidad de comunicación en un segundo idioma, el compromiso con la preservación del medio ambiente, la habilidad para trabajar en contextos internacionales y la capacidad para formular y gestionar proyectos. Las anteriores competencias se proponen desde el Proyecto Tuning como indispensables para todos los profesionales, asimismo, el Proyecto Tuning propone como competencias específicas para el docente en formación: conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia y diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales; la decisión de no abordarlas desde esta investigación obedece a se encuentran presentes en otros componentes del currículo del licenciado en Español e Inglés, garantizado su desarrollo.

1.3 Planeación estratégica

La presente investigación tiene como objeto de estudio la gestión académica, esta gestión hace parte de la gestión educativa, la cual para García (2012) se define como:

(...) una práctica social que crea una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización, con el fin de producir, ampliar y usar el conocimiento indispensable para generar aprendizaje organizacional estratégico (p.54).

De tal forma, la gestión académica como proceso de seguimiento, evaluación e impacto de cada uno de los aspectos que se desarrollan en el currículo, apunta a garantizar el éxito en la realización del conjunto de procesos mediante los cuales se administran los diferentes componentes y subcomponentes curriculares que permite construir y modelar el perfil deseable del estudiante (Flórez y Castellanos, 2018). Por su parte Viveros y Sánchez (2018) la conciben como:

La gestión académica son las prácticas recurrentes que permiten a una Institución Educativa asegurar la coherencia de su propuesta curricular con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el marco nacional de la política educativa y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Ello incluye el diseño de una propuesta curricular, su puesta en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su evaluación y retroalimentación, y a partir de las experiencias, la observación y reflexión de la práctica pedagógica de los docentes (p.425).

Por otra parte, se presenta el concepto de currículo desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el cual lo delimita por medio de la Ley General de Educación (1994) como:

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

El concepto de currículo anteriormente nombrado es el que acoge la Universidad Libre (2014) además declara en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se caracteriza por “ser dinámico, participativo, crítico y prospectivo, que se concreta cuando el estudiante se

integra en el ambiente universitario y se transforma por medio de la interacción y crecimiento conjunto con sus semejantes” (p. 40). Asimismo, presenta como características la legalidad, pertenencia, integralidad, sistematicidad, es auto regulable y abierto, flexible, significativo, interdisciplinar, constructivo, universal e internacional. Dichas características orientan el macrocurrículo, el mesocurrículo y los microcurrículos⁶ el cual se estructura conforme al esquema representado en la Figura 2

Figura 2.

Estructura del currículo para la Universidad Libre



Fuente. PEI Universidad Libre, 2014

⁶ El macrocurrículo guía y organiza la Institución, el mesocurrículo corresponde a la estructura que evidencia la relación con la misión y la interacción de saberes y prácticas, así como de las metodologías que direccionan la construcción y aplicación del conocimiento al interior de cada programa académico. Los microcurrículos se enfocan en las asignaturas que parten de la definición de competencias y resultados de aprendizaje esperados, estipulando los tiempos de trabajo presencial e independiente, las estrategias de aprendizaje y los procesos y porcentajes de evaluación, así como los recursos de apoyo (Universidad Libre, 2014).

La organización curricular de los programas de la Universidad contempla como parte de su estructura general ciclos y componentes. Los primeros hacen referencia a “unidades interdependientes, complementarias y secuenciales” (Universidad Libre, 2014, p.48), se clasifican en básico debido a que se asocia al desarrollo de las habilidades del ser humano y el conocimiento de las ciencias, así como a los procesos comunicativos, culturales, éticos y electivos y profesional que corresponde al grupo de disciplinas y saberes obligatorios y optativos, relacionados con la formación específica en los campos de acción profesional, y los componentes definidos como “grupo de saberes y competencias que median el aprendizaje del estudiante” (Universidad Libre, 2014, p. 48)

A su vez, el currículo se relaciona con el modelo pedagógico, es decir cuenta con un soporte teórico que le permite caracterizar y organizar los elementos que constituyen el currículo, el modelo pedagógico de la Universidad Libre es “autoestructurante, cognitivo o cognoscitivo. Entendido como el estudio de las formas de aprendizaje del ser humano mediado por el conocimiento, el lenguaje y el entorno, entre otros aspectos” (Universidad Libre, 2014, p. 33).

El modelo pedagógico se soporta desde la conceptualización de posturas académicas con los siguientes referentes teóricos y metodológicos presentados en la tabla 5:

Tabla 5.

Características principales y ejes de análisis de las teorías de aprendizaje del modelo pedagógico adoptado por la Universidad Libre

Teoría	Sujeto que aprende	Inteligencia	Rol del docente	Aprendizaje	Términos específicos	Papel de los contenidos	Evaluación
Piaget Constructivismo genético	Epistémico-activo, en constante proceso de adaptación y desarrollo	Se desarrolla en etapas según estructuras que incorporan nuevos conocimientos	Facilitador, estimula sin forzar el aprendizaje de acuerdo con el desarrollo psicofísico	Construcción constante de nuevos conocimientos a partir de previos por asimilación y acomodación	Estructura, esquema, función, asimilación, acomodación, adaptación.	Elementos que producen desarrollos cognitivos	Evalúa los procesos sobre los resultados

Bruner	Teoría cognitiva	Epistémico-social, inserto en una cultura estructurado por el lenguaje	Se desarrolla en etapas (Piaget). Tres formas de conocer: ejecución, impresión y significado simbólico	Instructor, elabora estrategias para que se desarrollen competencias sobre los conocimientos	Se da en los procesos de socialización adulto-niño.	Andamiaje	Elementos esenciales que se vinculan entre sí mediante organizaciones jerárquicas.	Estudio integral de procesos cognoscitivos y los cambios que se originan.
Ausubel	El aprendizaje significativo	Posee un conjunto de conceptos, ideas, saberes previos propios de la cultura	Posibilidad de construir conocimientos y aptitudes sobre otros conocimientos previos	Instructor de los saberes significativos, se centra en los saberes previos y las motivaciones.	Proceso cognitivo que tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno para darle sentido	Estructura cognitiva	Posibilitadores del encadenamiento de los saberes nuevos y los previos	Se enfoca en las apropiaciones significativas de los estudiantes
Vygotski	El aprendizaje sociocultural	Reconstruye el conocimiento en el plano interindividual y luego en el intra-individual.	Se da como producto de la socialización del sujeto en el medio	Mediador, es un experto que guía y mediatiza los saberes socioculturales	Elemento formativo del desarrollo, en él se da una interrelación con el contexto interpersonal y sociocultural	Mediación, zona de desarrollo próximo	Elementos de socialización en los que se basan las interacciones didácticas mediadas por objetos y sujetos	Se interesa en los procesos y productos, el nivel de desarrollo real del sujeto, la amplitud de la competencia cognitiva.

Fuente. Penedo, 2015

El plan de gestión académica propuesto para la práctica pedagógica investigativa del programa de Español e Inglés responde a la construcción teórica presentada en este capítulo. Para la generación de dicho plan se toma como referente el modelo de Planeación estratégica desde las orientaciones de Serna (2008), debido a la pertinencia de este modelo para el alcance del objetivo general propuesto, por cuanto la planeación estratégica es:

(...) el proceso mediante el cual quienes toman decisiones en una organización, obtienen, procesan, y analizan información pertinente, interna y externa, con el fin de evaluar la situación de la empresa, así como su nivel de competitividad con el propósito de anticipar y decidir sobre el direccionamiento de la institución hacia el futuro (p. 55).

Siendo estrategia el concepto clave en este modelo, se tiene en cuenta su origen del verbo griego *Stratego* que significa planificar la destrucción de los enemigos en razón del uso eficaz de los recursos, a pesar de que en la empresa no se busca la destrucción de sus competidores

si propende por conseguir mejores resultados. Von Neumann y Morgenstern (1994 citados por Pimentel, 1999) definen estrategia como las acciones que ejecuta una empresa los cuales se seleccionan de acuerdo con una situación concreta.

La elaboración de una Plan de gestión estratégica se compone por los elementos que se describen a continuación (véase Figura 3):

Figura 3.

Planeación Estratégica.



Fuente. Serna, 2008

1.3.1 Estrategas/ equipo de trabajo

Se definen como estrategas aquellas personas o funcionarios ubicados en la alta dirección de la empresa como los miembros de la junta directiva, el presidente o gerente y los vicepresidentes a quienes corresponde la definición de los objetivos y políticas de la

organización (Amaya, 2005). Este componente de la planeación estratégica es fundamental por cuanto bajo su responsabilidad está el engranaje de los planes diseñados.

Es así como, para ser estrategia se requiere de una serie de conocimientos previos en determinadas áreas que, aunado a la experiencia, conformarán las ideas que permitirán a la organización lograr realizar o ejecutar esas acciones que la llevarán por la senda del desarrollo corporativo y poder así posicionarse en el mercado (Contretas, 2013); para la Facultad de Educación de la Universidad Libre seccional Socorro, los estrategas comprenden de acuerdo con el organigrama institucional: La Sala general, Consiliatura, Consejo Directivo, Consejo Académico, Comité de Currículo, Comité de Unidad Académica, el Decano y los docentes, que deben velar por el cumplimiento de las políticas institucionales mediante el trabajo en equipo (Universidad Libre, s.f).

Otro aspecto fundamental en cabeza de los estrategas es la promoción y coordinación del trabajo en equipo, por cuanto es parte de la nueva conciencia de las organizaciones modernas. Es un hecho que cuando todos comparten las metas de la organización, los resultados son altamente satisfactorios. La conducta y los valores grupales intervienen directamente en el cumplimiento de su misión, visión y objetivos estratégicos (Gómez y Acosta, 2003). Por tanto, el desarrollo de un plan estratégico para una institución depende del trabajo mancomunado de todos sus integrantes; los cuales al conocer, participar y aportar a las estrategias formuladas, permitirán el logro de las metas propuestas. Es así como un equipo de trabajo es un grupo humano, pero no cualquier grupo. En ocasiones, los individuos utilizan los grupos para lograr fines personales o para protegerse mutuamente. Cuando se encuentra un colectivo humano que combina un alta moral, efectividad en las tareas y una clara relevancia para la organización, se está en presencia de un equipo. (Gómez y Acosta, 2003)

1.3.2 Principios corporativos

Los principios corporativos se conocen como el conjunto de valores, creencias, normas, que regulan la vida de una organización, ellos definen aspectos que son importantes para la organización y que deben ser compartidos por todos. Por tanto, constituyen la norma de vida corporativa y el soporte de la cultura organizacional. (Amaya, 2005). En el ámbito educativo Arana y Batista (2010 citado por Araiza, Jiménez y Vega, 2015) mencionan que:

(...) desarrollar y educar en valores es un proceso que dura toda la vida y que es afectado por los cambios sociales que producen alteraciones en las relaciones humanas, en las percepciones y sentido de la vida, que no es aislada de lo material y espiritual, y de lo social e individual (p.2).

De tal forma, en la educación superior aplican los lineamientos establecidos en el ámbito empresarial para los principios corporativos, para el modelo de planeación estratégica los valores corporativos son elementos de la cultura institucional, propios de cada compañía dadas sus características competitivas, las condiciones de su entorno, su competencia y la expectativa de los clientes propietarios. Específicamente se trata de conceptos, costumbres, actuaciones, actitudes comportamientos o pensamientos que la empresa asume como normas o principios de conducta o que se propone tener o lograr como una característica distintiva de su posicionamiento y/o de sus variables competitivas.

Los valores constituyen para el pensamiento estratégico un elemento esencial porque se consideran el cimiento de la organización, está estrechamente relacionada con la ética, generan beneficios para las personas y para las empresas. En síntesis, los valores definen la personalidad de la organización, hacen parte de la norma de vida corporativa y del soporte de la cultura organizacional como son los principios corporativos conjuntamente con las normas y creencias organizacionales. (Mendoza y López, 2015)

1.3.3 Diagnóstico estratégico

Para que una entidad pueda generar las estrategias que le permitirán alcanzar sus metas, se requiere iniciar con la realización de un diagnóstico estratégico. El diagnóstico es el proceso de comparar la situación presente, fácilmente determinable, con una ya definida y por consiguiente conocida. En este sentido, el diagnóstico es un componente de la Dirección y la Planeación Estratégica que sirve a la toma de decisiones e involucra los fines de productividad, competitividad, supervivencia y crecimiento de cualquier clase de organización Vidal (2004 citado por Estrada, 2017).

Desde el modelo de planeación estratégica el diagnóstico involucra un acercamiento a la realidad tanto del exterior como del interior de la entidad. Para ello el modelo de planeación estratégica propone una auditoría del entorno mediante el perfil de oportunidades y amenazas en el medio (POAM) y una auditoría organizacional para el que se realiza la identificación de las debilidades, oportunidades, fortalezas y oportunidades en una matriz DOFA. A partir de la auditoría interna se genera un análisis competitivo conocido como análisis de vulnerabilidad en el que se evalúan las consecuencias de los aspectos a mejorar dependiendo del impacto, la probabilidad de ocurrencia y la capacidad de reacción ante ellos. (Serna, 2008). Es así como una vez realizado el diagnóstico de forma sistemática es posible definir el direccionamiento y la proyección estratégica, el cual incluye las estrategias que permiten potenciar los aspectos positivos de la entidad y remediar los aspectos negativos detectados.

En el campo educativo permite evaluar los programas educativos, puesto que las variables, originalmente propuestas para el sector empresarial, son compatibles con las variables de la oferta académica, enfocada en ofrecer a los estudiantes un conocimiento amplio y sólido, con una gran capacidad para el ejercicio profesional, así como para entender y afrontar retos. (García L., 2014)

1.3.4 Direccionamiento estratégico

El direccionamiento estratégico es un enfoque gerencial que permite a la alta dirección determinar un rumbo claro, y promover las actividades necesarias para que toda la organización trabaje en la misma dirección. Esto implica que la dirección estratégica va más allá de la simple y tradicional planeación, puesto que trata de dar elementos a los gerentes a fin de que estén preparados para enfrentar los cambios del entorno, y las situaciones complejas y no rutinarias que la actividad gerencial requiere. Camacho (2002 citado por Amorocho, 2009). De esta manera el direccionamiento estratégico comprende elementos necesarios para encaminar la planeación estratégica como son: la determinación del propósito organizacional, la proyección a futuro de la organización y las metas que se propone.

En este elemento de la planeación es fundamental la participación y apropiación de la misión y de la visión de la organización por parte de los integrantes de la misma, por cuanto al tratarse del derrotero del plan, todas las acciones propuestas en la formulación estratégica deben orientarse desde y hacia el logro del direccionamiento estratégico, de tal forma que su puesta en marcha imprime un sello distintivo y particular para la institución.

En el contexto educativo la definición de la misión y de la visión permite plantear objetivos a nivel institucional y de forma coherente para cada una de sus dependencias. En el caso de las instituciones de educación superior, el direccionamiento estratégico permite responder a las “necesidades del entorno respecto a la formación académica, el desarrollo regional, la investigación científica, la extensión cultural y las regulaciones del mercado educacional” (Bustos, Zapata y Ramírez, 2008)

De acuerdo con lo planteado en el párrafo anterior, el direccionamiento estratégico son las acciones que orientan a la organización hacia el futuro y hacia el entorno, a fin de alcanzar

su continuidad en el tiempo con base en un diagnóstico estratégico que sirvió de marco de referencia para el análisis la situación actual de la compañía tanto interna como de su entorno, mediante el proceso de diagnóstico estratégico, por cuanto su formulación se realiza en un análisis de la realidad institucional y de la realidad en donde la organización desea incidir Beltrán (2006 citado por Molina, 2017).

1.3.5 Proyección estratégica

Es la estrategia el patrón o plan que determina cuáles son las metas de la empresa a largo plazo, a partir de las cuales se establece la secuencia coherente de las acciones a realizar en la proyección estratégica. De acuerdo con Díez y Martín (1992) es a través una proyección estratégica que se establecen las condiciones que pueden ser amenazas, además de las oportunidades que se puedan presentar; se realiza un análisis del contexto, se establecen los objetivos y se determinan cuáles son los recursos necesarios para alcanzar los mismos; se diseñan los planes que muestren la manera en que se deben llevar las actividades y finalmente se estipula la proyección de aplicar los mismos para que así se puedan lograr las metas de la empresa.

1.3.6 Plan operativo

El plan operativo es una guía o instrumento de gestión a corto plazo por medio de la cual una organización busca priorizar sus objetivos institucionales. A través de este plan la organización puede enumerar los objetivos que se desean cumplir de manera clara y sencilla de entender, este plan es desarrollado en el proceso de las acciones concretadas por los directivos, quienes dan los pasos que deben seguir los subordinados en el desarrollo del proyecto mismo (Restrepo, 2017). Por tanto, al tratarse de la parte operacional de la planeación estratégica, es en el plan operativo sobre el que recae el seguimiento y la evaluación constante respecto a las metas operativas producto de las acciones o tareas

asignadas a responsables específicos, para ello se debe hacer no solo la valoración aislada de cada actividad, sino que se requiere una mirada integradora que permita una visión particular y su engranaje con la totalidad del plan. En el ámbito educativo el plan operativo se caracteriza por contar con indicadores relacionados con el aspecto académico, para lo cual se establecen procedimientos para el ordenamiento de los recursos humanos académicos (Bustos, Zapata y Ramírez, 2008). De tal forma, la generación del plan operativo de un Plan de Gestión académico requiere que exista coherencia entre las estrategias establecidas desde el diagnóstico estratégico, las acciones y metas propuestas.

1.3.7 Monitoria estratégica

Para Ballesteros (2006) la monitoria estratégica “consiste en un seguimiento sistemático del proceso estratégico con base en unos índices de desempeño y uso índices de gestión que permitan medir los resultados del proceso y proporciona la información suficiente para una adecuada toma de decisiones.” (p, 280). La monitoria estratégica hace parte de la función de control de las corporaciones la cual es considerada desde Zabala, (2005) como “la acción de verificar el cumplimiento de los planes y normas establecidas, de evaluar el comportamiento de la dirección y de aplicar correctivos necesarios.” (p. 16). Para este autor el objetivo del control es “medir el desempeño en relación a los planes trazados, mostrar donde existen desviaciones negativas y poner en movimiento nuevas acciones” (p. 16). Es así como la monitoria estratégica resulta un instrumento útil en las realidades educativas, por cuanto la existencia de mecanismos de monitoreo idóneos pueden permitir avanzar en el desarrollo de acciones que garanticen una educación de calidad para todos. De tal forma, los sistemas de indicadores educativos se han convertido en una herramienta primordial para la evaluación de la situación de las instituciones educativas. (Taccari, 2010)

Este trabajo de grado aborda desde procesos investigativos los componentes presentados para la elaboración de la propuesta de un Plan de gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa.

Es así como la planeación se desarrolla analizando las oportunidades y amenazas que pueda proporcionar el medio externo en el futuro para el logro de las metas que la organización se ha propuesto conseguir, se definen las políticas para lograr esas metas y diseña las acciones y estrategias que le ayudarán a alcanzar esas metas. ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Quién? Son las preguntas fundamentales de la Planeación Estratégica que deben reformularse continuamente (Serna, 2008). Desde esta perspectiva, para Fuster (2008):

(...) la planificación estratégica, además de ser un instrumento válido para gestionar el cambio hacia la sociedad del conocimiento, es una metodología aplicable a toda organización educativa que tiene como finalidad huir de la improvisación y sujetarse a una previsión de futuro y de resultados. Es una manera de afrontar los cambios, no es la única por supuesto, pero en un entorno donde impera la incertidumbre, la planificación estratégica empieza a ser una gran aliada para formar parte de las organizaciones proactivas (p.1).

A partir de cada uno de los elementos de la Planeación estratégica mencionados, se consolida el fundamento para la construcción de un plan de gestión académica que se presenta a continuación, que permita realizar la gestión académica de un programa de licenciatura que busca ser coherente con el horizonte institucional, al responder a las necesidades del contexto por medio de la formación de docentes con competencias investigativas fomentadas desde la práctica pedagógica investigativa y desde las otras asignaturas que componen el currículo.

Capítulo II: Propuesta del Plan de Gestión

En este capítulo se presentan en primer lugar las actividades de investigación que permitieron el diseño de la propuesta del Plan de Gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en coherencia con los objetivos específicos planteados para este trabajo de grado desde la investigación acción colaborativa y con el fin de alcanzar el objetivo general. Una vez presentado el resultado de las actividades que validan el problema de investigación, se presenta el Plan de gestión construido desde el marco teórico consolidando la propuesta desde el modelo de gestión referente: la Planeación estratégica. En la tabla 6 se presenta la relación entre los componentes del modelo mencionado que conforman la propuesta, las actividades investigativas y el soporte desde el referente teórico.

Tabla 6.

Relación entre los componentes de la planeación estratégica de Serna (2008), las actividades investigativas y el soporte teórico.

Componentes del modelo planeación estratégica	Actividades investigativas en las que desarrollan	Soporte teórico del trabajo de grado
Definición de los estrategas/Equipo de trabajo	Entrevista con el decano Validación por expertos	Planeación estratégica
Principios corporativos	Revisión documental del documento maestro y del PEP Validación por expertos	El PEI aporta los principios y valores. Planeación estratégica
Diagnóstico estratégico	Entrevista con el decano Revisión documental del documento maestro y del PEP Revisión documental de syllabus Taller de investigación con docentes del programa Entrevista a docentes específicos Validación por expertos	Investigación formativa Competencias investigativas en la formación de formadores Práctica pedagógica investigativa Planeación estratégica
Direccionamiento estratégico	Entrevista a docentes específicos Grupo de discusión Diseño por parte de los investigadores y validación por expertos	Práctica pedagógica investigativa Planeación estratégica
Proyección estratégica	Grupo de discusión Diseño por parte de los investigadores y validación por expertos	Práctica pedagógica investigativa Planeación estratégica

Alineamiento estratégico	Diseño por parte de los investigadores y validación por expertos	Práctica pedagógica investigativa Planeación estratégica
Plan operativo	Diseño por parte de los investigadores y validación por expertos	Práctica pedagógica investigativa Planeación estratégica
Monitoria estratégica	Diseño por parte de los investigadores y validación por expertos	Práctica pedagógica investigativa Planeación estratégica

Fuente. Autores

En coherencia con la tabla anterior se plantearon unas categorías y subcategorías previas las cuales se abordaron desde los diferentes instrumentos de investigación como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7.*Relación entre las categorías previas y los instrumentos*

Categorías	Subcategoría	Instrumentos
Práctica Pedagógica investigativa (PPI)	Apropiación del modelo pedagógico institucional	Taller investigativo, Encuesta de validación
	Principios misionales Principios corporativos	Tabla de revisión documental, Taller investigativo, Grupo de discusión, Encuesta de validación
	Formación en competencias investigativas	Tabla de revisión documental, Tablas de análisis de contenido de syllabus, Taller investigativo, Entrevista especialistas, Encuesta de validación
	Consistencia interna de las asignaturas de la PPI	Tabla de análisis de contenido, Entrevista decano, Entrevista especialistas, Encuesta de validación
	Relación de la PPI con las demás asignaturas	Tabla de revisión documental, Entrevista decano, Tablas de análisis de contenido de syllabus, Taller investigativo, Encuesta de validación
	Regionalización de la PPI	Entrevista especialistas, Grupo de discusión, Encuesta de validación
Planeación Estratégica	Soporte organizacional de la PPI	Entrevista decano, Entrevista especialistas, Grupo de discusión, Encuesta de validación
	Definición de los estrategas	Grupo de discusión, Encuesta de validación
	Diagnóstico estratégico	Tablas de análisis de contenido de syllabus, Taller investigativo, Entrevista especialistas, Grupo de discusión, Encuesta de validación
	Direccionamiento estratégico	Entrevista especialistas Grupo de discusión, Encuesta de validación
	Proyección estratégica	Entrevista especialistas, Grupo de discusión, Encuesta de validación
	Plan operativo	Entrevista especialistas, Grupo de discusión, Encuesta de validación,
	Monitoria estratégica	Encuesta de validación

Fuente. Autores

Respecto a la categoría Práctica Pedagógica investigativa (PPI), las subcategorías correspondientes abordadas son: Principios misionales y Soporte organizacional, se soportan desde autores como Bolaños y Bogantes (2007), quienes reconocen como elementos constituyentes del currículo: los orientadores que son los fines y objetivos de la educación, los generadores se definen como actores y el contexto social, los reguladores se componen de objetivos, contenidos y evaluación, los metódicos son estrategias de enseñanza y aprendizaje y los medios representados en recursos y ambiente escolar. Las subcategorías Apropriación del modelo pedagógico institucional, consistencia interna de las asignaturas y relación con las demás asignaturas se soportan teóricamente desde las orientaciones para el diseño curricular de Casanova, (2009) y el estudio de Marcano e Inicarte (2000) los cuales evidencian la importancia de la coherencia interna y las relaciones entre los elementos del currículo como las asignaturas, y las consecuencias relacionadas con la forma como se elaboran los currículos.

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través de Ley General de Educación (1994), delimita el concepto de currículo centrado en la organización de la complementariedad del saber y de la acción, como el conjunto de criterios, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral, para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Para el caso de los programas de licenciatura el currículo involucra, dentro de los tipos de prácticas, aquella denominada como Práctica de investigación (Ministerio de Educación Nacional, 2006), como ocurre con el programa beneficiario de este trabajo de grado académico al que se le va a presentar la propuesta. De acuerdo con la revisión realizada en el referente teórico y en coherencia con los lineamientos institucionales surge la subcategoría Formación en competencias investigativas.

Finalmente, respecto a las subcategorías de la categoría PPI, se encuentra la regionalización. Esta subcategoría es un valor agregado para este trabajo de grado, por cuanto transversaliza el plan de gestión diseñado al permitir que este responda a las necesidades concretas del entorno. La regionalización se soporta en las directrices establecidas por el MEN para la acreditación institucional multicampus, la cual aplica para la seccional Socorro de la Universidad Libre en la que se desarrolla este trabajo de grado (Consejo Nacional de Educación Superior, 2017). Para el MEN (2015), la regionalización es una línea de inversión en el marco de los planes de fomento a la calidad de los programas de educación superior debido a que “Teniendo en cuenta las necesidades y vocaciones productivas de las regiones, las IES deben ofertar programas pertinentes y de alta calidad que permita a sus habitantes contar con oportunidades de acceso” (p. 8). Es así como los programas académicos se acogen al Plan de regionalización diseñado por la IES correspondiente al Socorro, respondiendo mediante acciones concretas a las problemáticas identificadas las cuales se encuentran definidas en el marco teórico para la región en la que encuentran suscritas.

Las subcategorías de la categoría Planeación estratégica: principios corporativos, definición de los estrategas, diagnóstico estratégico, direccionamiento estratégico, proyección estratégica, plan operativo y monitoria estratégica se encuentran conceptualmente descritas en el capítulo 1 y surgen desde los elementos que conforman el modelo de planeación estratégica.

Las subcategorías mencionadas se encuentran presentes en el análisis de la información recolectada mediante los instrumentos de investigación usados en las diferentes actividades descritas en la tabla 6. A continuación se realiza la descripción de los resultados obtenidos que orientaron la construcción de cada componente del plan de gestión propuesto.

2.1 Actividades investigativas.

2.1.1 Revisión documental y entrevista al decano

Las actividades realizadas fueron la revisión documental del Documento Maestro, el Proyecto Educativo del Programa (PEP) (véase Apéndice B), y la entrevista semi estructurada realizada al Decano de la Facultad de Educación (véase Apéndice C) que contiene 12 preguntas abiertas, lo cual permitió ampliar la revisión documental. Los resultados de la aplicación de estos instrumentos constituyen el soporte del problema de investigación y fueron presentados en el capítulo 1, así mismo permitieron definir los estrategias/equipo de apoyo del Plan de gestión, cada uno de estos componentes se describen en el apartado denominado Propuesta de un Plan de Gestión para la Práctica pedagógica investigativa.

Producto de este primer acercamiento al problema de investigación y desde la propuesta teórica de este documento surgen las siguientes actividades investigativas del trabajo de grado, las cuales guardan concordancia con las principales tendencias que orientan un modelo de formación docente, la cual se fundamenta en los siguientes pilares: “(a) Formación basada en competencias, (b) Interrelación teoría práctica, (c) La investigación como forma de reflexión, (d) Una visión transdisciplinar de la formación, (e) Combinación de una formación generalista con la especializada (...)” (Díaz, 2006, p. 100).

2.1.2 Análisis de contenido syllabus

Como necesidad determinada a partir de la actividad investigativa descrita anteriormente, se realizó una evaluación diagnóstica de los diecinueve (19) syllabus del programa de Licenciatura en Español e Inglés correspondientes a las tres primeras cohortes en curso al

periodo 2019-2 en cuanto a la presencia de las competencias investigativas para la formación de docentes descritas en el referente teórico de este documento y resumidas en la tabla 4.

Con el fin de delimitar las competencias que el docente en formación requiere se realizó una revisión documental en cuanto a la práctica pedagógica investigativa, las competencias generales y las competencias específicas propuestas para los educadores desde el Proyecto Tuning-Europa-Tuning.-América Latina (2005), las cuales son asumidas por el MEN, las Competencias del profesional del siglo XXI y las Competencias socio emocionales propuestas por el Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional y el Banco Mundial (2017) y las competencias propuestas por la Universidad Libre en Proyecto Educativo Institucional, generando un cuadro de coincidencias (véase Apéndice F). Las competencias comunes identificadas en el aporte de los anteriores entes, soportan las competencias que se presentan a continuación para una formación de formadores coherente con una práctica pedagógica investigativa que responda a las diferentes necesidades educativas en las poblaciones del contexto, brindándole a la comunidad la oportunidad de una educación de calidad y como lo plantea Gelves (2007), dando como un resultado final la elaboración y ejecución del proyecto de grado al finalizar sus estudios de licenciatura.

Para la valoración de los syllabus se diseñó la planeación operativa de las variables para la construcción del instrumento cuantitativo (véase Apéndice G) en el que cada una de las catorce competencias se tomó como variable de las cuales derivaron un total de cincuenta subvariables, con los respectivos indicadores, valorados de la siguiente forma: opción 1 si la competencia no se evidencia, la opción 2 si se evidencia en el contenido de forma implícita y la opción 3 si se evidencia en el contenido de forma explícita.

El instrumento cuantitativo de chequeo se evidencia en el Apéndice H, el cual fue validado mediante el siguiente procedimiento: revisión por el docente de estadística de la Maestría en

Educación de la Universidad Libre, dos docentes jurados evaluadores y el asesor de proyecto; una vez realizados los ajustes se llevó a cabo una revisión final por parte de dos jurados evaluadores diferentes a los anteriores y una prueba piloto a dos docentes (véase Apéndice I).

Mediante este instrumento se indagó en cuanto a las subcategorías: Formación en competencias investigativas y Relación de la PPI con las demás asignaturas. Los resultados constituyen el insumo para las subcategorías Diagnóstico estratégico, Proyección estratégica, Plan operativo y Monitoria estratégica

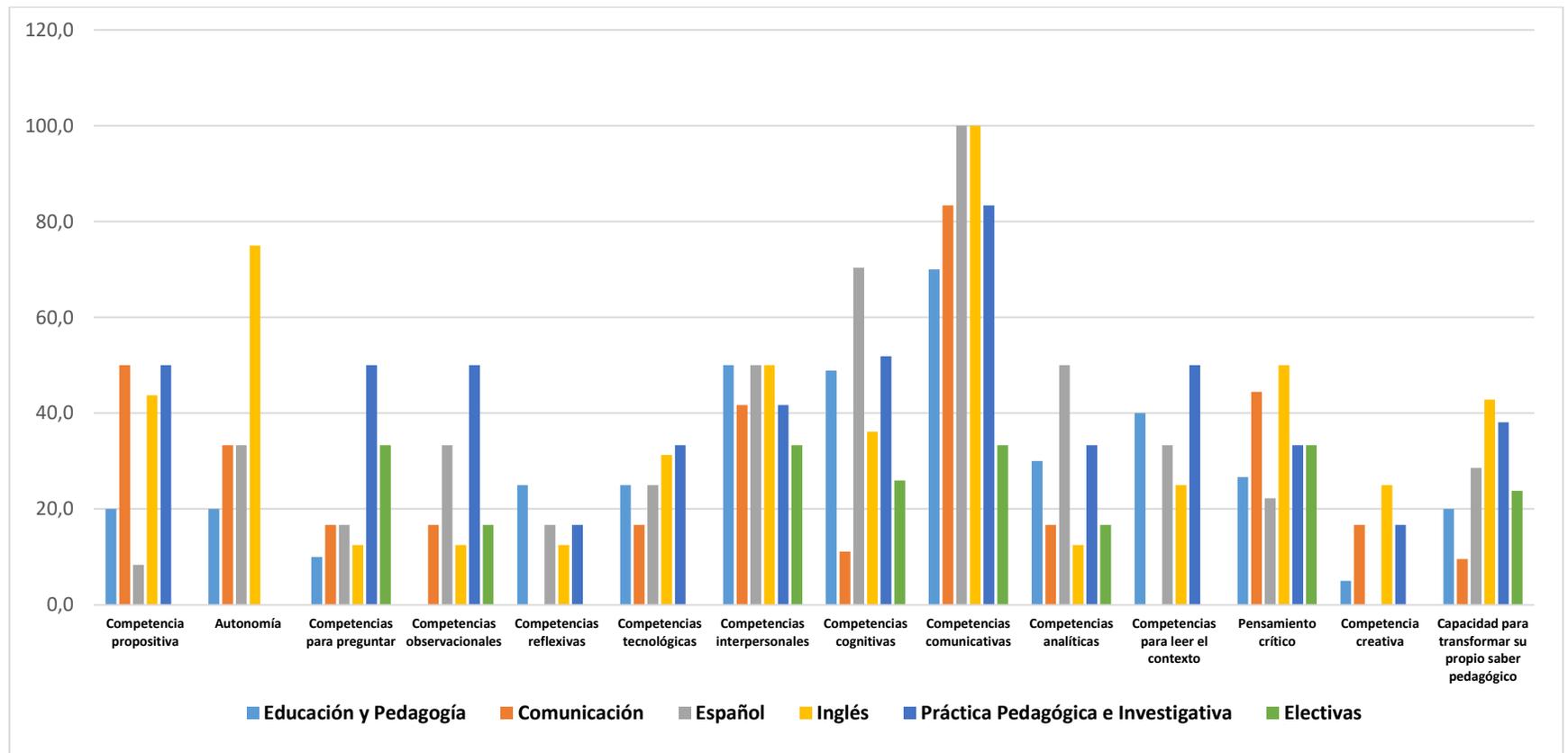
La revisión de los syllabus se llevó a cabo en varias fases, en la primera se realizó la exploración del total de diecinueve syllabus por parte de los cuatro autores de este trabajo de grado de forma individual, repartidos aleatoriamente y se diligenció un documento de registro en el programa Excel (véase Apéndice J), posteriormente el mismo equipo de personas realizó una redistribución aleatoria de los syllabus, con el fin de realizar una segunda revisión individual de syllabus diferentes, finalmente se realizó una tercera revisión grupal con el fin de concertar los resultados diferentes de las dos primeras valoraciones. El análisis se realizó primero para competencias y luego por componentes del currículo, este análisis se encuentra en detalle en el Apéndice K, a continuación se presentan los principales hallazgos de acuerdo con las subcategorías planteadas para este instrumento:

2.1.2.1 Subcategoría Formación en competencias investigativas. Al realizar un análisis sobre la presencia de las competencias investigativas para la formación docente en los syllabus del programa se puede evidenciar inicialmente que los índices de porcentaje de presencialidad de la competencia valorada son bajos, solo hay una notoriedad de presencia en las competencias comunicativas ya que presentan un porcentaje mayor al 80% en los componentes de áreas específicas de Educación y Pedagogía, Comunicación, Español,

Inglés, Práctica Pedagógica y Electivas, las competencias interpersonales se identificaron en todos los componentes en una proporción similar un poco más frecuente que el pensamiento crítico el cual presenta el mismo comportamiento, como se presenta en la Figura 4:

Figura 4.

Consolidado de presencia de competencias investigativas por componentes.



Fuente. Autores

Los resultados obtenidos a partir de la valoración de los sílabos constituyen un insumo para la toma de decisiones frente a las estrategias del Plan de Gestión correspondiente a los procesos de capacitación docente propuestas, las cuales se han de soportar desde el fundamento teórico que se presenta a continuación, como producto de la reflexión derivada de la lectura de la interpretación de las competencias que plasman los docentes en su syllabus y el conocimiento presentado en el marco teórico de este documento. Es así como las Competencias para preguntar desde Restrepo (2003) se fundamentan en la investigación formativa como un problema pedagógico, que se puede abordar desde el del uso de problemas incompletos frente a los cuales el estudiante debe hacerlo todo, y aquel en el que el docente plantea un problema estructurado a los estudiantes, “a partir de un problema el estudiante busca, indaga, revisa situaciones similares, examina literatura relacionada, recoge datos, los organiza, los interpreta y enuncia soluciones. Construye u organiza, así, (organiza) conocimiento o aprendizaje de conocimiento, aunque sea conocimiento ya existente” (p. 197). Por su parte para Freire en la construcción dialógica la pregunta surge como afirmación del sujeto, capaz de correr riesgos, capaz de resolver la tensión entre la palabra y el silencio. De esta manera la pregunta confronta la modalidad pedagógica de la contestación, de la respuesta única y definitiva (Ghiso, 1996, p. 2).

Estas compentecias van de la mano de las Competencias observacionales por cuanto las experiencias en el contexto son las que llevan las prácticas del propio saber, permitiendo a través de las relaciones que se van formando, tomar posiciones más conscientes y críticas hacia el hacer en el mundo, llevando al hombre a la ciencia. “Hacer ciencia es descubrir, desvelar verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas, que descansaban a la espera de ser desnudadas” (Freire, 2004, p. 113). Por lo tanto, es través del espíritu investigativo se pueden conocer y responder a las necesidades que se puedan presentar en el ambiente

educativo Gelves (2007), de allí que resulten necesarias las Competencias para leer el contexto, por cuanto es “el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social” (Araya, 2002, p. 14).

Freire (1976), postula en el libro *Educación y cambio* que, el docente en ejercicio debe vivir la relación profunda entre “la práctica y la teoría, no como yuxtaposición, como superposición, sino como unidad contradictoria. De tal manera que la práctica no sea sub-teoría, sino que no pueda prescindir de la teoría.” (p. 33), Para este mismo autor la práctica pedagógica se trata de una actividad holística e integradora, fundada principalmente en la ética, el respeto a la dignidad humana, la actualización permanente del educador, su actitud amorosa hacia los discentes, la propia autonomía de los educandos y particularmente un alto compromiso social Freire (2004).

De tal forma “es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (Zabala, 2002 citado por García, Loredó y Carranza, 2008, p. 63). Estas Competencias reflexivas de acuerdo con Maturana y Nisis (1997) deben ser parte de los espacios educativos, en donde se tenga en cuenta las diferentes formas en las que puede ser abordado algo, y así realizar transformaciones estructurales desde las emociones, pensamientos y conversaciones, para conducir al desarrollo de acciones para el mejoramiento de la calidad educativa al que el estudiante contribuye activamente. En coherencia, el acto de conocimiento implica para Freire “un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción” (Freire, 1990 citado por Ghiso, 1996, p. 5).

Asimismo, es necesario trabajar el pensamiento epistémico en los estudiantes, evitando que ellos se aten a un concepto u otro, para así llevarlos a la construcción teórica en multidimensiones, relaciones de tiempo y contexto, lo cual es propósito de formación que se impone hoy en las universidades para dar como resultado un profesional de pensamiento flexible pero reflexivo (Espinoza et. al, 2015).

Las competencias mencionadas requieren el filtro del pensamiento crítico, debido a que este le permite al futuro docente ser el responsable de fomentar e incentivar una curiosidad científica en el aula, para lograr que el aprendizaje se desarrolle de manera crítica. Para ello el docente debe permitir que los estudiantes desafíen el conocimiento, indaguen los conceptos, realicen preguntas, que reflexionen sobre el contexto y den sus propias definiciones, lo anterior dará como resultado un aprendizaje encaminado hacia la libertad y el equilibrio, coherentemente con lo planteado por Freire para quien el desarrollo de la autocrítica, el comprender y vivir la tensión que se genera entre el aquí y el ahora de los docentes con el de los estudiantes, junto con la constante tensión entre el espontaneísmo y la manipulación, permite el desarrollo del pensamiento crítico. El acto crítico debe ir acompañado de las Competencias propositivas, es necesario que el estudiante vincule el conocimiento con el ámbito afectivo, con capacidad de análisis y responsabilidad, que se apropie del conocimiento y lo aplique en su actividad profesional (Espinoza, 2015), teniendo en cuenta la lectura que haga del contexto a través de su capacidad de observación. Para ello la Competencia creativa juega un papel importante, de acuerdo con Gelves (2007), en el desarrollo de la práctica pedagógica los docentes en formación son participes en las decisiones que se toman a favor de un aprendizaje, este apoyo colaborativo da paso al conocimiento pedagógico y al desarrollo de una cultura en la cual se puede intervenir de acuerdo a las necesidades del entorno, dando como resultado la transformación de la realidad

en la escuela rompiendo el esquema tradicional de aprendizaje en donde el estudiante se limitaba meramente a repetir la información brindada por el docente, por el contrario permite un mayor desarrollo de la creatividad y desarrollo de aprendizajes significativos. Por su parte Freire (1989) plantea la reinención, esta tiene que ver con “la posibilidad que tienen los sujetos de una práctica educativa dialógica y liberadora ya que facilita, por una parte, interpretar, significar, decir, expresar y por la otra de resolver, generar respuestas y poner, en la práctica, acciones alternativas” (Ghiso, 1996, p. 3).

Así mismo se deben fortalecer las Competencias cognitivas y Competencias analíticas, sobre estas mucho se sabe, sin embargo el aporte de este trabajo de grado consiste en proponer en coherencia con Maturana (1999) no desvincular el aprendizaje de la afectividad, para él, las dimensiones del ser y el hacer deben permearse por las emociones, por cuanto son estas las que moldean el operar de la inteligencia, permitiendo al aprendiente establecer los consensos que lo sitúan en la cotidianidad por medio de las conductas y los comportamientos que desarrolla. Investigaciones en el campo de las neurociencias “han revelado que los aspectos afectivos (emociones y sentimientos), se encuentran íntimamente relacionados con el pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de metacognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje” (Damasio, 2003 citado por García, 2009, s.p), eso se reafirma a partir de estudios realizados en el ámbito psicopedagógico (Shechtman y Leichtenritt, 2004 citado por García, 2009b).

En coherencia con lo anterior, se insiste en la relevancia de las Competencias interpersonales, de acuerdo con Maturana (1999) una convivencia basada en el amor, tanto para la formación del futuro docente como lo que él hace en sus prácticas pedagógicas investigativas, permite la aceptación de sí mismo y de los demás, expandiendo las posibilidades de un operar más inteligente. Este mismo autor invita a vivir en la

responsabilidad individual y social, de tal forma que permita el trabajo colaborativo, el cual debe propender a minimizar las desigualdades sociales y el abuso, a través de la pedagogía del amor y así mejorar el entorno social y natural de los individuos (Maturana,1992). En coherencia, el fortalecimiento de la Competencia de la autonomía, como lo plantea Espinoza (2015), es una meta educativa en la que se procura que el estudiante se convierta en un ser autónomo en un proyecto vital que favorezca las necesidades de un contexto, de tal forma que se hace imperativo crear una cultura investigativa que pueda motivar a los futuros profesionales para que asuman su responsabilidad, conocimiento y compromiso comunitario brindándoles las herramientas necesarias para procurar alcanzar el proyecto social al que se aspira.

El medio para conjugar las competencias sustentadas resulta por medio de las Competencias comunicativas y las Competencias tecnológicas. Paulo Freire invita al uso de los métodos comunicativos en el quehacer pedagógico, aprovechar el diálogo, la escucha y conocer los contextos por medio de los contenidos del currículo; esto va a favorecer las relaciones sociales, reconocer la diferencia en el otro a partir del respeto común. Cuando se traspasa lo abstracto y se transforma a algo concreto se cambia la visión que se tiene del mundo “Cuando aprendemos a leer, lo hacemos sobre lo escrito por alguien que antes aprendió a leer y a escribir. Al aprender a leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente construimos” (Freire, 2004, p. 39)

2.1.2.2 Subcategoría Relación de la PPI con las demás asignaturas. La formación en competencias investigativas se hace necesaria desde la mayoría de las asignaturas posibles por cuanto se requiere de los docentes en formación la adquisición de “competencias para que los educadores construyan en sus prácticas pedagógicas cotidianas un ambiente investigativo, que se preocupen por la innovación educativa y por su propia autoformación

como profesionales” (Buendía, Zambrano, & Insuasty, 2018, p.180), es por esto que los autores de este trabajo de grado decidieron presentar los resultados obtenidos del análisis detallado de los syllabus al equipo docente del programa en la siguiente actividad investigativa.

De esta manera, los resultados obtenidos de la revisión de los syllabus aportan a la subcategoría Diagnóstico estratégico al plantear la necesidad de realizar un proceso reflexivo de los resultados obtenidos por parte de los docentes del programa que permitiera la construcción colectiva del conocimiento científico educativo considerando el conocimiento teórico y la acción práctica (Sabariego y Bisquerra, 2009). En cuanto a la subcategoría Plan operativo, como ya se mencionó, este análisis permite la estructuración de una estrategia específica para la generación de espacios para la capacitación que permitan al docente involucrar estas competencias en sus clases.

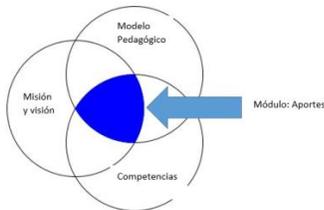
2.1.3 Taller investigativo

El taller investigativo fue dirigido a los diez (10) docentes que orientan las asignaturas de las tres cohortes vigentes, del programa de Licenciatura en Español e Inglés para el periodo 2019-2. Para el diseño del taller se tuvieron en cuenta las subcategorías: principios misionales, formación en competencias investigativas, estructura organizacional del programa, la consistencia interna y relación con las demás asignaturas de la práctica pedagógica investigativa, las actividades del taller se presentan en la tabla 8. El objetivo de la actividad fue, a partir del trabajo con el equipo docente de licenciatura, sensibilizar a los docentes respecto a las subcategorías mencionadas, ampliar el Diagnóstico estratégico y así participar en la construcción colectiva del Plan de Gestión a generar. El consentimiento informado de los docentes participantes y el registro escrito de la actividad se encuentra en el Apéndice D. Esta actividad además de proporcionar información que amplió el diagnóstico

y hace parte del desarrollo del segundo objetivo específico relacionado con la determinación de cada uno de los elementos que propone el modelo de planeación estratégica para el diseño de un plan de gestión académica a partir del trabajo colectivo docente.

Tabla 8.

Actividades taller de investigación “Competencias para la formación de docentes con competencias investigativas”

Momentos	Actividad	Tiempo	Materiales
1	<p>Socialización de las competencias del instrumento:</p> <p>1.1 Se organizan cuatro equipos de docentes y se les entregan cuatro o tres títulos de las 14 competencias: Competencia propositiva, Autonomía, Competencias para preguntar, Competencias observacionales, Competencias reflexivas, Competencias tecnológicas, Competencias interpersonales, Competencias cognitivas, Competencias comunicativas, Competencias analíticas, Competencias para leer el contexto, Pensamiento crítico, Competencia creativa, Capacidad para transformar su propio saber pedagógico, y las definiciones de las mismas en desorden para que los apareen. Los pegan en el tablero (5min)</p> <p>1.2 A cada equipo se le entrega el conjunto de preguntas correspondiente a cada competencia evaluada en el syllabus, diferentes a los del concepto, para que busque en el tablero a qué competencia pertenece y lo pegue (15min).</p> <p>1.3 Reflexión: ¿Qué competencias de las que se encuentran en el tablero planteamos para contribuir en su desarrollo desde nuestras clases? (10min) ¿Es posible desde la asignatura que oriento trabajar en las demás competencias, cuáles si o cuáles no y por qué?</p>	1/2 hora	Competencias Concepto Grupos de competencias
2	<p>2.1 A cada docente se le entrega una hoja con la misión, visión de la Universidad Libre y de la facultad, otra hoja con el modelo pedagógico institucional y una hoja con tres círculos: misión y visión, que intersectan para que en ese lugar ellos escriban cómo desde sus asignaturas pueden responder a esos tres aspectos. (30min)</p>  <p>2.2 Reflexión: Compartir al grupo algunos resultados de la actividad. (15min)</p>	45 min	Hoja con misión y visión de la Universidad Libre y el programa. Tabla de modelo pedagógico Hoja de intersección
	Receso	15 min	
3	<p>3.1 Socialización de lo que es la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) y de los resultados del análisis de los 19 syllabus (20min)</p> <p>3.2 Reflexión: ¿Es importante que desde la asignatura que oriento se aporte a la Práctica Pedagógica Investigativa? (10min)</p>	30min	Diapositivas

¿Cómo considera que la PPI mantiene una relación dialéctica con el resto de campos o áreas de la formación del futuro docente?			
4	Trabajo de los docentes sobre los syllabus 4.1 Se organizan los docentes de forma interdisciplinar 4.2 A cada docente se le hace entrega en físico de los syllabus que planteó para el semestre con un espacio en para que realice la adición de las competencias que ya pone en práctica en sus clases, pero ni están plasmadas en su syllabus y aquellas que se propone fomentar en adelante (45 min) 4.3 Espacio para comentarios y conclusiones de la actividad. (15min)	1 hora	Syllabus con espacio Tabla de Competencias

Fuente. Autores

Como observación general del taller se tiene en cuenta que las actividades se desarrollaron en el orden establecido con una excelente disposición de los docentes para cada una de las actividades, lo cual se evidencia en la participación de cada uno de ellos en cada momento del taller, se generó una reflexión crítica colectiva frente al contraste generado entre lo que los docentes afirman desarrollar las aulas de clase respecto a la formación en competencias investigativas y lo que se encuentra consignado en los syllabus y de las carencias existentes respecto a lograr llevar el modelo pedagógico y los principios de la Universidad Libre a la planeación de las clases.

Además de la buena disposición, otro aspecto positivo observado en el desarrollo del taller son los consensos generados en la reflexión, desde los que surge la necesidad de orientación en el proceso de construcción de los syllabus, a la cual se le da respuesta mediante las actividades propuestas en el Plan de Gestión resultado de este trabajo de grado.

Como aspecto a mejorar se encuentra la obtención de una participación docente más amplia, por cuanto se alcanzó la asistencia del 55% de los docentes, si bien el espacio para el taller se organizó de tal forma que todos pudiesen participar, algunos docentes optaron por no presentarse sin alguna justificación. De tal manera que los demás fueron abordados de forma individual completando el 100% de participantes propuestos. Este aspecto negativo se respalda en estudios como el realizado por Crocker y Cuevas (2010) en el cual se evidencian

actitudes desfavorables de los docentes, visibles en ítems como el desinterés y la desmotivación frente a convocatorias de carácter no obligatorio. Con relación a las subcategorías planteadas para el taller investigativo se obtiene:

2.1.3.1 Subcategoría Apropriación del modelo pedagógico institucional. La reflexión colectiva por parte de los docentes participantes del taller investigativo aporta que es pertinente reconocer que la apropiación del modelo pedagógico institucional no se está realizando de una forma articulada por parte de la totalidad de los docentes, la construcción de los syllabus a partir de los elementos presentes en el Proyecto Educativo del Programa, para que exista una coherencia con el modelo pedagógico y los demás componentes del currículo. Es así como la mayoría de los docentes no tienen conciencia de los aportes que los teóricos que soportan el modelo pedagógico de la Universidad Libre “autoestructurante, cognitivo o cognoscitivo.” (Universidad Libre, 2014, p. 33) tienen en el desarrollo de sus clases. Al respecto los docentes en consenso afirman que la selección de las competencias a trabajar en cada asignatura depende del modelo pedagógico, aclarando que un docente puede usar diferentes modelos, de tal forma ella usa bastante las competencias tecnológicas y la autonomía.

Es así como la coherencia entre el modelo pedagógico y los componentes del currículo, en los syllabus, se considera necesaria y oportuna, para de esta forma, llevar a la realidad las características planteadas por la Universidad Libre (2014) en su Proyecto Educativo Institucional (PEI): el currículo se caracteriza por ser pertinente, integro, sistemático, que sea autoregurable y abierto, flexible, significativo, interdisciplinar, constructivo, entre otras.

2.1.3.2 Subcategoría Principios misionales.

De la misma forma se requiere que exista a la coherencia entre los elementos: modelo pedagógico, misión y visión del programa y el aporte que realizan en sus asignaturas

mediante el desarrollo de competencias. Como una de las actividades del taller se solicitó a los docentes plasmar la forma como ellos perciben esa relación en sus clases, la información recolectada se resume en la Tabla 9:

Tabla 9.

Aporte de los docentes del programa al modelo pedagógico y misión y visión.

	Misión y Visión	Modelo Pedagógico	Competencias
Docente 1	Misión Institucional: Formación profesional como persona crítica, tolerante y participativa, pluralista y cultora de la diferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Bruner • Ausbel • Vygotski 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativas • Leer en contexto • Analíticas • Reflexivas • Pensamiento Crítico • Creatividad • Competencia para preguntar • Cognitivas
Docente 2	Misión Institucional: responder a las necesidades del contexto. Formación integral Misión Programa: forma profesionales que contribuyan al desarrollo del país, mediante un desempeño profesional de calidad en las aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Bruner • Ausbel • Vygotski 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativas • Transformar saber pedagógico • Ciudadanas • Propositivas • Observacionales • Analíticas • Competencia para preguntar • Cognitivas
Docente 3	Misión Institucional: Propender por la identidad de la nacionalidad colombiana, respetando la diversidad cultural, regional y étnica del país Visión Programa: será reconocido por su calidad y pertinencia, gracias al impacto de sus prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Bruner • Vygotski 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer en contexto • Cognitivas
Docente 4	Misión Programa: Fortalecimiento de valores, aporte de estrategias innovadoras para aportar a la educación actual	<ul style="list-style-type: none"> • Piaget 	<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivas • Transformar saber pedagógico • Autonomía • Propositivas • Creativas • Reflexiva • Interpersonales • Leer en contexto
Docente 5	Misión Institucional: respetar la diversidad cultural, cultoras de la diferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Vygotski 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativas • Tecnológicas • Autonomía

A partir del resultado de esta actividad y de acuerdo con la reflexión colectiva de los docentes, se evidencia que, para la planeación de las clases en los syllabus, no se está siguiendo un proceso sistemático que permita responder a la misión y la visión, para el momento del taller este proceso es de carácter intuitivo como lo manifiestan los docentes, por esta razón se propone en las estrategias del Plan de Gestión, la capacitación, orientación y sistematización de la construcción de los syllabus.

2.1.3.3 Subcategoría Formación en competencias investigativas. Como una actividad del taller, se indagó a los docentes acerca de la percepción de las puesta en práctica en el aula de clase de competencias investigativas adoptadas en este trabajo de grado, al respecto una docente afirma que la competencia comunicativa es el eje de todo el proceso, seguida por las competencias cognitivas, lo cual es coherente con el modelo pedagógico unilibrista “entendido como el estudio de las formas de aprendizaje del ser humano mediado por el conocimiento, el lenguaje y el entorno, entre otros aspectos” (Universidad Libre, 2014, p. 33), otro docente afirma desde su percepción, que usa en gran medida la competencia creativa, así como leer el contexto y capacidad para preguntar.

Como parte del taller de investigación a los docentes se les presentó el análisis de contenido de los syllabus descrito en el Apéndice K, los resultados causaron conmoción a causa de la baja presencia de la competencias investigativas en los syllabus; a manera de ejemplo, un docente manifiesta que le causa curiosidad encontrar tan bajos resultados de presencia de la competencia creatividad debido a que desde su punto de vista para que los estudiantes hagan producción escrita deben ponerla en práctica. Es así como luego de varias intervenciones el colectivo docente reconoce la importancia de poner evidencia en los

syllabus de lo que hace en sus clases. A este comentario otra docente manifiesta *“es como ser un poco más juiciosos a la hora de construir los micro currículos, de hacerlo a conciencia, porque a veces es como el afán que tenemos que presentar y a veces ni lo organizamos, porque muchas competencias las desarrollamos, pero no las plasmamos”*.

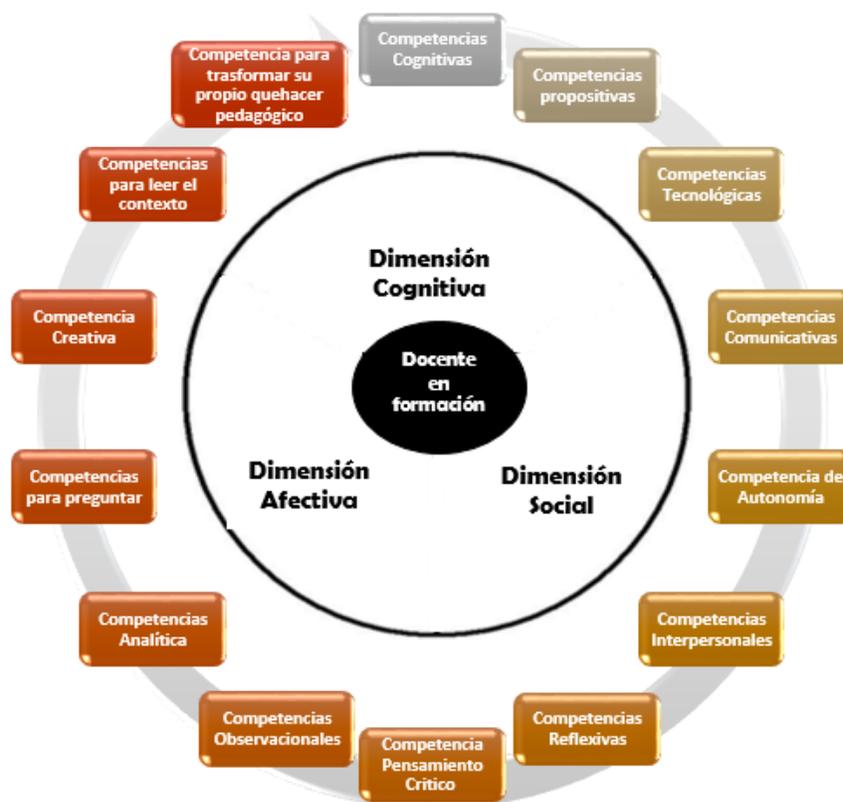
Esta afirmación se evidencia en la siguiente actividad del taller en la que se realizó una inducción sobre el manejo y la importancia de la articulación de las competencias investigativas en los syllabus de las asignaturas del programa con énfasis en que el desarrollo integral del ser humano depende de la acción integrada de sus dimensiones. Este trabajo de grado se propone tener en cuenta: la dimensión cognitiva, la afectiva y la social, por cuanto un docente transformador promueve estudiantes transformadores, éticos y preocupados por el bienestar común y por tanto resulta la disminución de episodios en los que se atente contra el otro, más humanizante y con un pensamiento crítico favorecedor del progreso. (Lucio, 2018).

Si bien estas dimensiones se transversalizan en la práctica pedagógica investigativa, por cuanto constituyen la integralidad del ser, es posible verlas representadas en las competencias propuestas para la formación docente como se expresa en la Figura 5. La dimensión cognitiva del saber y la inteligencia como proceso, está relacionada con los conceptos y el pensamiento (Ortiz, 2009), por tanto corresponde con las habilidades cognitivas, las competencias y actividades que el estudiante desarrolla con el fin de apropiarse los saberes propios de su formación. Por su parte la dimensión social, se define como “conocimiento del medio físico y social, a través de información de aprendizajes y experiencias adquiridas, que le otorgan al sujeto elementos afectivos y cognitivos, para la construcción de su identidad como sujeto y asimismo, comportamientos para sus relaciones sociales” (Ríos, 2015, p.15) que se reconocen en una formación que propenda a las capacidades de expresar acertivamente tanto la

afectividad como la crítica en las relaciones interpersonales en el convivir académico que implica el trabajo en equipo y compromiso social o ético. Por último la dimensión afectiva, del querer o valorativa se relaciona con los afectos, emociones y sentimientos desde una perspectiva de la inteligencia como autodeterminación (Ortiz, 2009), la cual actúa como amalgama entre lo cognitivo y lo social, en la pedagogía de amor y de social que se toman desde referentes para este trabajo de grado desde los postulados de Freire y Maturana ya mencionados.

Figura 5.

Relación entre las dimensiones del ser y las competencias para la formación de formadores



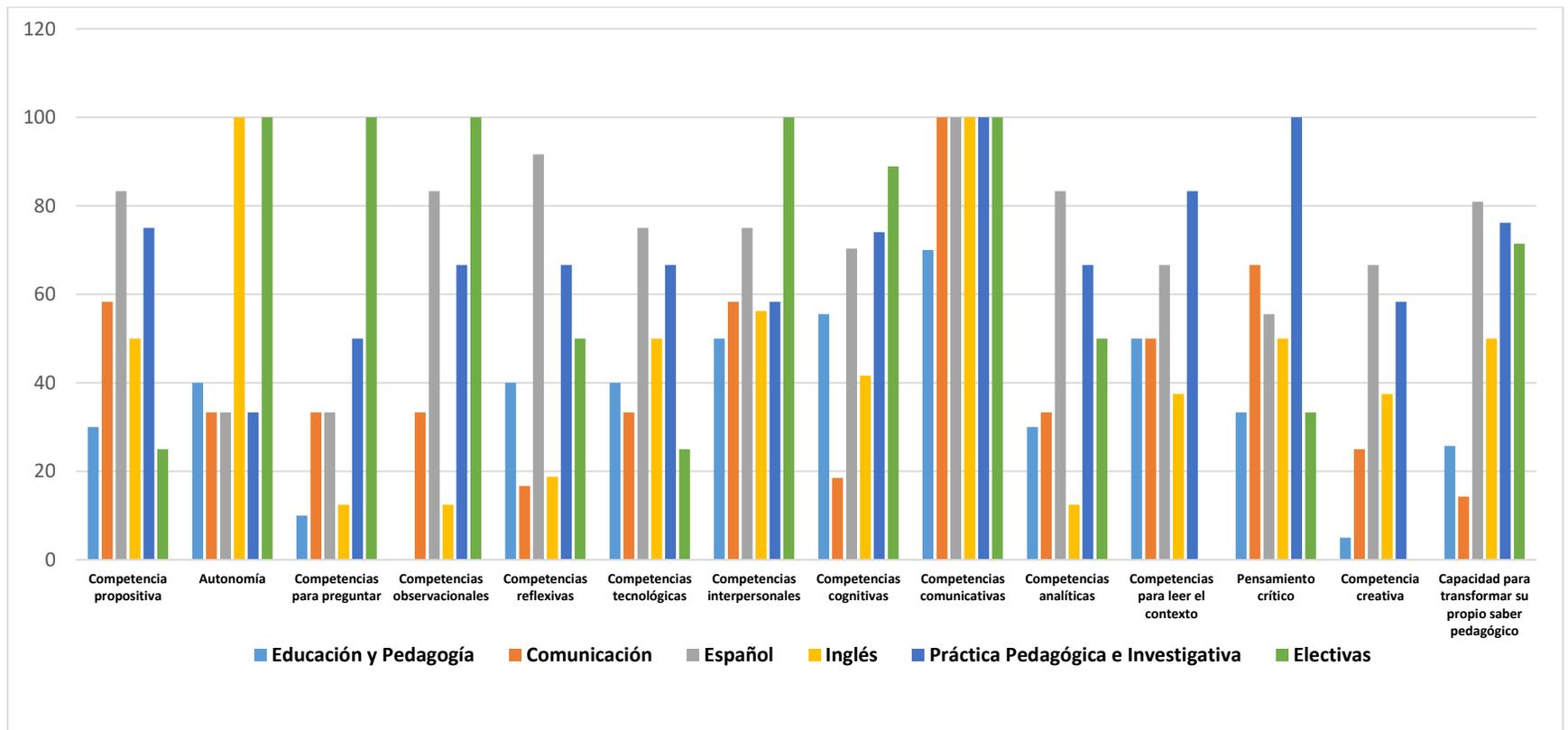
Fuente. Autores

De tal forma el cuerpo docente procedió a realizar los ajustes que consideraron pertinentes en sus syllabus de acuerdo con lo que desde su punto de vista desarrollan en el aula de clase

y que no había quedado plasmado, arrojando como resultado de presencialidad de las competencias por componentes como se muestra en la Figura 6.

Figura 6

Consolidado de competencias investigativas para la formación de docentes por componentes posterior al taller



Fuente. Autores

Los cambios evidenciados al comparar los resultados de la primera revisión de los syllabus presentados en la Figura 4 y los resultados de la actividad del taller permiten apreciar la variación entre las competencias que los docentes plasmaron en sus syllabus al inicio del semestre y lo que afirman realizar en clase:

2.1.3.3.1 Competencias propositivas. En educación y pedagogía hubo un aumento de 20% a un 30%, en comunicación hubo un aumento del 50% al 58%, en español hubo un aumento de 8% a un 83%, en inglés hubo un aumento de 40 % a un 50%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 50% a un 75%, en electivas hubo un aumento de 0% a un 25%

2.1.3.3.2 Competencias de autonomía. En educación y pedagogía hubo un aumento de 20% a un 40%, en inglés hubo un aumento de 75 % a un 100%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 0% a un 33%, en electivas hubo un aumento de 0% a un 100%.

2.1.3.3.3 Competencias para preguntar. En comunicación hubo un aumento del 16% al 33%, en español hubo un aumento de 16% al 27%, en electivas hubo un aumento de 33% a un 100%.

2.1.3.3.4 Competencias observacionales. En comunicación hubo un aumento de 15% a un 35% aproximadamente, en español hubo un aumento de 35% aproximadamente. a un 82% aproximadamente, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 50% a un 65% aproximadamente., en electivas hubo un aumento de 15%aproximadamente. a un 100%.

2.1.3.3.5 Competencias reflexivas. En educación y pedagogía hubo un aumento de 25% a un 40%, en comunicación hubo un aumento del 0% al 16%, en español hubo un aumento de 16% a un 91%, en inglés hubo un aumento de 12 % a un 16%, en práctica pedagógica

investigativa hubo un aumento de 16% a un 66%, en electivas hubo un aumento de 0% a un 50%.

2.1.3.3.6 Competencias tecnológicas. En educación y pedagogía hubo un aumento de 25% a un 40%, en comunicación hubo un aumento del 16% al 33%, en español hubo un aumento de 25% a un 75%, en inglés hubo un aumento de 31 % a un 50%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 33% a un 66%, en electivas hubo un aumento de 0% a un 25%.

2.1.3.3.7 Competencias interpersonales. En comunicación hubo un aumento del 47% al 58%, en español hubo un aumento de 50% a un 75%, en inglés hubo un aumento de 50 % a un 56%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 41% a un 56%, en electivas hubo un aumento de 33% a un 100%.

2.1.3.3.8 Competencias cognitivas. En educación y pedagogía hubo un aumento de 48% a un 55%, en comunicación hubo un aumento del 11% al 18%, en inglés hubo un aumento de 36% a un 41%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 51% a un 74%, en electivas hubo un aumento de 25% a un 88%.

2.1.3.3.9 Competencias comunicativas. En comunicación hubo un aumento del 83% al 100%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 83% a un 100%, en electivas hubo un aumento de 33% a un 100%.

2.1.3.3.10 Competencias analíticas. En comunicación hubo un aumento del 16% al 33%, en español hubo un aumento de 50% a un 83%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 33% a un 66%, en electivas hubo un aumento de 16% a un 50%.

2.1.3.3.11 Competencias para leer el contexto. En educación y pedagogía hubo un aumento de 40% a un 50%, en comunicación hubo un aumento del 0% a un 50%, en español

hubo un aumento de 33 % a un 66%, en inglés hubo un aumento de 25 % a un 37%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 50% a un 83%.

2.1.3.3.12 Competencias pensamiento crítico. En educación y pedagogía hubo un aumento de 26% a un 33%, en comunicación hubo un aumento del 44% al 55%, en español hubo un aumento de 22% a un 55%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 33% a un 100%,

2.1.3.3.13 Competencia creativa. En comunicación hubo un aumento del 16% al 21%, en español hubo un aumento de 0% a un 66%, En inglés hubo un aumento de 25 % a un 37%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 16% a un 58%.

2.1.3.3.14 Competencia Capacidad para transformar su propio saber pedagógico. En educación y pedagogía hubo un aumento de 20% a un 25%, en comunicación hubo un aumento del 9% al 14%, en español hubo un aumento de 28% a un 80%, en inglés hubo un aumento de 42 % a un 50%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 38% a un 76%, en electivas hubo un aumento de 23% a un 71%.

2.1.3.4 Subcategoría Relación de la PPI con las demás asignaturas

Al principio del taller los docentes presentan un consenso acerca de la relación de la práctica pedagógica investigativa con las demás asignaturas representado en el comentario de uno de ellos *“yo pienso que uno como docente desarrolla todas las competencias, porque como usualmente como en la clase se aplican diferentes estrategias didácticas, entonces cada estrategia tiene sus competencias, pero usualmente aplica todas las competencias”*. Afirmación que debería ser parte de la realidad de la formación de docentes que aportan a la investigación formativa desde sus asignaturas de acuerdo con lo planteado por Restrepo (2004) *“formar en investigación y para la investigación, desde actividades (...) que no*

implican necesariamente el desarrollo de proyectos de investigación completos ni el hallazgo de conocimiento nuevo y universal” (p. 3).

Al plantearles la posibilidad de incluir las demás competencias presentadas desde las asignaturas que orientan, los docentes consideran que deben desarrollar más las competencias tecnológicas, el pensamiento crítico y la observación siendo consciente de su carencia en las aulas de clase. Como conclusión a los comentarios que se generan, se afirma en voz de una docente que representa el consenso *“Yo pienso que la competencia va ligada a la asignatura”*. La propensión de esta relación de todas las asignaturas a la práctica pedagógica investigativa se sustenta en la afirmación de Pérez (2010) para quien el docente como agente potencial del proceso didáctico (enseñanza, evaluación, aprendizaje) debe promover la calidad educativa y el desarrollo humano integral.

2.1.3.5 Subcategoría Diagnóstico estratégico

Los resultados de este taller aportan al diagnóstico estratégico, como lo expresa una docente participante *“estamos en un periodo de acople, de ajuste de lo que es el programa, de revisión como para poder darle un el perfil que se requiere”*. Por tal razón en consenso los docentes opinan que los espacios para la reflexión colectiva y construcción son importantes y deben involucrar a todos los docentes, asimismo manifiestan la necesidad de trabajar por competencias, debido a que es un proceso que no se ha logrado alcanzar y se requiere para cumplir con las actuales exigencias de la sociedad de conocimiento.

Para el planeamiento de las competencias en los contenidos programáticos no se está siguiendo un proceso sistemático para responder a la misión y la visión y al modelo pedagógico, los docentes están realizando este ejercicio de forma intuitiva.

2.1.4 Entrevista semiestructurada a docentes implicados con la PPI

Con el fin de identificar las debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas en el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa de acuerdo con la subcategoría de Diagnóstico estratégico, se realizó una entrevista semiestructurada (véase instrumento en el Apéndice L) a cuatro (4) docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro: dos (2) con experiencia en orientar asignaturas de investigación y dos (2) con experiencia en orientar asignaturas de práctica su selección se fundamenta de acuerdo con Freire (2004), para quien existe un vínculo muy cercano e importante entre aquel que enseña y quien aprende ya que en este proceso de enseñanza el educador tiene la oportunidad de reaprender y replantear el conocimiento que ha transmitido en el aula pues aquel docente que da importancia al conocimiento que poseen sus aprendices es quien está más dispuesto a realizar cambios en su quehacer pedagógico de manera crítica y reflexiva creando un ambiente de enseñanza que apunta al desarrollo social.

Esta actividad permitió realizar un diagnóstico centrado en la PPI y a su vez generar el tercer elemento propuesto por el modelo de Planeación estratégica con el fin de generar un Plan de Gestión de la PPI, por esta razón los resultados de la entrevista se presentan en función del Diagnóstico estratégico y no de las subcategorías como se presentaron los anteriores, como se verá las subcategorías relacionadas se encuentran de manera implícita en la descripción a continuación. La entrevista se realizó a partir de un cuestionario de 11 preguntas abiertas, los resultados se generaron a partir del análisis temático con ayuda del programa Atlas ti, la transcripción de los audios registrados se encuentra en el Apéndice M.

A partir de las respuestas a las preguntas se elabora un diagnóstico desde de las apreciaciones que tienen los docentes acerca de la situación y necesidades actuales a las que debe responder la práctica pedagógica y la investigación. En este sentido, el diagnóstico es

un componente de la Dirección y la Planeación Estratégica que sirve a la toma de decisiones e involucra los fines de productividad, competitividad, supervivencia y crecimiento de cualquier clase de organización (Vidal, 2004 citado por Estrada, 2017), es así como los resultados aportan a la subcategoría Diagnóstico estratégico, entendido como proceso de comparar la situación presente, fácilmente determinable, con una ya definida y por consiguiente conocida.

A partir del análisis se determinan las siguientes categorías emergentes en la Tabla 10:

Tabla 10.

Categorías emergentes de la entrevista a docentes de práctica pedagógica e investigación

Grupos de códigos	Código	No de citas por código	Densidad
Carencias actuales	Bajo nivel en competencias	5	8
	Laxitud en requisitos	3	1
	Insuficiente calidad procesos	2	6
	Deficiencia en formación necesaria	2	2
	Falta asesores disciplinarios	2	1
	Situación laboral	2	1
	Carencia articulación práctica-investigación	1	0
	Desviación de actividades	1	0
	Rechazo de estudiantes	1	3
Fortalezas actuales	Acompañamiento a los estudiantes	5	0
	Mejora en las intervenciones	3	5
	Uso de recursos que facilitan el aprendizaje	3	1
	Participación de la comunidad educativa	2	1
	Actualización constante	1	1
	Desarrollo de innovaciones pedagógicas	1	2
	Producción intelectual	1	1
Necesidades de la región	Desarrollo de competencias	10	1
	Responder a problemas específicos	4	2
	Diseño de estrategias didácticas	3	0
	Responder a los diferentes niveles educativos	3	1
	Orientar intervenciones pedagógicas	2	0
	Responder al contexto	2	1
	Adaptación al mundo laboral	1	0
	Orientar en currículo	1	0
	Revisión de la práctica pedagógica	1	0

Fuente. Autores

La Figura 7 representa la red formada a partir del análisis de las respuestas. El informe de categorización arrojado por el programa Atlas ti se encuentra en el Apéndice N. Del manejo dado a la información, se evidencia como debilidad el bajo nivel en competencias necesarias para el ejercicio docente e investigativo en los estudiantes de la licenciatura con consecuencias como el rechazo de estudiantes de práctica por parte de algunas instituciones educativas; esto es coherente con el desarrollo de competencias en los docentes en formación como la necesidad citada con mayor frecuencia. Al respecto, el propósito de la formación docente es definido por Mattsson, Eilertsen & Rorrison (2012) citado por Rivero et. al, (2019) como:

(...) entregar habilidades y conocimientos requeridos en el ejercicio profesional a futuros docentes, desarrollando la capacidad de reflexión y análisis teórico, como también las habilidades prácticas. Estas cualidades pueden ser resumidas en tres tipos de conocimiento: declarativo -saber qué, procedural -saber cómo, y condicional -saber cuándo y porqué aplicar ciertos procedimientos, cuya conjugación configura el conocimiento profesional práctico (p.16).

A su vez, las carencias en las competencias se relacionan con la deficiencia en la formación profesional necesaria, lo cual genera falencias para responder a necesidades detectadas como son el diseño de estrategias didácticas y orientar intervenciones pedagógicas que le permitan al futuro licenciado responder a problemas específicos, de acuerdo con los diferentes niveles educativos, teniendo en cuenta el contexto.

Respecto a las carencias actuales, la insuficiente calidad de procesos se relaciona con la laxitud con el cumplimiento de los requisitos, la falta de asesores disciplinares, la situación laboral de algunos estudiantes quienes no cuentan con un tiempo de dedicación suficiente para el desarrollo de las prácticas y proyecto de investigación, el bajo nivel de competencias y las deficiencias en la formación; a su vez esto genera rechazo por parte de las instituciones en las que quedan referentes negativos.

Por otra parte, en las fortalezas determinadas por los entrevistados se encuentran avances que responden a las necesidades, como son el desarrollo de innovaciones pedagógicas y recursos tecnológicos, el desarrollo de procesos de aula que involucran a la comunidad educativa y la actualización constante, estos apuntes generan una mejora en las intervenciones de los estudiantes de licenciatura, percibida como otra fortaleza.

A partir de las respuestas obtenidas por los docentes, se elabora un bosquejo relacionado con las expectativas acerca de la práctica pedagógica investigativa en relación con las categorías: oportunidades, autores, sugerencias, perfil del docente de la práctica pedagógica investigativa y aspectos administrativos para su desarrollo en el programa de Licenciatura Español e Inglés. Las categorías se presentan en la tabla 11:

Tabla 11.*Expectativas de los docentes acerca de la práctica pedagógica investigativa*

Grupos de códigos	Código	N° de citas por código	Densidad
Autores	Autores	9	1
Oportunidades CPPI	Organización y estructura	8	1
	Dominio disciplina-pedagogía	7	1
	Proyectos para resolver problemas de aula	4	2
	Integración práctica-investigación	2	2
Perfil docente de la PPI	Vocación	3	0
	Experiencia	3	0
	Influyente	2	0
Proceso administrativo PPI	Formatos	8	2
	Seguimiento	6	1
	Cronograma y Lineamientos	4	2
	Normas	2	3
	Informes	1	2
	Convenios	1	0
	Incentivos	1	0
	Sugerencias para la PPI	Conocimiento de los referentes del MEN	6
	Interacción con la comunidad	4	1
	Integración de las TICS	3	0
	Competencia lecto-escritora	2	1
	Globalización	2	0
	Interdisciplinariedad	1	0
	Planeación en equipo docente	1	1
Sugerencias para la PPI Perfil docente de la PPI	Maestro con competencias investigativas	11	6
	Reflexión crítica	3	1
	Formación ética	3	1

Fuente. Autores

En la Figura 8 se presenta la red resultante del análisis de las respuestas.

En cuanto a las oportunidades que observan los entrevistados en la estructura del componente práctica pedagógica investigativa, se resalta con mayor frecuencia la organización y estructura de la misma, esto se relaciona con la integración de la práctica con la investigación, para la cual se vislumbra potencial para la resolución de problemas identificados en los contextos académicos destinados para ello. Se asume que la estructura del componente permitirá un mayor dominio de la disciplina y de la pedagogía, lo cual se asocia con la resolución de problemas por medio de la práctica pedagógica.

Los siguientes son los autores referenciados en la entrevista por los docentes de las asignaturas de práctica pedagógica y de investigación:

Investigación	Práctica Pedagógica
Martín Parker	Mario Díaz Villa.
María José Albert Gómez	Rodrigo Cuellar Jiménez
Bernardo Restrepo	William Enrique Sánchez Amézquita
Paulo Freire	Carol Marra Pelletier
	Rafael Flórez Ochoa

Fuente. Autores

Con relación a las sugerencias para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa, prima la formación de maestros con competencias investigativas, las cuales se relacionan con las competencias básicas, de interacción con la comunidad, la reflexión y el análisis crítico, la formación ética y la integración de las TIC; cuya planeación obedezca al trabajo en equipo de los docentes del programa.

Respecto al perfil del docente de la práctica pedagógica investigativa, se espera que este tenga experiencia, dominio de la pedagogía y didáctica, organizado y responsable, con la capacidad de influir positivamente en sus estudiantes, que tenga las competencias en investigación que busca desarrollar en sus estudiantes, ético, con excelentes habilidades comunicativas, reflexivo, competente socioemocionalmente y con la vocación a la

enseñanza, este último aspecto medible desde factores propuestos por (Ossa, Lagos y Palma, 2018) como son:

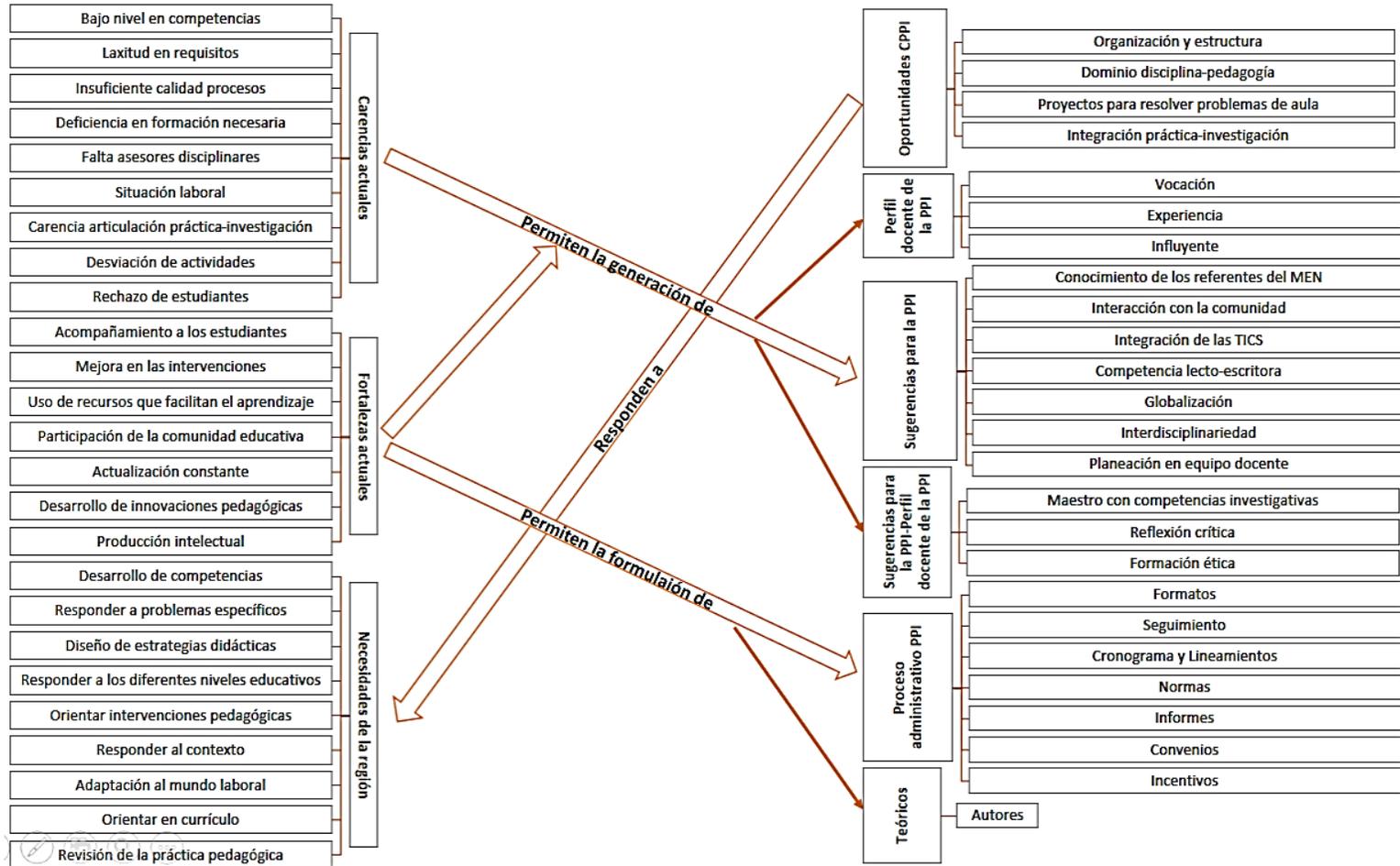
- Interés por la enseñanza: Se refiere a la satisfacción personal por entregar un contenido o ayudar a desarrollar una habilidad.
- Motivación logro académico: interés por aprender y rendir adecuadamente por razones intrínsecas.
- Autodeterminación: Capacidad de decidir en base a necesidades o razones personales y de manera consciente.
- Motivación intrínseca: Satisfacción e interés personal al desarrollar actividades de la formación pedagógica.
- Interés disciplinario: Interés por desarrollar actividades relacionadas a la pedagogía. (p. 25)

En cuanto a los aspectos administrativos, los entrevistados enlistan una serie de formatos, fichas, plantillas e informes para el seguimiento de los procesos, los cuales deben estar direccionados desde un reglamento, un cronograma y unos lineamientos, los cuales se tienen en cuenta para el diseño del Plan de Gestión propuesto.

En la Figura 9 se evidencia la relación entre los resultados del diagnóstico acerca de la situación actual de la práctica y la investigación para los programas de licenciatura y las expectativas frente a la práctica pedagógica investigativa para el nuevo programa. A partir de este se genera la matriz DOFA resultante y el análisis de vulnerabilidad obtenido se presentan más adelante como parte de la propuesta del Plan de Gestión para la PPI a partir del modelo de Planeación estratégica.

Figura 9

Relación entre el diagnóstico y las expectativas frente a la PPI



Fuente. Autores

2.1.5 Grupo de discusión

En relación con el segundo objetivo específico y de forma consecuente con la actividad anterior se realizó un Grupo de discusión (Ibáñez, 1992), registrado en audio (véase evidencia en el Apéndice O) con tres de los cuatro docentes entrevistados y los cuatro docentes autores de este trabajo de grado, con el fin de proponer colectivamente otros elementos para el plan de gestión de la práctica pedagógica investigativa comprendidos en el direccionamiento estratégico: Visión – Misión – Objetivos estratégicos – Ejes estratégicos, los cuales permitieron generar la proyección estratégica -Áreas estratégicas – Proyectos estratégicos - Estrategias – Planes de acción. Tareas, el alineamiento estratégico -Visión compartida – mapas estratégicos, y la monitoria estratégica presentada posteriormente.

Las actividades planteadas para el desarrollo del grupo de discusión fueron:

1. Discusión de la misión y la visión de la Universidad y del programa e identificación de los elementos concretos a los que puede responder el Componente Práctica Pedagógica Investigativa.
2. Planteamiento del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa, teniendo en cuenta el conocimiento construido previamente, en la discusión anterior.
3. Revisión de la matriz DOFA, resultado del diagnóstico realizado por medio del taller investigativo y de las entrevistas a docentes de la Facultad de Educación y posibles ajustes.
4. Revisión del análisis de vulnerabilidad, resultado de la matriz DOFA.
5. Revisión y alineación de los objetivos planteados con los puntales del análisis de vulnerabilidad.

Como resultado de este grupo de discusión y de los resultados presentados en este capítulo se presenta la propuesta del Plan de Gestión para la práctica pedagógica investigativa para el programa de Licenciatura en Español e Inglés, la cual fue revisada inicialmente por tres

expertos (véase Apéndice P) en procesos de gestión educativa con el fin de garantizar la pertinencia de los elementos del plan generado antes de la validación final.

2.2 Plan de gestión académica para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en un programa de licenciatura

El Plan de gestión propuesto surge desde el problema de investigación necesidad de un plan de gestión que oriente el proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa, construido desde el equipo docente para el contexto regional de la Licenciatura en Español e Inglés de Universidad Libre seccional Socorro, con el fin de orientar el desarrollo de las competencias investigativas en los docentes en formación. La delimitación del problema se logró gracias a la colaboración del decano de la Facultad de Educación, del Documento maestro y el Proyecto Educativo del Programa (PEP). Para darle respuesta al problema de investigación propuesto en este trabajo de grado, se seleccionó el modelo de planeación estratégica desde los planteamientos de Serna (2008) autor que lo presenta como el proceso mediante el cual quienes asesoran y apoyan el plan (en este caso los investigadores de este trabajo) en una organización (programa de Licenciatura en Español e Inglés), obtienen, procesan y analizan información pertinente con el fin de evaluar la situación presente de la práctica pedagógica y de la investigación formativa de los estudiantes del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Facultad de Educación con el propósito de anticipar y decidir sobre el direccionamiento de la práctica pedagógica investigativa hacia el futuro.

El uso de los lineamientos establecidos por este autor para la planeación estratégica, permite generar un plan de gestión académica para el desarrollo la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre Seccional Socorro. Como la práctica pedagógica investigativa es una unidad estratégica o

área funcional dentro de un programa académico se ha diseñado la planeación estratégica funcional y operativa la cual depende de la estructura organizacional de la institución educativa, de acuerdo con Serna (2008). Es así como el plan de gestión se construye teniendo en cuenta las siguientes etapas, que los autores de este trabajo de grado sintetizaron del modelo mencionado:

1. Definición de los estrategas.
2. Selección de los principios corporativos
3. Realización del diagnóstico estratégico: Análisis DOFA y Análisis de vulnerabilidad.
4. Formular el direccionamiento estratégico: la visión, la misión y los objetivos estratégicos para la práctica pedagógica investigativa.
5. Generación de la proyección estratégica: los objetivos funcionales, los proyectos funcionales, las estrategias básicas y los planes de acción.
6. Realizar el alineamiento estratégico y mapa estratégico
7. Diseñar el mecanismo para la monitoria estratégica mediante índices de gestión.

A continuación, se desarrollan cada una de las etapas del proceso que implican la construcción del Plan de gestión desde la planeación estratégica soportados desde actividades investigativas:

2.2.1 Definición del equipo base (los estrategas)

En coherencia con los resultados de la entrevista al decano y la revisión documental del Proyecto Educativo del Programa-PEP, se propone la disposición de un Comité de Práctica Pedagógica Investigativa conformado por: un representante de los estudiantes, un representante de los docentes, el Coordinador de la práctica pedagógica investigativa quien sería el jefe de área de este componente del currículo, el coordinador de la Proyección Social de la facultad y el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, en este caso

Coordinador del programa. Serna (2008) postula que los estrategas corresponden a “todas las personas o todos los funcionarios de una institución que tienen la capacidad para tomar decisiones relacionadas con el desempeño presente o futuro de una organización” (p.57). Asimismo, Gómez y Acosta (2003) plantean que el proceso de planeación estratégica debe ser participativo con el fin de generar compromiso con los objetivos planteados, el trabajo en equipo es parte de la nueva conciencia de las organizaciones modernas. Es un hecho que cuando todos comparten las metas de la organización, los resultados son altamente satisfactorios. La conducta y los valores grupales intervienen directamente en el cumplimiento de su misión, visión y objetivos estratégicos.

Como características del perfil de cada estratega se encuentran la capacidad analítica, dotes de liderazgo y alto nivel de compromiso, debe tener facilidad para comunicarse y tener buenas relaciones interpersonales, asimismo resalta la importancia del conocimiento que debe tener de su trabajo lo cual genera respeto (Serna, 2008).

2.2.2 Principios corporativos

Los principios a los que debe responder la práctica pedagógica investigativa para el programa de licenciatura deben ser coherentes con los planteados a nivel institucional por la Universidad Libre (ver Figura 10). Los valores constituyen para el pensamiento estratégico un elemento esencial porque se consideran el cimiento de la organización, está estrechamente relacionada con la ética, generan beneficios para las personas y para las instituciones. En síntesis, los valores definen la personalidad de la organización, hacen parte de la norma de vida corporativa y del soporte de la cultura organizacional como son los principios corporativos conjuntamente con las normas y creencias organizacionales (Mendoza y López, 2015).

Figura 10*Valores y Principios Universidad Libre. PEI*

Fuente. Universidad Libre, 2014.

El desarrollo de estos principios y valores en la práctica pedagógica investigativa es acorde con el fundamento teórico del trabajo de grado, en el cual desde Maturana (1992) y Freire (1996) se hace énfasis en la importancia del desarrollo integral del educador en formación por cuanto la responsabilidad social que tiene de mejorar el entorno social y natural de los individuos, a través de la pedagogía del amor, el diálogo o construcción dialógica, el reconocimiento y reinención, el humanismo crítico y los actos de conocimiento que permiten el paso de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción que propenda; desde la identificación de las necesidades educativas del contexto, la respuesta en pro del bienestar de los niños y jóvenes.

2.2.3 Diagnóstico estratégico

El diagnóstico estratégico es el marco de referencia para el análisis de la situación actual de una compañía, en este caso de la práctica pedagógica y de la investigación formativa de los estudiantes de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación, se construye a partir del análisis DOFA y del análisis de vulnerabilidad (Serna, 2008). El diagnóstico es el proceso de comparar la situación presente, fácilmente determinable, con una ya definida y por consiguiente conocida. En este sentido, el diagnóstico es un componente de la Dirección y la Planeación Estratégica que sirve a la toma de decisiones e involucra los fines de productividad, competitividad, supervivencia y crecimiento de cualquier clase de organización (Vidal, 2004 citado por Estrada, 2017).

2.2.3.1 Análisis DOFA. *De acuerdo con Serna (2008), el estado de una organización se determina mediante el análisis de las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas conocido como análisis DOFA.*

Para el caso de este trabajo de grado el diagnóstico estratégico resulta de las siguientes actividades investigativas, cuyos resultados se describen en el principio de este capítulo:

1. Evaluación de competencias en los 10 syllabus de la cohortes I, II y III - Doble revisión- Sistematización resultados mediante estadística descriptiva, los syllabus fueron proporcionados por la asistente de la decanatura.
2. Taller investigativo colectivo con 5 de 10 docentes y Taller investigativo individual con 5 de 10 docentes- Sistematización de resultados mediante análisis categorial.
3. Entrevista a cuatro docentes con experiencia en investigación formativa y práctica pedagógica del programa. -Sistematización de resultados mediante análisis categorial con el programa Atlas ti.

4. Grupo de discusión con los cuatro docentes con experiencia en investigación formativa y práctica pedagógica del programa y los cuatro autores del trabajo de grado.

5. Revisión por parte de tres expertos en gestión educativa con el fin de garantizar la pertinencia de los elementos del plan generado.

Estas dos últimas actividades permitieron la validación del análisis DOFA presentado en la tabla 12 por parte del equipo docente del programa directamente relacionado con el componente de práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés.

Tabla 12.

Análisis DOFA de la práctica pedagógica y de la investigación formativa programas de Licenciatura de la Facultad de Educación

Debilidades	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> • Poca capacitación en competencias a los docentes. • Deficiencia en la planeación para el desarrollo de las siguientes competencias: creativas, reflexivas, observacionales, analíticas, para transformar su quehacer pedagógico. • Calidad no deseada en el desempeño de la práctica pedagógica y de la investigación • Exceso de flexibilidad en el cumplimiento de los requisitos para los trabajos de grado. • Falta de asesores disciplinares para la investigación • Carencia de espacios para el trabajo colectivo docente que conduzca a la planeación académica integrada. • Desarticulación en la planeación de los syllabus con la misión, visión y el modelo pedagógico institucional • Carencia de inducción a docentes nuevos respecto a los lineamientos académicos. • Bajo seguimiento a la formulación e implementación de los syllabus. • Deficiencia en formación necesaria el desarrollo de la práctica pedagógica y de la investigación • Bajo nivel de competencias por parte de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Buena disposición del cuerpo docente para el trabajo en equipo. • Compromiso docente con el mejoramiento académico del programa. • Reconocimiento por parte de los docentes de las falencias y disposición para el cambio. • Planeación docente para el desarrollo en mayor porcentaje de las de las siguientes competencias: cognitivas, interpersonales y de pensamiento crítico. • Acompañamiento docente de la práctica pedagógica • Mejora en las intervenciones de la práctica pedagógica por parte de los practicantes • Uso de recursos que facilitan el aprendizaje por parte de los practicantes • Participación de la comunidad educativa a través de proyectos de investigación desarrollados por los estudiantes • Actualización constante de las estrategias de enseñanza por parte de los estudiantes • Desarrollo de innovaciones pedagógicas por parte de los practicantes • Valiosa producción intelectual por parte de los estudiantes

<ul style="list-style-type: none"> Situación laboral que dificulta asumir las responsabilidades académicas 	
Oportunidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> Disponibilidad de IE para la realización de la práctica pedagógica investigativa Acceso a todos los niveles, modalidades y contextos para realizar la práctica pedagógica investigativa Posicionamiento del programa Baja competencia local en la oferta de programas con la misma denominación Solución de problemas educativos específicos Necesidad de estrategias didácticas pertinentes Responder a los requerimientos de los diferentes niveles educativos Adaptación oportuna al mundo laboral 	<ul style="list-style-type: none"> Asignación de tareas no propias de las prácticas por parte de las IE Rechazo de estudiantes para la realización de prácticas e investigaciones por parte de algunas IE Disminución en las matrículas del programa

Fuente. Autores

2.2.3.2 Análisis de vulnerabilidad. Debido a los posibles sesgos que puedan presentarse en la elaboración del análisis DOFA se realiza el análisis de vulnerabilidad, este se define como la matriz de impacto, se realiza por los miembros del equipo que tengan conocimiento del proyecto, que puedan “determinar hasta qué punto la materialización de algunos de los riesgos pueden ocasionar que el proyecto sea inviable, o por el contrario se deba reforzar la inversión” (Amaya, 2004), con el fin de tener una visión crítica del diagnóstico. Este análisis surge y fue validado desde las mismas actividades investigativas que permitieron el análisis DOFA presentado.

Tabla 13.*Análisis de vulnerabilidad*

Puntal	Amenaza	Consecuencia	Impacto (0-10)	Prob. de ocurrencia (0-1)	Capac. de reacción (0-10)	Grado de Vulnerabilidad
Desarrollo Académico Estudiantil de la Práctica Pedagógica Investigativa	Estudiantes con bajo nivel en competencias	Bajo desempeño profesional, detrimento en la imagen del programa	10	0,7	6	III Preparada
	Deficiencia en formación necesaria para la práctica pedagógica y la investigación					
	Calidad no deseada en el desempeño de la práctica pedagógica y de la investigación		9	0,5	6	III Preparada

	Situación laboral de los estudiantes del programa	Falta de continuidad, deserción.	5	0,4	2	IV Vulnerable
	Falta asesores disciplinares para los proyectos de investigación	Baja calidad de los proyectos	9	1	2	I Indefensa
Formación Profesional Docente	Potenciar la inducción a docentes nuevos respecto a los lineamientos académicos.	Desarticulación en los procesos formativos de los estudiantes.	8	0,4	8	III Preparada
	Fortalecimiento en la articulación de la planeación de los syllabus con la misión, visión y el modelo pedagógico institucional.	Incumplimiento con el horizonte institucional	10	0,5	7	III Preparada
	Carencia de espacios para el trabajo colectivo docente que conduzca a la planeación académica integrada.	Desarticulación en los procesos formativos de los estudiantes.	10	0,8	4	I Indefensa
Orientación hacia Contexto Educativo	Asignación de tareas no propias de la práctica	Desmotivación, incumplimiento de objetivos, estudiantes con bajo nivel en competencias	4	0,3	6	III Preparada
Control de la Gestión	Flexibilidad en el cumplimiento de los requisitos	Falta de apropiación y responsabilidad en el ejercicio de la PPI	8	0,4	8	III Preparada
*I Indefensa- II En peligro- III Preparada- IV Vulnerable						

Fuente. Autores

2.2.4 Direccionamiento estratégico

El direccionamiento estratégico es un enfoque que permite determinar un rumbo claro, y promover las actividades necesarias para que toda la organización trabaje en la misma dirección. Camacho (2002 citado por Amoroch, 2009), se conforma por la visión, la misión, los objetivos estratégicos y los ejes estratégicos.

El direccionamiento de este Plan de Gestión tiene como referentes los acuerdos Institucionales: Acuerdo 01 del 2 de enero de 2019. Por el cual se modifica el Reglamento de Investigaciones de la Universidad Libre y se expide una nueva versión. Acuerdo 06 del 27 de septiembre de 2019, por el cual se modifica el Acuerdo 01 de 2019 denominado

Reglamento de Investigaciones y el Acuerdo 04, por el cual se reglamentan las funciones de Proyección Social y Educación Continuada a nivel general en la Universidad Libre y se establece la estructura organizacional, funciones y responsabilidades.

2.2.4.1 Misión. La misión refleja la formulación de los propósitos de una organización, permite diferenciarla de las demás, “indica la manera como una institución pretende lograr y consolidar las razones de su existencia” (Serna, 2008, p.201). Este plan de gestión se acoge y pretende responder tanto a la misión institucional como a la del programa de Licenciatura en Español e Inglés presentadas en la tabla 14:

Tabla 14.

Misión institucional y del programa de Licenciatura en Español e Inglés

Misión Institucional	Misión del Programa
<p>La Universidad Libre como conciencia crítica del país y de la época, recreadora de los conocimientos científicos y tecnológicos, proyectados hacia la formación integral de un egresado acorde con las necesidades fundamentales de la sociedad, hace suyo el compromiso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Formar dirigentes para la sociedad. (Los sectores dirigentes de la sociedad). ○ Propender por la identidad de la nacionalidad colombiana, respetando la diversidad cultural, regional y étnica del país. ○ Procurar la preservación del Medio y el Equilibrio de los Recursos Naturales. ○ Ser espacio para la formación de personas democráticas, pluralistas, tolerantes y cultoras de la diferencia. 	<p>Formar licenciados socialmente responsables líderes, críticos y competentes, con capacidad de desarrollar soluciones a problemáticas educativas de la región y del país mediante estrategias participativas con enfoque social, de acuerdo a los principios éticos, filosóficos y humanísticos de la institución con procura de la preservación del Medio y el Equilibrio de los Recursos Naturales.</p>

Fuente. Proyecto Educativo del Programa (PEP), 2018.

2.2.4.2 Visión. Por su parte la visión es “un conjunto de ideas generales (...) que proveen el marco de referencia de los que una empresa es y quiere ser en el futuro” (Serna, 2008, p.61). La visión sirve de guía para formular las estrategias y operacionaliza la misión, en coherencia con la misión presentada, este plan de gestión se genera tanto desde la visión institucional como la del programa de Licenciatura en Español e Inglés:

Tabla 15.

Misión institucional y del programa de Licenciatura en Español e Inglés

Visión Institucional	Visión del Programa
La Universidad Libre es una corporación de educación privada, que propende por la construcción permanente de un mejor país y de una sociedad democrática, pluralista y tolerante, e impulsa el desarrollo sostenible, iluminada por los principios filosóficos y éticos de su fundador, con liderazgo en los procesos de investigación, ciencia, tecnología y solución pacífica de los conflictos.	El Programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre Seccional Socorro será reconocido por su calidad y pertinencia, en coherencia con los principios filosóficos y éticos de la institución, evidenciadas en sus estudiantes, docentes y egresados quienes trabajan por la construcción permanente de un mejor país y de una sociedad democrática, pluralista y tolerante por medio del desarrollo de una educación de calidad. Esto gracias al impacto de sus prácticas, y proyectos de investigación y de proyección social que contribuyen a la solución pacífica de conflictos derivados de los problemas educativos.

Fuente. Proyecto Educativo del Programa (PEP), 2018.

La apropiación de la misión y la visión como orientadores en la planeación de clases por parte de los docentes del programa surgió como una necesidad en el taller investigativo realizado en con dicho equipo. De tal forma, en el grupo de discusión con el equipo de docentes experimentados del programa en la investigación formativa y la práctica pedagógica investigativa, se reflexiona acerca de la concordancia entre la misión y la visión del programa e institucional, lo que lleva a revisar el objetivo del programa tomado para este plan como objetivo corporativo.

2.2.4.1 Objetivos estratégicos. Se asocian con las metas que orientan la planeación estratégica su logro o alcance se mide desde la suma de los logros de los objetivos asociados a las estrategias y las actividades (Amaya, 2004). A continuación, se presentan los objetivos generados de lo general a lo particular.

2.2.4.1.1 Objetivo corporativo. Los objetivos corporativos son los resultados globales que se esperan alcanzar en el desarrollo de la misión y la visión (Serna, 2008). Por tanto, desde el equipo docente participante en el grupo de discusión se toma como objetivo corporativo para el plan de gestión en diseño el objetivo general de este programa:

Formar docentes competentes en el dominio y la enseñanza del español e inglés, cuyo trabajo redunde en la gestión de procesos educativos e investigativos en los ciclos de educación pre-escolar, básica, media, técnica y tecnológica, con una proyección social que responda a las necesidades del contexto nacional e internacional. (Universidad Libre Seccional Socorro, 2018)

2.2.4.1.2 Objetivo Global de la Práctica Pedagógica Investigativa. Por objetivo global se plantea la meta que orienta un área estratégica, por tanto, dan dirección y señalan el camino a seguir (Serna, 2008). Para el caso particular de este plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa se debería tomar el objetivo que se presenta en el Documento maestro y el PEP para el programa de Licenciatura en Español e Inglés:

Presentar los fundamentos de la Práctica Investigativa disciplinar para que el estudiante pueda desarrollar su quehacer pedagógico investigativo en aras de la resolución de problemas propios de su formación (Universidad Libre Seccional Socorro, 2018, p. 41)

Sin embargo, al considerar los resultados del trabajo en equipo con los docentes del programa, frente a la reflexión acerca de “la dirección que ha de seguirse en la búsqueda por lograr la misión y la visión corporativas” (Serna, 2008, p. 227), es decir del objetivo global para la práctica pedagógica investigativa, se propone:

Formar docentes íntegros, críticos y líderes con competencias para el desarrollo de su saber pedagógico e investigativo, capaces de transformar el contexto respondiendo a sus necesidades e intereses, mediante la formulación e implementación de proyectos de investigación participativos con enfoque social. Una vez establecido el objetivo para la práctica pedagógica investigativa y con el fin de dar respuesta al diagnóstico realizado y que

dio como resultado el análisis DOFA y el análisis de vulnerabilidad se plantea la proyección estratégica.

2.2.5 Proyección estratégica

De acuerdo con Díez y Martín (1992) es a través una proyección estratégica que se establecen los objetivos y se determinan cuáles son los recursos necesarios para alcanzar los objetivos funcionales, los proyectos funcionales, las estrategias básicas y los planes de acción orientados a las necesidades del Plan de regionalización (ver Tabla 16).

2.2.5.1 Objetivos funcionales. Para la generación de la proyección estratégica se proponen los siguientes objetivos los cuales obedecen a los resultados obtenidos en el análisis DOFA y de vulnerabilidad, es decir al diagnóstico realizado por medio del equipo docente:

1. Desarrollo estudiantil de la práctica pedagógica investigativa. Establecer mecanismos para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa y el acompañamiento docente.
2. Capacitación profesional docente. Generar espacios para la capacitación y trabajo en equipo que permitan la integración de las competencias investigativas para la formación de formadores, entre las asignaturas del programa de licenciatura en Español e Inglés, coherentes con la misión, la visión del programa y el modelo pedagógico institucional.

Orientación hacia el contexto educativo. Establecer mecanismos para identificar y responder a las necesidades educativas internas y externas mediante proyectos de investigación. Medir el impacto de los proyectos realizados en el contexto y evaluar la satisfacción de las I.E en las que se realizan los proyectos de la práctica pedagógica investigativa.

2.2.5.2 Proyectos estratégicos. De acuerdo con Serna (2008), los proyectos estratégicos son “el resultado de analizar las opciones estratégicas y de dar prioridad a cada una de éstas,

seleccionando aquellas en las cuales se debe tener un desempeño excepcional como condición para lograr sus objetivos y por ende su misión y visión” (p. 243). La generación de los proyectos estratégicos que se explican a continuación son coherentes con la Resolución 185831 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, debido a que por medio del Plan de Gestión generado, se formulan estrategias para hacer seguimiento sobre los procesos formativos y basado en estos proyectos estratégicos plantear acciones de mejora con relación a la práctica pedagógica investigativa.

Para este trabajo de grado los autores proponen los siguientes tres proyectos estratégicos en relación a los objetivos funcionales planteados:

1. Es necesario fomentar un desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en los estudiantes del programa.
2. Se debe formar y fomentar el trabajo en equipo en los docentes del programa.
3. Es necesario orientar la práctica pedagógica investigativa hacia el contexto educativo.

2.2.5.3 Estrategias y planes de acción. Se definen como estrategias aquellas actividades que permiten el desarrollo de los proyectos estratégicos propuestos (Serna, 2008). Los planes de acción se conciben como las acciones previstas para “alcanzar los resultados esperados dentro del horizonte de tiempo previamente definido” (Serna, 2008, p.247), a través de este plan la organización puede enumerar los objetivos que se desean cumplir de manera clara y sencilla de entender, este plan es desarrollado en el proceso de las acciones concretadas por los directivos, quienes dan los pasos que deben seguir los subordinados en el desarrollo del proyecto mismo (Restrepo, 2017).

Tabla 16.

Proyección estratégica orientada al Plan de regionalización de la Universidad Libre seccional Socorro

Objetivos funcionales	Proyectos estratégicos	Estrategias	Tareas de los Planes de acción	Necesidades planeadas en el de regionalización
Desarrollo estudiantil de la práctica pedagógica investigativa.	Fomentar un desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en los estudiantes del programa.	Seguimiento al cumplimiento de los lineamientos de la Práctica Pedagógica Investigativa	Revisión, actualización y/o creación de convenios y acuerdos para la práctica pedagógica investigativa	*La poca coherencia entre las políticas educativas y las necesidades del territorio
			Elaboración y actualización al Manual para la Práctica Pedagógica Investigativa	*La necesidad de participación de los niños en actividades productivas en lugar de ir a educarse.
			Generación y orientación de los proyectos de responsabilidad social para el Programa Niños de Diamante, proyectos de práctica profesional y proyectos investigativos	*La existencia de modelos educativos que no se ajustan a la idiosincrasia local
		Asegurar el acompañamiento académico a los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas pertenecientes al componente de Práctica Pedagógica Investigativa.	Asignación de docentes y distribución de funciones para el acompañamiento de las asignaturas de la práctica pedagógica investigativa.	*La existencia de modelos educativos que no se ajustan a la idiosincrasia local
Capacitación profesional docente	Formar y fomentar el trabajo en equipo en los docentes del programa	Capacitación docente en competencias investigativas para la formación de formadores	Capacitación de docentes nuevos en competencias investigativas y PPI	*La poca coherencia entre las políticas educativas y las necesidades del territorio.
			Curso complementario virtual en competencias investigativas y Metas de regionalización	**La poca coherencia entre las políticas educativas y las necesidades del territorio.
			Trabajo en equipo para la construcción de los syllabus para el desarrollo de las competencias coherentes con la misión, la visión del programa y el	Capacitación semestral para el desarrollo de competencias coherentes con la Misión, Visión del programa y el modelo pedagógico en los syllabus
				*La existencia de modelos educativos que no se ajustan a la idiosincrasia local.

		modelo pedagógico institucional		
		Seguimiento a la actualización y ejecución de los syllabus.	Seguimiento a la actualización de los syllabus elaborado por el equipo docente	*La falencia de los programas educativos en el territorio que no consideran la diversidad: discapacidad u otros.
			Socialización de Buenas prácticas y experiencias pedagógicas	*El poco apoyo a estrategias de comunicaciones pedagógicas y educativas
		Estudio de las Prácticas Pedagógicas de los docentes del programa.	Verificación por parte del comité de práctica pedagógica investigativa del estudio de la e la forma como se orientan las asignaturas del componente práctica pedagógica investigativa	*El poco apoyo a estrategias de comunicaciones pedagógicas y educativas
Orientación hacia el contexto educativo	Orientar la práctica pedagógica investigativa hacia el contexto educativo.	Estudios de impacto de los proyectos realizados en la PPI Práctica Pedagógica Investigativa	Verificación por parte del comité de práctica pedagógica investigativa del impacto de las prácticas pedagógica investigativas en el contexto beneficiado por los proyectos	*La poca coherencia entre las políticas educativas y las necesidades del territorio.
		Estudio de satisfacción a las I.E en las que se desarrollan los proyectos de Práctica Pedagógica Investigativa	Realización de una encuesta de satisfacción dirigida a las Instituciones educativas beneficiadas	*La existencia de modelos educativos que no se ajustan a la idiosincrasia local.

Fuente. Autores

A continuación, se presentan las matrices de cada proyecto estratégico con las respectivas estrategias para cada proyecto y los planes de acción con las tareas para cada estrategia:

2.2.5.3.1 Estrategias y planes de acción del Proyecto estratégico 01. Con relación al primer proyecto estratégico se presentan dos estrategias (ver Tabla 16) relacionadas con los procesos que orientan la práctica pedagógica investigativa como es el seguimiento de los lineamientos y asegurar el acompañamiento académico de los estudiantes para el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa. Dentro de las tareas a realizar se propone (ver Tabla 17) la actualización de los convenios con las IE de la región, la generación del manual para la PPI (del cual se carece actualmente), la generación y orientación de los proyectos y los respectivos instrumentos para el seguimiento, para los cuales se han realizado adaptaciones de los existentes para la práctica y construido los faltantes (véase Apéndice Q).

Tabla 17.

Matriz de Proyecto estratégico 01

Nombre del proyecto: PE01	Necesitamos fomentar un desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en los estudiantes del programa.	Responsable
Estrategia 1. EPE01.1	Seguimiento al cumplimiento de los lineamientos de la Práctica Pedagógica Investigativa. Asegurar el acompañamiento académico a los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas pertenecientes al componente de Práctica Pedagógica Investigativa.	Coordinador de la Práctica Pedagógica Investigativa
Estrategia 2. EPE01.2		Comité de Práctica Pedagógica Investigativa

Fuente. Autores

Tabla 18.

Planes de acción para el Proyecto estratégico 01

Proyecto Estratégico	Código PE01	Responsable:	Coordinador de la Práctica Pedagógica Investigativa		
		Unidad Estratégica:	Comité de PPI		
Estrategia Básica	Código EPE01.1	Indicador de éxito global	Desarrollar y establecer mecanismos que orienten la Práctica Pedagógica Investigativa		
Tareas/ acciones	Tiempo	Metas	Responsables	Recursos necesarios	Limitación

Revisión, actualización y/o creación de convenios y acuerdos para la práctica pedagógica investigativa	Al inicio de cada año lectivo	El 80 % de los convenios y acuerdos anuales vigentes al inicio del año académico. Pertinentes con el área de conocimiento del practicante	Decano y/o coordinador de la práctica pedagógica investigativa	Humanos	Desinterés por parte de las Instituciones educativas
Elaboración y actualización al Manual para la Práctica Pedagógica Investigativa	Al finalizar cada semestre	El manual actualizado	Comité de práctica pedagógica investigativa	Humanos y tecnológicos	No aplica
Generación y orientación de los proyectos de responsabilidad social para el Programa Niños de Diamante, proyectos de práctica profesional y proyectos investigativos	Permanente	Dos proyectos de responsabilidad social para el Programa Niños de Diamante, dos proyectos de práctica profesional y dos proyectos investigativos	Comité de práctica pedagógica investigativa	Formato de ingreso a un proyecto. Carta de presentación a la Institución Educativa Cronograma de proyección para el desarrollo del proyecto Formato planeación de actividades Ficha de evaluación interna Ficha de evaluación docente de la Institución educativa Rejilla de registro de intervenciones pedagógicas Rejilla de cumplimiento de horas de apoyo institucional Informe detallado semestral Jornada de socialización semestral	Deserción. situación laboral Desnivelación académica

Fuente. Autores

Proyecto Estratégico	Código PE01	Responsable:	Coordinador de la Práctica Pedagógica Investigativa y el Equipo docente			
		Unidad Estratégica:	Comité de PPI			
Estrategia Básica	Código EPE01.2	Indicador de éxito global Asegurar que los licenciados en formación reciban acompañamiento académico en su Práctica Pedagógica Investigativa				
Tareas/ acciones	Tiempo	Metas	Responsables	Recursos necesarios	Limitación	
Asignación de docentes y distribución de funciones para el acompañamiento de las asignaturas de la práctica pedagógica investigativa.	Permanente	Acompañamiento de los cuatro docentes: Docente de la asignatura, docente titular IE, docente orientador metodológico y docente disciplinar, el docente asignado por la universidad realizará dos revisiones semestrales	Docente quien dirige la asignatura Titular IE Evaluador por parte de la Universidad Libre Docente Disciplinar	Humanos de formato de evaluación	Deserción Situación Laboral	
Seguimiento al acompañamiento por parte de los docentes	Mensual a través del onedrive	Informe mensual del cumplimiento de las actividades programas	Coordinador de la Práctica Pedagógica Investigativa	Humanos y tecnológicos		

Fuente. Autores

2.2.5.3.2 Estrategias y planes de acción del Proyecto estratégico 02. Para el segundo proyecto estratégico se plantean tres estrategias (ver Tabla 18) relacionadas con la formación y el trabajo colectivo docente. Este proyecto es fundamental para la formación en competencias investigativas tanto en los docentes como, consecuentemente, en los estudiantes y para procurar la coherencia entre el modelo pedagógico institucional, los elementos del horizonte institucional y del programa, la planeación de las clases y la práctica docente en los ambientes de aprendizaje del programa de Licenciatura Español e Inglés. Dentro de las tareas propuestas para conseguir el objetivo mencionado (ver tabla 19) se encuentran las capacitaciones y encuentros de producción colectiva docentes, la formación docente mediante un curso complementario virtual de un semestre en la plataforma Moodle, en competencias investigativas orientadas desde el soporte teórico que proporciona Freire, Maturana y Restrepo (ver capítulo 1) y de las metas de regionalización del

programa académico. Asimismo, se proponen el seguimiento a la actualización y adecuación de los syllabus y la socialización de buenas prácticas y experiencias pedagógicas.

Tabla 19

Matriz de Proyecto estratégico 02

Nombre del proyecto: PE02	Debemos formar y fomentar el trabajo en equipo en los docentes del programa	Responsable
Estrategia 1. EPE02.1	Capacitación docente en competencias investigativas para la formación de formadores	Comité de Práctica Pedagógica Investigativa
Estrategia 2. EPE02.2	Trabajo en equipo para la construcción de los syllabus para el desarrollo de las competencias coherentes con la misión, la visión del programa y el modelo pedagógico institucional	Comité de Práctica Pedagógica Investigativa
Estrategia 3. EPE02.3	Seguimiento a la actualización y ejecución de los syllabus.	Comité de Práctica Pedagógica Investigativa

Fuente. Autores

Tabla 20.

Planes de acción para el Proyecto estratégico 02

Proyecto Estratégico	Código PE02	Responsable:		Coordinador de PPI	
		Unidad Estratégica:		Comité de PPI	
Estrategia Básica	Código EPE02.1	Indicador de éxito global			
		Asegurar la capacitación semestral en competencias investigativas para la formación de formadores a docentes.			
Tareas/ acciones	Tiempo	Metas	Responsables	Recursos necesarios	Limitación
Capacitación de docentes nuevos en competencias investigativas y PPI	Al inicio de cada semestre	Capacitar al 100% de los docentes	Comité práctica pedagógica investigativa	Tecnológicos Hoja de asistencia	Capacitación de docentes nuevos en competencias investigativas
Curso complementario virtual en competencias investigativas y Metas de regionalización	Durante el semestre	Capacitar al 80% de los docentes	Docentes Decano	Tecnológicos Plataforma Moodle	Disposición de los docentes

Fuente. Autores

Proyecto Estratégico	Código PE02	Responsable:		Coordinador de PPI	
		Unidad Estratégica:		Comité de PPI	
Estrategia Básica	Código EPE02.2	Indicador de éxito global			
		Desarrollar una reunión semestral del equipo docente para construcción de syllabus			
Tareas/ acciones	Tiempo	Metas	Responsables	Recursos necesarios	Limitación

Capacitación semestral para el desarrollo de competencias coherentes con la Misión, Visión del programa y el modelo pedagógico en los syllabus	Al inicio de cada semestre	Construcción y actualización del 80% de los Syllabus	Comité Práctica Pedagógica Investigativa Docentes	Tecnológicos Humanos Documentales Hoja de asistencia	Desinterés por parte de los docentes Cruce de horario laboral de los docentes.
--	----------------------------	--	--	---	---

Fuente. Autores

Proyecto Estratégico	Código PE02	Responsable:		Coordinación PPI	
		Unidad Estratégica:		Comité de PPI	
Estrategia Básica	Código EPE02.3	Indicador de éxito global Realizar un seguimiento semestral a la actualización de los syllabus y una reunión final de para compartir buenas prácticas			
Tareas/ acciones	Tiempo	Metas	Responsables	Recursos necesarios	Limitación
Seguimiento a la actualización de los syllabus elaborado por el equipo docente	Al inicio de cada semestre	Revisión del 100% de los syllabus	Comité de Práctica Pedagógica Investigativa	Humano Syllabus Plantilla re registro	Incumplimiento de la entrega de los syllabus
Socialización de Buenas prácticas y experiencias pedagógicas	Al finalizar cada semestre	Asistencia del 70% de los docentes	Comité de Práctica Pedagógica Investigativa	Formato para registro de Buenas prácticas y experiencias pedagógicas	Al finalizar cada semestre

Fuente. Autores

2.2.5.3.3 Estrategias y planes de acción del Proyecto estratégico 03. Para el tercer proyecto estratégico se plantean tres estrategias (ver Tabla 20) relacionadas con procesos de verificación y seguimiento de la práctica pedagógica investigativa respecto al contexto educativo, para ello se proponen actividades (ver Tabla 21) como la realización de encuestas de satisfacción a las IE beneficiarias de la PPI, estudios del impacto de los proyectos realizados por los estudiantes en la actividad y de los procesos didácticos que se están realizando en las aulas del programa. Los resultados de estas actividades permitirán al programa realizar seguimiento de la pertinencia de la PPI en la región, de acuerdo con el Plan de Regionalización, y tener información confiable para

para la elaboración de informes y de los respectivos planes de mejoramiento, necesarios para la acreditación del mismo.

Tabla 21.

Matriz de Proyecto estratégico 03

Nombre del proyecto: PE03	Es necesario orientar la práctica pedagógica investigativa hacia el contexto educativo	Responsable
Estrategia 1. EPE03.1	Estudio de las Prácticas Pedagógicas de los docentes del programa.	Comité de Investigación de la Facultad
Estrategia 2. EPE03.2	Estudios de impacto de los proyectos realizados en la PPI Práctica Pedagógica Investigativa	Comité de Investigación de la Facultad
Estrategia 3. EPE03.3	Estudio de satisfacción a las I.E en las que se desarrollan los proyectos de Práctica Pedagógica Investigativa	Comité de Práctica Pedagógica Investigativa

Fuente. Autores

Tabla 22.

Planes de acción para el Proyecto estratégico 03

Proyecto Estratégico	Código PE03	Responsable:		Coordinador PPI	
		Unidad Estratégica:		Comité de PPI	
Estrategia Básica	Código EPE03.1	Indicador de éxito global			
		Realizar un estudio bianual de la forma como se orientan las asignaturas del componente de práctica pedagógica investigativa por parte de los docentes del programa.			
Tareas/ acciones	Tiempo	Metas	Responsables	Recursos necesarios	Limitación
Verificación por parte del comité de práctica pedagógica investigativa del estudio de la e la forma como se orientan las asignaturas del componente práctica pedagógica investigativa	Bianual	Un proyecto ejecutado cada dos años	Equipo de investigación y Coordinación de la práctica pedagógica investigativa.	Humanos	Verificación por parte del Comité de práctica pedagógica investigativa del estudio de la e la forma como se orientan las asignaturas del componente práctica pedagógica investigativa

Proyecto Estratégico	Código PE03	Responsable:		Coordinador PPI	
		Unidad Estratégica:		Comité de PPI	
Estrategia Básica	Código EPE03.2	Indicador de éxito global			
		Realizar un estudio orientado al seguimiento y evaluación anual del impacto de los proyectos aplicados en la Práctica Pedagógica Investigativa			

Tareas/ acciones	Tiempo	Metas	Responsables	Recursos necesarios	Limitación
Verificación por parte del comité de práctica pedagógica investigativa del impacto de las prácticas pedagógicas investigativas en el contexto beneficiado por los proyectos	Anual	Un proyecto ejecutado cada año	Equipo de investigación y coordinación de la práctica pedagógica investigativa	Humanos Tecnológicos Financieros	Asignación de personal y recursos económicos.

Fuente. Autores

Proyecto Estratégico	Código PE03	Responsable:	Coordinador PPI			
		Unidad Estratégica:	Comité de PPI			
Estrategia Básica	Código EPE03.3	Indicador de éxito global Realizar un estudio de satisfacción semestral a las I.E en las que se desarrollan los proyectos de Práctica Pedagógica Investigativa, mediante el uso de un instrumento institucional aprobado por el SGC.				
Tareas/ acciones	Tiempo	Metas	Responsables	Recursos necesarios	Limitación	
Realización de una encuesta de satisfacción dirigida a las Instituciones educativas beneficiadas	Al finalizar cada proyecto	Encuestar al 100% de las instituciones educativas beneficiadas con los proyectos	Coordinador de práctica pedagógica investigativa	Humanos Tecnológicos Encuesta de satisfacción	Disposición del docente titular donde se ejecuta el proyecto.	

Fuente. Autores

2.2.6 Alineamiento estratégico y los mapas estratégicos

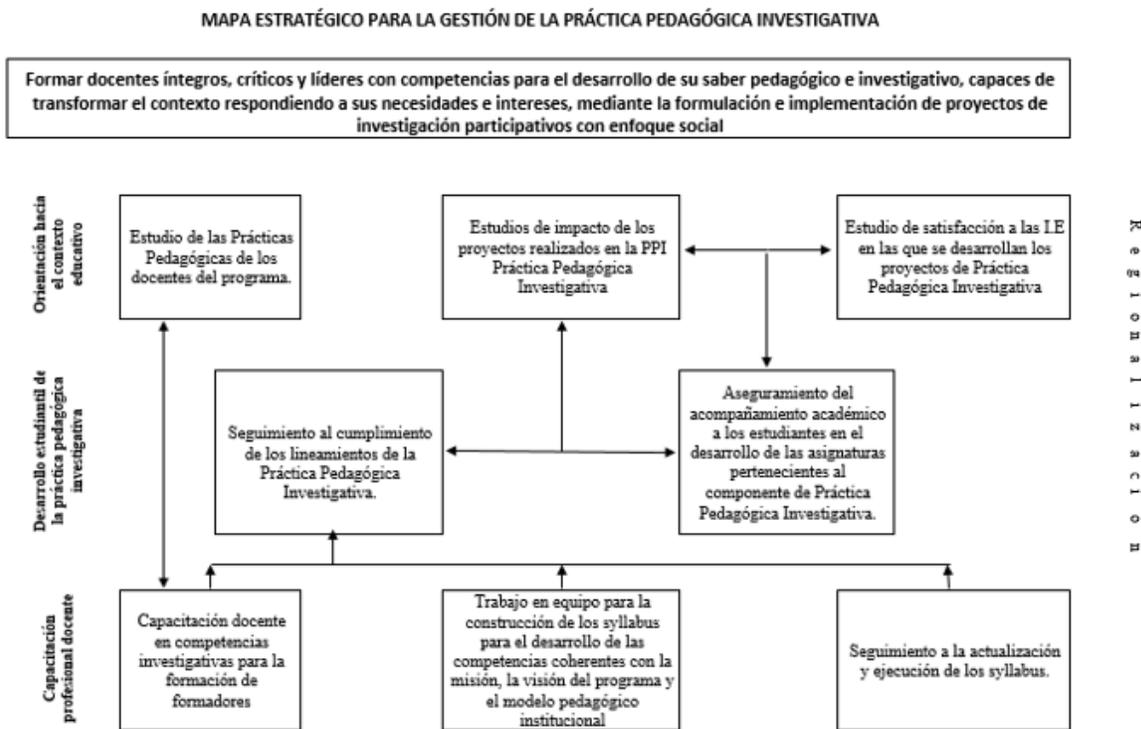
Con el fin de obtener que el plan estratégico formulado se convierta en una realidad se requiere la alineación integral de la estrategia, esta se concibe como “el proceso mediante el cual una organización construye una visión compartida y la hace realidad en la gestión diaria de la empresa” (Serna, 2008, p. 254). Este proceso demanda que la planeación realizada sea difundida, evaluada y ajustada por los diferentes actores del programa. Estas actividades serán realizadas una vez validado el plan de gestión por los expertos: El Director de Planeación de la Universidad Libre seccional Socorro, un experto en gestión con experiencia en educación y un experto en educación

con experiencia en gestión y avalado por el Comité Curricular del programa para su puesta en marcha (véase en el Apéndice R la validación del instrumento, el piloto y la valoración definitiva).

Como se acaba de expresar, la estrategia debe ser entendida e interiorizada por los participantes, una forma de presentarla es mediante el mapa estratégico (véase Figura 11), este describe la interacción de los procesos, permite gestionar la estrategia en una economía del conocimiento (Kaplan y Norton, 2000). Para su construcción se siguieron los pasos recomendados por Serna (2008): claro entendimiento de la estrategia, definición de las perspectivas a monitorear las cuales para este caso obedecen a los tres proyectos estratégicos propuestos, se revisó la coherencia con el objetivo global el cual es un eje transversal en el mapa al igual que la transversalidad, por último, se realizó en cascada procurando presentar las relaciones entre las estrategias plasmadas.

Figura 11

Mapa estratégico para la gestión de la práctica pedagógica investigativa



Fuente. Autores

2.2.7 Monitoria estratégica

El plan de gestión diseñado desde el modelo de planeación estratégica requiere una cultura estratégica, para su generación en el programa se requiere un seguimiento y monitoria permanente. Para Ballesteros (2006) la monitoria estratégica “consiste en un seguimiento sistemático del proceso estratégico con base en unos índices de desempeño y uso índices de gestión que permitan medir los resultados del proceso y proporciona la información suficiente para una adecuada toma de decisiones.” (p, 280). La monitoria estratégica hace parte de la función de control de las corporaciones la cual es considerada desde Zabala, (2005) como “la acción de verificar el cumplimiento de los planes y normas establecidas, de evaluar el comportamiento de la dirección y de aplicar correctivos necesarios.” (p. 16). Para este autor el objetivo del control es “medir el desempeño en relación a los planes trazados, mostrar donde existen desviaciones negativas y poner en movimiento nuevas acciones” (p. 16). Con el fin de realizar el proceso de seguimiento al plan de gestión propuesto se elaboró una matriz en Excel (ver archivo adjunto 1) en la cual se encuentra cada uno de los indicadores de éxito global para cada estrategia con sus respectivas tareas, la meta o resultado esperado, una columna para diligenciar los logros o índices parciales de desempeño alcanzados en el periodo de análisis en cada tarea del plan de acción, una columna con la fórmula para calcular el Índice de Gestión (IG) parcial ($IG = \text{resultado alcanzado} / \text{resultado esperado}$) y una columna para el índice de gestión acumulado (suma de los IG parciales). A continuación se presenta el modelo de los cuadros generados en la matriz.

Tabla 23.

Ejemplo de plantilla usada en la matriz de seguimiento al Plan de Gestión

PROYECTOS ESTRATÉGICOS	Código	Responsable		
	<input type="text"/>	Unidad estratégica		
ESTRATEGIA BÁSICA	Código	1. Indicador de éxito global		
	<input type="text"/>	2. Fecha de monitoria _____		
3. Acciones planeadas	4. Metas o resultados esperados globales	5. Logros índices de desempeño parcial	6. Índice de gestión parcial	7. Índice de gestión acumulado

Fuente. Serna, 2013

2.3 Análisis de la validación del plan de gestión por expertos.

Con el fin de garantizar la calidad del plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa propuesto se llevaron a cabo dos revisiones por parte de jurados expertos. La primera revisión fue realizada por parte de los jurados evaluadores N°1, N°2 y N°3, a quienes se les envió el plan de gestión formulado hasta el apartado plan de acción. La decisión de enviarlo hasta este apartado obedeció, a la necesidad de una revisión previa en la que se pudiera determinar la coherencia entre los elementos del plan y la pertinencia de las actividades y metas propuestas. Una vez realizados los ajustes y verificados por parte de los jurados evaluadores, se llevó a cabo una segunda revisión realizada por parte de los jurados evaluadores N°1, N°3 y N°4 con el fin de validar el plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa. Para esta revisión, el jurado evaluador N°2 no pudo participar en esta etapa, razón por la cual se recurrió a un nuevo validador. El criterio de esta selección obedeció a la necesidad de corroborar la pertinencia del plan de gestión para la institución para la cual fue diseñado, siendo así que se contó con la participación de la Directora de Planeación de la Universidad Libre seccional Socorro.

El criterio de selección de los jurados evaluadores obedece a profesionales con formación y experiencia en el ámbito administrativo aplicado al sector educativo. En la tabla 24 se presentan los perfiles de los jurados expertos:

Tabla 24.

Perfil de los jurados evaluadores del Plan de gestión de la práctica pedagógica investigativa

Aspecto	Jurado evaluador N°1	Jurado evaluador N°2	Jurado evaluador N°3	Jurado evaluador N° 4
Formación académica	Administrador de Empresas Especialización en Gerencia Social.	Administrador Público Especialización en Administración y Finanzas	Administrador de Empresas Especialista en Gerencia Social.	Psicólogo. Magister en Dirección Estratégica.

	Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía – Candidato a título.	Especialización en Gobierno Municipal,	Magister en educación.	Maestría en Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento.
	Doctorado en Dirección de Empresas.	Maestría en Estudios Políticos - Políticas Públicas Universidad Javeriana.	Diplomado en docencia Universitaria.	
	Posdoctorado en Educación Universidad Santo Tomás Bogotá.			
Experiencia profesional	<p>Dirección instituciones de educación superior como rector, vicerrector académico, decano, director de programa, líder grupo de investigación.</p> <p>Miembro de órganos de dirección universitaria como Consejo superior, Consejo Académico, Consejo administrativo y financiero, Comité núcleo de calidad institucional, Consejo de Facultad, Comité curricular.</p> <p>Consultoría y asesoría organizacional.</p> <p>Docencia universitaria en posgrado, maestría y especialización, en temáticas relacionadas con: Innovación Innovación social Habilidades gerenciales. Paradigmas de la gerencia social. Redes y alianzas Formulación de proyectos Indicadores. Planeación. Finanzas. Economía de empresa.</p> <p>Docencia universitaria en pregrado en temáticas relacionadas con: Investigación formativa. Gerencia moderna. Formulación y evaluación de proyectos Planeación Estratégica. Introducción a la administración. Procesos administrativos. Área de profundización en economía solidaria. Economía Colombiana.</p> <p>Docencia universitaria en educación continuada en temáticas relacionadas con:</p>	<p>Auditor Interno SG Icontec.</p> <p>Docencia universitaria durante 20 años en pregrados, especializaciones y maestrías, presenciales y virtuales en áreas como: Administración, Calidad y gestión de control, Direccionamiento estratégico, Gerencia educativa, Gestión de instituciones educativas, Gerencia del conocimiento y la tecnología, Emprendimiento, Legislación educativa, Mercadeo, Planeación, Proyectos, Presupuestos y Talento Humano.</p> <p>Asesor y jurado en proyectos de grado en los mismos temas.</p> <p>Últimas autorías: Módulo de Legislación Educativa en Maestría de Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación y Diseño Instruccional de Sistemas administrativos en la Especialización de Gerencia Educativa.</p> <p>Docencia universitaria durante 20 años en pregrados, especializaciones y maestrías, presenciales y virtuales en áreas como: Administración, Calidad y gestión de control,</p>	<p>Coordinador de proyectos.</p> <p>Coordinador de contratación.</p> <p>Analista en sistemas de información.</p>	<p>Directora seccional de Planeación</p> <p>Docente Universitaria de pregrado en el área disciplinar de psicología e investigación, Salud ocupacional, Educación y Valores, Educación sexual y Educación a poblaciones especiales.</p> <p>Docencia de diplomado en Docencia universitaria</p> <p>Directora de Bienestar universitario</p> <p>Psicóloga de Bienestar universitario</p> <p>Integrante del Comité de convivencia laboral</p> <p>Integrante del Comité paritario de salud ocupacional.</p>

Contexto socioeconómico de las microfinanzas – Diplomado microfinanzas Indicadores de gestión – Diplomado Contac Center. Docencia universitaria distancia en temáticas relacionadas con: Administración y gerencia. Formulación, evaluación y ejecución de proyectos. Diseño e implementación de bases de datos.	Direccionamiento estratégico, Gerencia educativa, Gestión de instituciones educativas, Gerencia del conocimiento y la tecnología, Emprendimiento, Legislación educativa, Mercadeo, Planeación, Proyectos, Presupuestos, Talento Humano.
--	---

Fuente. Hojas de vida

Los jurados evaluadores validaron el Plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa, con un porcentaje de 100% de satisfacción mediante el instrumento de validación. Sin embargo, presentaron sugerencias para el fortalecimiento del plan, las cuales se presentan posteriormente en el apartado Aportes de la valoración de los jurados expertos. Para el proceso de validación se tienen en cuenta cuatro categorías desde las que se evaluó el plan de gestión por parte de los expertos: estructura, coherencia, pertinencia y trabajo participativo.

2.3.1 Estructura del Plan de gestión

La estructura se concibe en el contexto de los planes de gestión como la distribución de las áreas que abarcan todo el funcionamiento del plan (Montilla, 2004). A partir de esta categoría se evaluó la presencia de cada uno de los elementos que aporta el modelo de planeación estratégica en el Plan de gestión diseñado, para ello se tienen en cuenta los siguientes indicadores que fueron entregados a los expertos:

1. El plan de gestión propuesto desde el modelo de planeación estratégica presenta con claridad quienes conforman el equipo base (estrategas) y sus responsabilidades.

2. Los principios corporativos propuestos en el plan de gestión, corresponden con el modelo de planeación estratégica, soportando la cultura organizacional y se hacen evidentes en los planes de acción presentados.

3. El análisis DOFA presentado en el diagnóstico estratégico, cumple con las orientaciones dadas por el modelo de planeación estratégica, involucra el equipo docente y es tomado como base para construir la proyección estratégica.

4. El análisis de vulnerabilidad surge como resultado del análisis DOFA y constituyó la base para la formulación de estrategias dentro del plan de gestión.

5. En el plan de gestión propuesto, se evidencia la apropiación de la misión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa.

6. En el plan de gestión propuesto, se evidencia la apropiación de la visión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa.

7. El objetivo global y los objetivos de los proyectos estratégicos planteados son coherentes con el objetivo corporativo del plan de gestión.

8. El objetivo global integra los proyectos estratégicos propuestos.

9. Los objetivos funcionales propuestos orientan la operacionalización de los proyectos estratégicos y responden a las necesidades detectadas en el diagnóstico.

10. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto, son planes de acción concretos dentro del proceso de la planeación estratégica.

11. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto, son planes de acción funcionales dentro del proceso de la planeación estratégica.

12. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto, son planes de acción ejecutables dentro del proceso de la planeación estratégica.

13. Los planes de acción a desarrollar en los proyectos estratégicos, propuestos son los necesarios para alcanzar los objetivos planteados.

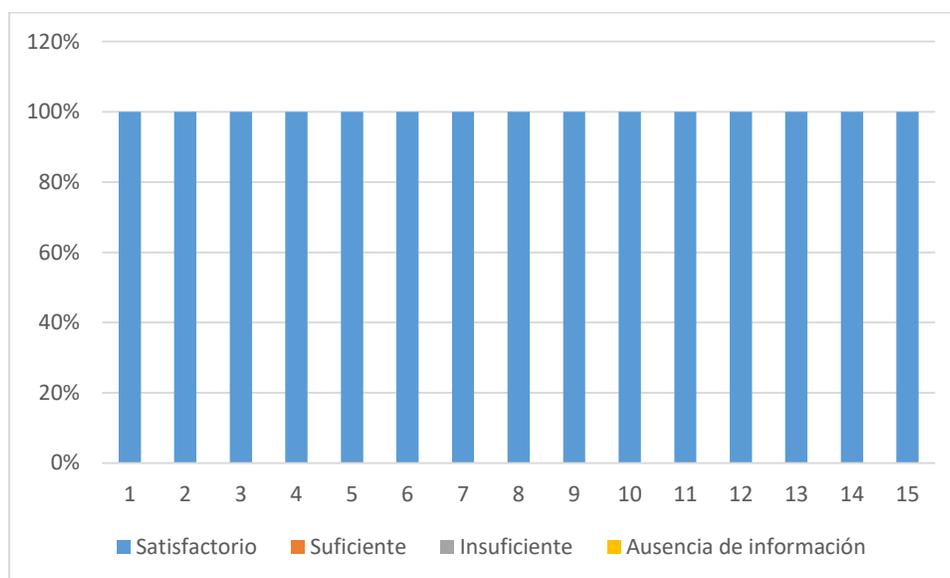
14. El mapa estratégico propuesto describe con claridad las interacciones de los procesos, permitiendo que la estrategia sea entendida e interiorizada por los participantes.

15. Dentro del plan de gestión estratégica se hace evidente un sistema de seguimiento y monitoria estratégica que permite medir periódicamente la ejecución del plan, permitiendo la elaboración de informes y planes de mejoramiento con fines de acreditación del programa.

La valoración de los indicadores de la categoría estructura del plan de gestión anteriormente nombrados, presentes en los instrumentos de validación diligenciados por parte de los jurados evaluadores, se observa en la Figura 12. El resultado obtenido presenta un 100% de valoración satisfactoria, lo cual evidencia que el plan de gestión evaluado se encuentra completo, con una realización ordenada y sistemática en la estructura del plan presentado, y además que esta estructura se desarrolla en la propuesta de una manera eficaz, medible y de acuerdo a unas responsabilidades perfectamente definidas.

Figura 12.

Validación de la estructura del Plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa



Fuente. Autores

2.3.2 Coherencia

La coherencia es una característica imprescindible en el diseño de planes y programas en el ámbito educativo, esta se refiere a la existencia de la adecuada correspondencia entre los elementos que constituyen los insumos, con los procesos y los resultados de formación propuestos de antemano por una institución educativa (Quiroz, 2011). Para la validación del plan de gestión de la práctica pedagógica investigativa, la coherencia entre los distintos elementos que lo constituyen es fundamental, así como la correspondencia entre los componentes del plan propuestos y el modelo de planeación estratégica seleccionado para su diseño. Los indicadores para esta categoría son:

1. Existe coherencia entre los componentes del plan de gestión propuesto presentados desde el modelo de planeación estratégica.

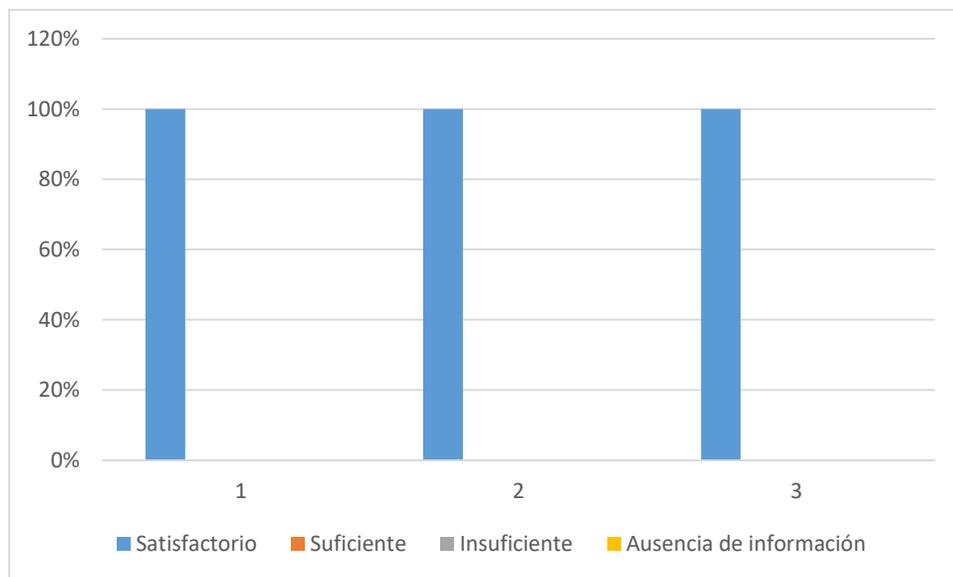
2. Existe coherencia entre el plan de gestión propuesto y los lineamientos de la Universidad Libre: el modelo pedagógico, la misión, la visión y los principios corporativos.

3. Existe coherencia entre el plan de gestión propuesto y las categorías del trabajo de grado: competencias investigativas, investigación formativa y la práctica pedagógica.

La valoración de los indicadores de la categoría coherencia del plan de gestión anteriormente nombrados, presentes en los instrumentos de validación diligenciados por parte de los jurados evaluadores, se observa en la Figura 13. El resultado obtenido presenta un 100% de valoración satisfactoria, lo cual evidencia que el plan de gestión evaluado presenta coherencia interna y coherencia con el modelo de planeación estratégica.

Figura 13.

Validación de la coherencia del Plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa



Fuente. Autores

2.3.3 Pertinencia

Esta categoría se entiende como la relación entre los propósitos o metas formulados y los requerimientos sociales del entorno educativo (Quiroz, 2011). Esta característica del diseño de un plan de gestión se aborda en este trabajo de grado, debido a que la práctica pedagógica investigativa como campo de acción, requiere que la gestión de este componente, como parte del currículo de un programa de licenciatura, responda a las necesidades del contexto de acuerdo con su naturaleza distintiva, en coherencia con los lineamientos y los ejes misionales institucionales. Los indicadores para esta categoría son:

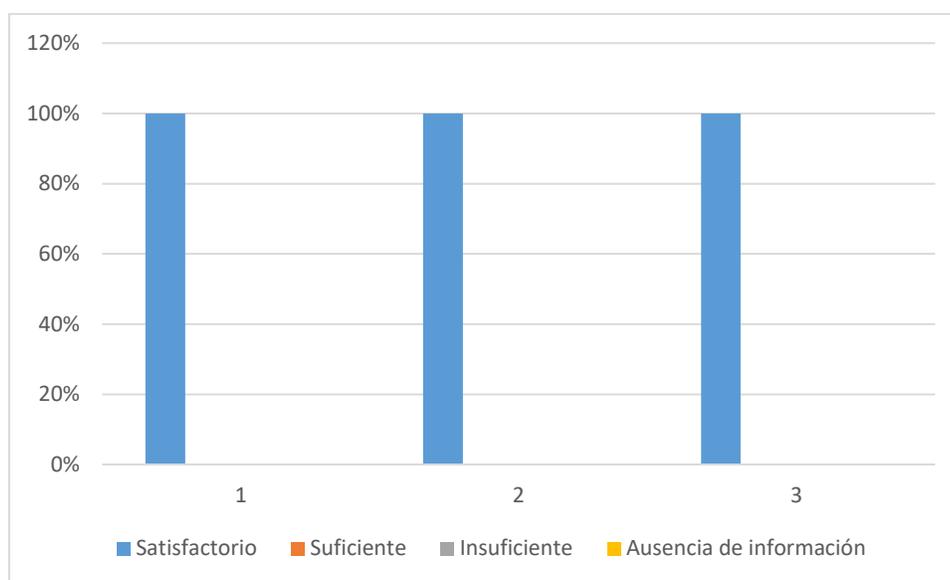
1. El plan de gestión responde a las necesidades plasmadas en plan de regionalización de la Universidad Libre seccional Socorro.
2. El plan de gestión propuesto tiene en cuenta las características del programa académico para cual fue diseñado: hace parte de una institución de educación superior acreditada en alta calidad, es un programa de pregrado, con metodología presencial, ubicado en el municipio del Socorro.
3. El modelo de gestión planeación estratégica es acorde para dar respuesta al problema de investigación del trabajo de grado: la necesidad de un plan de gestión que oriente el proceso de la práctica pedagógica investigativa, construido desde el equipo docente para el contexto regional de la licenciatura en español e inglés de Universidad Libre seccional Socorro, con el fin de orientar el desarrollo de las competencias investigativas en los docentes en formación.

La valoración de los indicadores de la categoría pertinencia del plan de gestión anteriormente nombrados, presentes en los instrumentos de validación diligenciados por parte de los jurados evaluadores, se observa en la Figura 14. El resultado obtenido presenta un 100% de valoración satisfactoria, lo cual evidencia que el plan de gestión evaluado, es pertinente con el contexto para

el cual fue diseñado y corresponde a un programa de licenciatura localizado en un municipio con alta influencia en el sector rural.

Figura 14.

Validación de la pertinencia del Plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa



Fuente. Autores

2.3.4 Trabajo participativo

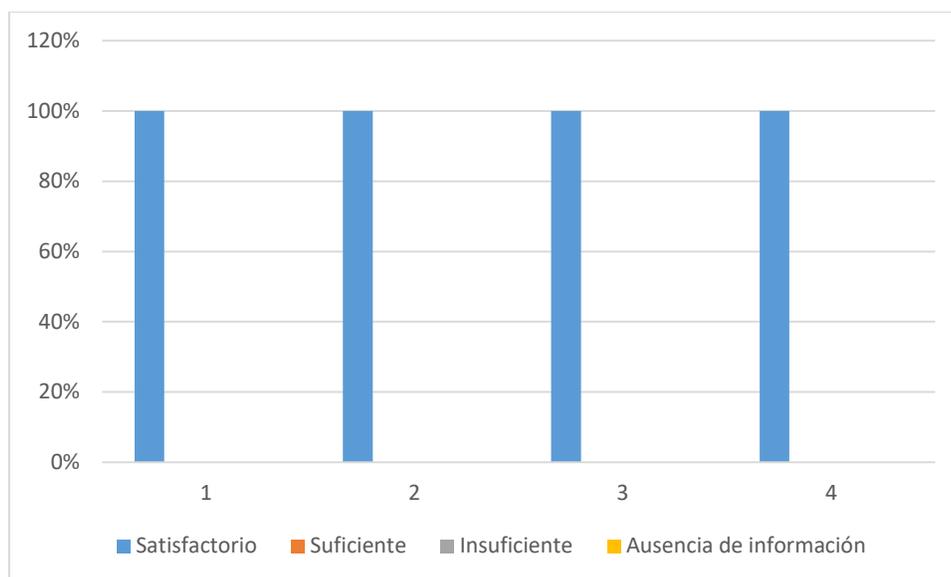
El trabajo participativo en el diseño del plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa es acorde con el método de investigación acción colaborativa, desde el cual se formuló este trabajo de grado. La participación de docentes, directivos y administrativos permitió comprender la realidad de la práctica pedagógica y la investigación en la Facultad de Educación y a partir de este diagnóstico, generar de forma colectiva las estrategias que conforman el plan diseñado, por cuanto el trabajo colaborativo “prioriza las interrelaciones entre los sujetos para dar soluciones integrales a las problemáticas y servicios que demandan los usuarios del sistema educativo”. (Ruay et al, 2016, p. 55). Los indicadores para esta categoría son:

1. Se cuenta con la participación de docentes del programa en la construcción del plan de gestión.
2. El equipo administrativo del programa (decano de la facultad y asistente de decanatura) brindó apoyo para la construcción del plan de gestión.
3. El equipo docente experimentado del programa (el coordinador de la investigación formativa, el coordinador de la investigación de la facultad, el coordinador de práctica pedagógica y la docente orientadora de asignaturas de práctica pedagógica) participó en la construcción del plan de gestión.
4. La dependencia Dirección de Planeación de la seccional apoyó la validación del plan de gestión propuesto.

La valoración de los indicadores de la categoría trabajo participativo del diseño del plan de gestión anteriormente nombrados, presentes en los instrumentos de validación diligenciados por parte de los jurados evaluadores, se observa en la Figura 15. El resultado obtenido presenta un 100% de valoración satisfactoria, lo cual evidencia que el plan de gestión evaluado, fue diseñado desde el trabajo en equipo conforme con el método de investigación del trabajo de grado.

Figura 15

Validación del trabajo participativo en el diseño del Plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa



Fuente. Autores

La validación satisfactoria del plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa fue posible gracias a los aportes que realizaron los cuatro jurados evaluadores al plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa.

2.3.4 Aportes de la valoración de los expertos en la primera revisión

La primera revisión fue realizada por parte de los jurados evaluadores N°1, N°2 y N°3, los aportes se describen a continuación, así como las modificaciones a las que dieron lugar:

El jurado evaluador número uno envía como comentario general “*Hay mucho texto para ser un descriptivo del proceso de planeación, en todos los gráficos colocar fuente y elaboración plantear la base o referencia, pero también colocar algo de ustedes.*” Como respuesta a las sugerencias

generales se completaron las fuentes en las figuras y se completaron los textos con la producción intelectual propia de los autores.

En los comentarios específicos del documento, solicita generar aclaración acerca de la afirmación de quiénes toman las decisiones en el plan de gestión, debido a que se tenía planteado que eran los autores del trabajo al ser estos quienes proponen el plan de gestión, sin embargo, el evaluador considera que se debe tener en cuenta que la toma de decisiones depende de los directivos de la organización, por tanto, el rol indicado es el de asesores que proponen o apoyan el plan. Se realizó el ajuste de conformidad con lo propuesto.

Con respecto a las etapas de la planeación estratégica, el evaluador sugiere *“si se ven como consultores, vale la pena que replanteen las fases en función de: en principio como lo exponen está basado en Serna y hay una ruta. Pero si ustedes pueden generar a partir de ahí un nuevo camino que sea más rápido, pertinente y efectivo”*. Al respecto se decide realizar una adaptación al modelo propuesto por Serna (2008), el cual consistió en fusionar los elementos de la proyección estratégica con el plan operativo, por cuanto el plan de gestión corresponde a un componente del currículo de un programa académico, es decir que es un componente operativo. En tanto la proyección estratégica se debe realizar a nivel institucional.

En la definición de estrategias, el evaluador sugiere *“Dentro de su propuesta, basados en Serna, podría ser definición del equipo base, o equipo consultor, o G..5 o 10...Pero ya es lo de ustedes”*. Como respuesta a esta sugerencia se opta por ajustar el término de estrategias a equipo base. Por otra parte, ante la Figura principios y valores comentó *“Así están pintados en el PEI? Da la sensación de cada uno ir por su lado. Si está en PEI aclaren tomado del PEI, si es construcción de ustedes: Elaboración propia a partir del PEI”*. Gracias a esta observación la figura se corrigió dejando las flechas enfrentadas representando la relación entre los principios y valores.

Por su parte el jurado N°2 emitió como comentario general:

El trabajo se encuentra bien fundamentado, hay pertinencia en los contenidos y se evidencia investigación y análisis, es importante indagar desde otros autores, no centrarse exclusivamente en Serna. Una vez se avance más en el documento este debe tener una corrección de estilo formal, que permita mejorar la línea de escritura y la organización del trabajo. Adjunto algunos comentarios de forma.

Como respuesta a la sugerencia se realizó la revisión teórica de la planeación estratégica desde varios autores y se ajustó el marco teórico en el capítulo anterior. Como sugerencias específicas, el evaluador precisa respecto a la primera línea del primer párrafo del documento “*No se debe iniciar un párrafo con cita, deben empezar con uno o dos renglones de introducción antes de la cita.*” Gracias a este comentario se realizó una introducción al plan de gestión contextualizándolo desde el problema de investigación del cual surgió. Por otra parte, el jurado formuló múltiples ajustes de forma y redacción en el documento, los cuales fueron tenidos en cuenta por considerarse oportunos.

El jurado evaluador N°3 realizó las sugerencias directamente sobre el documento. La primera de ellas es coherente con la que planteó el jurado N°1 respecto a “*Verificar que los decisores del programa de Licenciatura sean los investigadores*”. Respecto a las etapas de la planeación estratégica formula:

Antes de definir las etapas del proceso de PE, considero importante (como lo sugiere el autor) definir que el proceso pretende dar respuesta a interrogantes como: Cuál es el fin del Programa y sus características, A dónde se quiere llegar, Cómo llegar, Cómo medir el logro?.

Este comentario se formula al inicio del documento, sin embargo, cada una de estas preguntas es resuelta en el documento en el apartado correspondiente. En el apartado etapas de la planeación estratégica, con relación a la monitoria estratégica escribe “*Recordar que el trabajo llega hasta la formulación de los indicadores de desempeño ya que no se van a medir realmente por cuestión de alcance en el tiempo.*” Conforme con este comentario, el Plan de gestión propuesto formula los indicadores de desempeño y entrega una matriz en Excel para su seguimiento (véase matriz anexa).

Con relación a los estrategias el evaluador propone “*Si les parece se puede ampliar el concepto de estrategias para incluir varios involucrados o diversos interesados en el proceso estratégico*”. Conforme con lo propuesto y de acuerdo con una sugerencia similar realizada por el evaluador N°1, se realiza la ampliación del concepto y se incluyen otros actores. Asimismo, el evaluador sugiere “*utilizar el concepto de “organización”*”, este ajuste que fue acatado y se reemplazó el término compañía por el de organización. En cuanto a los objetivos estratégicos el evaluador plantea “*deben surgir de las relaciones FO, FA, DO, DA del DOFA realizado.*” Gracias a esta sugerencia se realiza la aclaración en cuanto a la forma como se generaron los objetivos estratégicos, para los cuales se tuvieron en cuenta los resultados del diagnóstico estratégico.

Una vez realizados los ajustes pertinentes que cada jurado evaluador sugirió, se procedió a finalizar el plan de gestión y se envió nuevamente a los evaluadores para su validación final.

2.3.5 Aportes de la valoración de expertos en la segunda revisión

La segunda revisión fue realizada por parte de los jurados evaluadores N°1, N°3 y N°4. El jurado evaluador N°2 no pudo participar en esta etapa de la validación, razón por la cual se recurrió a un nuevo validador, el criterio de esta selección obedeció a la necesidad de corroborar la pertinencia

del plan de gestión para la institución que fue diseñado, siendo así, se contó con la participación de la Directora de Planeación de la Universidad Libre seccional Socorro.

Los jurados evaluadores N°1 y N°3 diligenciaron un solo instrumento de validación en el que comentaron:

La epistemología del trabajo referido a plan de gestión es explícita y define la fundamentación de forma pertinente con relación a la metodología empleada, desde una adecuada postura teórica acorde con la realidad de la Institución educativa; así mismo las estrategias y planes de acción proyectos.

El plan está adecuadamente justificado y permite responder a la problemática objeto de trabajo. En general es pertinente y relevante frente a la educación en la actualidad.

El trabajo contiene mínimos ajustes de forma, solamente en las tablas de se debe indicar: autoría propia.

Esta última sugerencia fue acatada y se realizó el ajuste a cada una de las tablas del documento.

Por su parte el jurado evaluador N°4 especificó las siguientes sugerencias en el documento. La primera de ellas se encontraba en la introducción del documento “*La información consignada acá da a entender que es para todos los estudiantes de la Facultad...*” razón por la cual, en el ajuste se aclara que corresponde a los estudiantes del programa de Licenciatura en Español e Inglés. Por otra parte, en el apartado Definición del equipo base (los estrategas), el evaluador comenta: “*Se recomienda incluir el jefe de área, pues no se debe desconocer las funciones del Comité Curricular en esta labor*”. Una vez realizada la consulta al decano de la Facultad de Educación, se realiza el siguiente ajuste, determinando como equipo base-estrategas: un representante de los estudiantes,

un representante de los docentes, el Coordinador de la práctica pedagógica investigativa quien sería el jefe de área de este componente del currículo, el coordinador de la Proyección Social de la facultad y el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, en este caso Coordinador del programa.

En el apartado Direccionamiento estratégico, el evaluador comenta:

“Recomiendo para fortalecer un poco más este aspecto involucrar los Acuerdos Institucionales de investigación y de proyección, donde se define claramente la investigación formativa, y la labor de proyección de los programas y su relación con el entorno. Por ejemplo, en el Capítulo I, artículo 3 del Acuerdo de proyección social habla de las modalidades de la proyección Social, también hace referencia a los proyectos comunitarios, que es un tema que ustedes mencionan más adelante en este documento”.

Al respecto, y teniendo en cuenta que estos documentos habían sido previamente fuente de consulta, se realizó nuevamente una revisión minuciosa y el respectivo el ajuste con el fin de visibilizarlos en el apartado de direccionamiento estratégico.

Con relación al apartado Proyectos estratégicos, el evaluador comenta:

“También hay otro aspecto que puede fundamentar este plan estratégico y lo que estipula la Resolución 18583 del MEN, donde indica que los programas deben plantear estrategias para hacer seguimiento sobre los procesos formativos y basado en eso plantear acciones de mejora, es decir, que de este plan se pueden generar esas acciones. Esta resolución también habla del proceso de la práctica educativa proceso pedagógico”.

Gracias a este aporte se realizó la consulta de la resolución mencionada y se complementó el apartado proyectos estratégicos con la cita correspondiente.

En la tabla Planes de acción para el Proyecto estratégico 01, el evaluador comenta:

“Se recomienda aclarar a que hace referencia el término convenios y acuerdos activos, lo cual puede ser: relacionados con la vigencia (fechas) del convenio; que el 80% de estos estén siendo utilizados por los estudiantes; la meta se plantea anual o semestral?. Por otra parte, estos convenios deben ser pertinentes con el desarrollo profesional del Licenciado, es decir debemos asegurar entre otros aspectos, que la práctica pedagógica investigativa sea realizada en el área de conocimiento”.

A cada uno de los aspectos del comentario se le realizó el respectivo ajuste, aclarando la vigencia de los convenios y las fechas para las metas, asimismo, se plasmó en el documento la pertinencia de los convenios con el área de conocimiento del futuro licenciado.

En cuanto a la tabla Planes de acción para el Proyecto estratégico 02, el evaluador comenta:

“Si la capacitación es para los docentes nuevos la meta podría replantearse al 100% dado que generalmente el ingreso de docentes nuevos al programa es bajo. Otro de los aspectos hallados en la DOFA, evidencian que no se está haciendo inducción a los docentes nuevos, por lo que se cree que es uno de los factores que intervienen en la integración de los objetivos del programa con los objetivos institucionales, por lo que considero que se puede proyectar una jornada de inducción institucional y de programa donde intervengan otros agentes que proporcionen la información pertinente”.

Conforme con la sugerencia se amplió la meta de capacitación al 100%. Adicional a esto, en relación a la tabla 25 Planes de acción para el Proyecto estratégico 03, en el Código EPE03.2, la jurado comenta: *“Más que el estudio, sería hacer el seguimiento y evaluación de impacto de los proyectos.....”*, al respecto en la tabla se realiza la aclaración de la finalidad del estudio que se

propone. En la tabla Planes de acción para el Proyecto estratégico 03, Código EPE03.3, el evaluador aclara:” *La Universidad ya cuenta con un instrumento que es utilizado para este fin, considero pertinente revisarlo y de ser necesario ajustarlo de acuerdo a la necesidad del programa. (Preguntarlo al Decano)*”. Una vez realizada la consulta al Señor Decano de la Facultad de Educación de la seccional Socorro, se obtiene como respuesta que la Universidad Libre se encuentra actualizando varios formatos de acuerdo con el Sistema de Gestión de Calidad, entre estos la evaluación de las prácticas por parte de las instituciones beneficiadas y se compromete a compartir el instrumento una vez se oficialice.

Conclusiones

De acuerdo con los aspectos desarrollados a lo largo del presente documento se concluye:

Se logró el objetivo general, puesto que se diseñó un plan de gestión académica para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en el currículo del programa de Licenciatura en Español e Inglés, de la Universidad Libre seccional Socorro, el cual se diseñó a conformidad a través de un análisis de las características de la practica pedagógica investigativa, el desarrollo de los elementos del modelo de planeación estratégica, el trabajo colaborativo de los docentes pertenecientes al programa y la validación por parte de jurados expertos, quienes avalaron satisfactoriamente el plan de gestión diseñado y dieron sus aportes, los cuales fueron significativos para lograr lo propuesto en este trabajo de grado.

En relación con el primer objetivo específico orientado al diagnóstico de las características de la práctica pedagógica investigativa como una las dos categorías a priori del trabajo de grado, la aproximación a la literatura permitió corroborar la importancia de este componente del currículo para la formación de los docentes profesionalmente, asimismo la oportunidad que representa integrar la práctica pedagógica con la investigación como lo adoptó el nuevo programa académico sobre el que recae este estudio.

Por esta razón, desde la teoría, la entrevista al decano y la revisión documental del documento maestro y del proyecto educativo del programa, fue posible determinar como características fundamentales para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa la apropiación del modelo pedagógico institucional y de los principios misionales, la formación orientada al desarrollo de competencias investigativas, la consistencia interna y secuencial en las asignaturas que conforman el componente del currículo denominado Práctica pedagógica investigativa, las cuales se

encuentran estructuradas de acuerdo con la normatividad establecida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la relación de la práctica pedagógica investigativa con las demás asignaturas, la regionalización de la práctica pedagógica investigativa tratándose de una seccional de una universidad privada colombiana y el soporte organizacional entendido como el manual y formatos relacionados con la práctica pedagógica investigativa.

De tal forma, las características mencionadas se tomaron como subcategorías de análisis para el diseño de otros instrumentos de investigación que permitieron generar el estado o diagnóstico de las mismas, así como la obtención de información relevante para dar cumplimiento al segundo objetivo específico, siendo este la determinación de los elementos que hacen parte del plan de gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa, propuesta desde el modelo de Planeación estratégica, determinada como la segunda categoría a priori del trabajo de grado: los principios corporativos, la definición de los estrategas, el diagnóstico estratégico, el direccionamiento estratégico, la proyección estratégica-plan operativo y la monitoria estratégica.

La revisión de la literatura permitió profundizar en la subcategoría formación en competencias investigativas, por cuanto ella se seleccionó como eje integrador de las demás subcategorías de la práctica pedagógica investigativa mencionadas en el párrafo anterior, debido al énfasis que tiene para la institución de educación superior como se evidencia en el Proyecto Educativo Institucional de la universidad. De allí se plantea que los syllabus construidos por parte de los docentes se constituyen en insumo tanto para el diagnóstico como para generar un medio que oriente la formación docente por cuanto allí se plasman las competencias a desarrollar y/o fortalecer en el aula.

La selección de las competencias investigativas que el docente en formación requiere, se orienta desde el desarrollo integral del educando a partir de las dimensiones cognitiva, afectiva y social; esta fue realizada a partir del análisis de los siguientes documentos: competencias generales y

competencias específicas para los educadores desde el Proyecto Tuning-Europa- Tuning.-América Latina, las cuales son asumidas por el MEN, las Competencias del profesional del siglo XXI, las Competencias socio emocionales dadas por el Departamento Nacional de Planeación, el Ministerio de Educación Nacional y el Banco Mundial y las competencias propuestas por la Universidad Libre; permitió organizarlas de la siguiente manera: dentro de las competencias básicas, se tomaron en cuenta las competencias cognitivas. En las competencias genéricas, se encuentran las instrumentales, dentro de las cuales aparecen las competencias metódicas que a su vez contienen las competencias propositivas; también aparecen las competencias tecnológicas y las lingüísticas que a su vez traen las competencias comunicativas. En las competencias interpersonales que también hacen parte de las genéricas, se encuentran las competencias de autonomía, reflexivas y de pensamiento crítico. Otras competencias genéricas son las competencias sistémicas dentro de las cuales están incluidas las competencias observacionales, competencias analíticas, competencias para preguntar y la competencia creativa. En las competencias específicas, están incluidas las competencias para leer el contexto, la capacidad para transformar su propio quehacer pedagógico y las competencias tecnológicas.

Es así como, a partir de la evaluación del contenido de los syllabus en cuanto a las competencias mencionadas y el desarrollo de un taller investigativo en el que se realizó la socialización de los resultados obtenidos a los docentes, la sensibilización frente a la importancia que tiene partir de los principios misionales de la institución y la adopción de los referentes teóricos y metodológicos que constituyen el modelo pedagógico institucional autoestructurante, cognitivo o cognoscitivo; se pudo determinar que la construcción de los syllabus para la mayoría de los docentes no precisa tener en cuenta los aspectos mencionados, aunque bien los docentes manifiestan hacerlo en el aula de clase; por esta razón se ve una variación considerable en la valoración inicial en la que sobresale la formulación de competencias comunicativas y cognitivas en los syllabus de todas las asignaturas

y la valoración realizada al finalizar el taller investigativo en la que destaca una baja presencia de las competencias propositivas, competencias de autonomía, competencias para preguntar, competencias reflexivas, competencias tecnológicas, competencias analíticas y las competencias creativas para la mayoría de los syllabus.

De forma complementaria, a partir de los resultados de una entrevista a los docentes especialistas en práctica pedagógica y en investigación, pusieron en evidencia un bajo nivel en las competencias necesarias para el ejercicio docente e investigativo en los estudiantes de la facultad de educación, lo cual se relaciona con la deficiencia en la formación profesional necesaria, generando falencias para responder a necesidades detectadas como son el diseño de estrategias didácticas y la orientación de intervenciones pedagógicas que le permitan responder a problemas específicos del contexto. Respecto a las carencias actuales de los programas de la facultad se determinan: la insuficiente calidad en algunos procesos relacionada con la laxitud en el cumplimiento de los requisitos, la falta de asesores disciplinares y la situación laboral de algunos estudiantes quienes no cuentan con un tiempo de dedicación suficiente para el desarrollo de las prácticas y proyecto de investigación. Por otra parte, en las fortalezas determinadas por los entrevistados, se encuentran avances en relación al desarrollo de innovaciones pedagógicas, uso de recursos tecnológicos, el desarrollo de procesos de aula que involucran a la comunidad educativa y su actualización constante, con una mejora en las intervenciones de los estudiantes de licenciatura, percibida como otra fortaleza.

Con relación a las sugerencias para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa, prima la formación de maestros competentes, con dominio de la pedagogía y didáctica, organizados y responsables, con la capacidad de influir positivamente en sus estudiantes, que tenga las competencias en investigación que busca desarrollar en sus estudiantes, ético, con excelentes

habilidades comunicativas, reflexivo, competente socioemocionalmente y con la vocación a la enseñanza.

De tal forma, los aspectos presentados permitieron determinar los elementos del Plan de gestión para la práctica pedagógica investigativa. Con relación a los estrategias se propone la generación de un Comité de practica pedagógica investigativa en cabeza de un Coordinador de la misma. En cuanto a los principios corporativos se adoptan los valores y principios de la institución de educación superior. Para el diagnóstico estratégico se realiza una matriz DOFA y el análisis de vulnerabilidad a partir de los resultados mencionados en los párrafos anteriores. Para el elemento direccionamiento estratégico se tomó la misión y visión del programa y como objetivo corporativo el objetivo del programa; si bien en el Proyecto Educativo del Programa se encuentra establecido un objetivo para la práctica pedagógica investigativa, para el objetivo global se generó uno nuevo producto del trabajo colaborativo de los docentes.

A partir de los elementos anteriores se realiza la formulación de la proyección estratégica, orientada a responder a las necesidades del Plan de regionalización de la seccional, mediante tres proyectos estratégicos orientados desde sus respectivos objetivos funcionales: a) Desarrollo estudiantil de la practica pedagógica investigativa con sus respectivas estrategias: revisión, actualización y/o creación de convenios y acuerdos para la práctica pedagógica investigativa, elaboración y actualización al Manual para la Práctica Pedagógica Investigativa y generación y orientación de los proyectos de responsabilidad social, proyectos de práctica profesional y proyectos investigativos, b) Formación profesional docente con sus respectivas estrategias: capacitación de docentes nuevos en competencias investigativas y práctica pedagógica investigativa, capacitación mediante un curso complementario virtual en competencias investigativas y metas de regionalización, capacitación semestral para el desarrollo de competencias coherentes con la Misión, Visión del programa y el modelo pedagógico en los

syllabus, seguimiento a la actualización de los syllabus elaborado por el equipo docente y socialización de buenas prácticas y experiencias pedagógicas, y c) Orientación hacia el contexto educativo docente con sus respectivas estrategias: verificación por parte del Comité de práctica pedagógica investigativa del estudio de la forma como se orientan las asignaturas del componente que lleva el mismo nombre, verificación por parte del comité en mención del impacto de las prácticas pedagógicas investigativas en el contexto beneficiado por los proyectos y la realización de una encuesta de satisfacción dirigida a las Instituciones educativas beneficiadas.

Cada una de estas estrategias cuenta a su vez con su respectivo plan de acción comprendido por las tareas/ acciones, el tiempo, las metas, los responsables, los recursos necesarios y las limitaciones percibidas para su desarrollo. Finalmente, para el elemento monitoria estratégica se realiza una matriz en Excel que permite el seguimiento de las acciones planeadas respecto a las metas o resultados esperados globales y el logro alcanzado, mediante el cálculo de índices de desempeño parcial, de gestión parcial y de gestión acumulados.

Es así como el Plan de gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa propuesto y validado en este trabajo de grado, realizado a partir de los componentes del modelo de Planeación estratégica demostró, la aplicabilidad de una teoría generada para procesos administrativos de compañías en el sector educativo. Como aporte a la gestión educativa se evidencia a partir de los resultados obtenidos, que un modelo formulado para la gestión de una institución, puede ser usado para la gestión académica en niveles de jerarquía menores como lo es un componente del currículo de un programa académico de pregrado, al fusionar los elementos de la proyección estratégica con el plan operativo y la forma como este plan se integra eficientemente a los procesos de calidad de la institución de educación superior para el cual fue diseñado, a pesar de ser diferentes como lo evidencia la validación por parte de la Directora del Departamento de

Planeación de la seccional de la institución de educación superior en la cual se desarrolló el trabajo de grado.

Como aspectos favorables de la aplicación de este modelo administrativo y que confirman ser el apropiado para el objetivo propuesto en este trabajo de grado se resaltan: la oportunidad de realizar trabajo colaborativo entre los implicados, en este caso a partir del método de investigación acción colaborativa, entre los administrativos y los docentes relacionados con el programa académico lo cual genera una apropiación y pertinencia con el Plan de gestión, así como el ambiente de trabajo pertinente para la construcción y consolidación de acciones que repercuten en la calidad del programa que tendrán que permear la formación de los estudiantes adscritos al mismo.

Así mismo se destaca que este modelo se construye a partir de un diagnóstico a profundidad que, si bien se consolida a partir de una matriz DOFA y un análisis de vulnerabilidad, se puede generar desde diversas actividades y actores, como para este trabajo de grado lo fueron la entrevista al decano, la revisión de contenido del documento maestro, del proyecto educativo del programa y de los syllabus de las asignaturas en curso y el taller investigativo con el equipo docente, incluida la Directora de planeación mencionada con anterioridad.

Otro aporte del modelo Planeación estratégica es el proceso de seguimiento y monitoria de las estrategias diseñadas, por cuanto se orientan más allá de la comprobación del cumplimiento de tareas o chequeo a la generación de una cultura estratégica encaminada al progreso constante de los procesos involucrados; de esta forma el Plan de gestión, producto de este trabajo de grado, aporta al Plan de mejoramiento institucional y del programa como se planteó desde la justificación en la introducción de este documento, por tanto se espera sea aprobado por el comité curricular del mismo, socializado, aplicado y resulte favorable para el proceso de renovación del registro calificado y acreditación del programa académico implicado.

Como docentes de la Universidad Libre seccional Socorro, el desarrollo de este trabajo de grado nos permitió un ejercicio reflexivo en el quehacer docente, mostrando la importancia del trabajo colaborativo con sentido de pertenencia y responsabilidad formativa. El desarrollo de este plan de gestión nos permitió el conocimiento acerca de la orientación en forma clara, constructiva, pertinente y colaborativa, de la práctica pedagógica investigativa, mediante el desarrollo de competencias que complementan el ejercicio práctico docente, además evidenció cómo la acción de aplicar un proceso administrativo a un aspecto académico, permite una alineación general con el proyecto educativo institucional y cómo esto debe ser llevado al aula de clase, con la responsabilidad que implica el formar educadores integrales con conocimiento de las competencias que se requieren en el siglo XXI, entre ellas las investigativas.

Referencias

- Amaya, J. (2005). *Gerencia: Planeación y Estrategia, Fundamentos, Modelos y Software de planeación*. Recursos de Gerencia.
- Amaya, J. (2004). *El método DOFA, un método muy utilizado para diagnóstico de vulnerabilidad y planeación estratégica*. Documento en línea.
- Amorocho. (2009). Planeación estratégica de largo plazo: una necesidad de corto plazo. *Pensamiento & Gestión No. 26*, 2-3.
- Araiza, I. J. (2015). *Los valores a través de las prácticas educativas de las y los docentes de la escuela normal rural "Ricardo Flores Magón"*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2313.pdf>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Obtenido de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Asociación Colombiana de Facultades de Educación. (2019). I CUMBRE DE FACULTADES DE EDUCACIÓN-ASCOFADE. *DECLARACIÓN FINAL* (pág. 4). Cali: Junta Directiva Nacional, ASCOFADE.
- Ballesteros, S. (2006). Una forma práctica para hacer planeación estratégica logística. *Scientia et Technica*(30), 279-284. Obtenido de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/6547/3753>
- Blasco, J., & Mengual, S. (2007). *La metodología observacional como medio de aprendizaje autónomo de los alumnos. Desarrollo de competencias para el Espacio Europeo de*

Educación Superior durante el periodo del Práctium de Magisterio Educación Física. Sevilla: Universidad de Alicante.

Bolaños, G. y Bogantes. (2007). *Introducción al currículo.* San José de Costa Rica: EUNED.

Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ew_JkA-5EaUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=curr%C3%ADculo&ots=iRHpqOP-ar&sig=6xVfldoyTvMXTSNR_rde__j0vBw#v=onepage&q=curr%C3%ADculo&f=true

Buendía, X., Zambrano, L., & Insuasty, E. (2018,p.6). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*(47), 179-195.

Bustos, J. Z. (2008). Más allá de la gestión estratégica en educación superior: aplicación del Cuadro de Mando Integral. *Revista OIKOS*, 12(26), 95-114.

Casanova, M. A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa* (Segunda ed.). La Muralla. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iDs8gYbzQ4QC&oi=fnd&pg=PA110&dq=coherencia+curriculares&ots=wd6XTHE27p&sig=_adDvZtBF0WCK3ME-StkDHDY5Kc#v=onepage&q=coherencia%20curriculares&f=false

Castañeda, M. T. (2012). Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas. *Panorama*, 6(10), 71-85. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780122>

Castro, A. A. (2010). Direccionamiento estratégico y crecimiento empresarial: algunas reflexiones en torno a su relación*. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, No 28.

Consejo Nacional de Educación Superior. (Acuerdo 03 de 2017). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Obtenido de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_Acuerdo_03_2017_cesu.pdf

Crocker, R. y Cuevas. (2010). *Actitudes del profesor en el aula y la capacitación docente en la Universidad Guadalajara Lamar*. Universidad Autónoma de Nayarit.

Departamento Nacional de Planeación, M. d. (2017). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Bogotá. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf

Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional y Banco Mundial. (2017). *Estrategia de formación en competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*(12), 88-103. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

Díez, E. y. (1992). Entorno al concepto de estrategia. En *Tendencias actuales en administración de empresas*.

Elliot, J. (2010). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Elliot,+J.+La+Investigaci%C3%B3n-Acci%C3%B3n+en+Educaci%C3%B3n.&ots=qTh0dj84r6&sig=MwSJebEr0d8vuOZWBK19CWbL8u8#v=onepage&q=Elliot%20J.%20La%20Investigaci%C3%B3n-Acci%C3%B3n%20en%2>

- Espinoza Freire, E. A. (2015). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Atenas*.
- Estrada, H. (2017). Direccionamiento estratégico y aprendizaje. *Direccionamiento estratégico y aprendizaje*, 52-62.
- Flórez, A., & Castellanos, M. (2018). *Gestión Académica en Instituciones de Educación Superior: Reflexiones y Experiencias Exitosas*. Sincelejo, Colombia : CECAR. doi:<https://doi.org/10.21892/9789588557939>
- Freire , P. (1987). *Pedagogía Díologo y conflicto* . Buenos Aires : Ediciones Cinco .
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda. Obtenido de <http://elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/%5BPD%5D%20Libros%20-%20Educacion%20y%20cambio.pdf>
- Freire, P. (2002). *Educación y Cambio* . Buenos Aires : Galerna .
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Pablo: Paz e Terra S.A.
- Fundación Universitaria Konrad Lorenz. (s.f.). Obtenido de Dirección de Planeación: <http://www.konradlorenz.edu.co/es/informacion-institucional/directivas/departamento-de-planeacion.html>
- Fuster, J. (2008). La planificación estratégica: una propuesta metodológica para gestionar el cambio en políticas de innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11.

- Gadotti, M. (2007). *La Escuela y el Maestro. Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Sao Pablo: Publisher Brasil.
- García , L. (2012). *Gestión Educativa: Retos, fundamentos y competencias* (Primera ed.). Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- García Santamaría, R. F. (2016). *Diseño de una estrategia de gestión académica de orden metodológico para licenciados en idiomas no formados en matemáticas en el Gimnasio Colegio los Pinos*. Tesis de Maestría, Universidad Libre , Bogotá .
Obtenido de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8240/Tesis%20correccio%20CC%81n%20Final%20-Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, B. (noviembre de 2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista unam.mx. Revista Digital Universitaria*, 10(11). Obtenido de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>
- García, B. (2009b). *Repositorio Universitario de la DGTIC*. . Obtenido de Las dimensiones afectivas de la docencia: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>
- García, B. L. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 10, 62-77.
- García, L. (2014). El Análisi FODA como herramienta estratégica para analizas la pertinencia de programas educativos. *Boletín Científico Escuela Superior TEPEJI*, 1(2).
- Gelves, H. (2007). *Las prácticas docentes distributivas a prácticas docentes investigativas*. (ISBN: 978-958).

- Ghiso, A. (1996). Cinco claves ético-pedagógicas de Freire.
- Gómez, A. y. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 6(11).
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *UDUAL*, 38, 29-39. Obtenido de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1368/Udual_38_GLLF.pdf?sequence=2
- Hernández, A. R. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 73-94.
- Hernandez, I., Recalde, J., & Luna, J. (Enero-Junio de 2015). Estrategia Didáctica: una competencia docente en la formación para un mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 73-94.
- Hillaraza, Y. y. (abril-junio de 2014). Estrategia de Gestión Formativa Socio- Transformadora de la Investigación Pedagógica para los estudiantes Universitarios. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 5(2), 33-.
- Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Argentina: Paidós.
- Kaplan, R. y. (2000). *Cómo utilizar el Cuadro de Mando Integral para implantar y gestionar su estrategia*. Barcelona: Ediciones Gestión.
- Libre, U. (2019). Acuerdo N°1 del 1 de febrero de 2019. *Reglamento de Investigaciones de la Universidad Libre*. Obtenido de <http://www.unilibre.edu.co/la-universidad/ul/1339-acuerdo-n-1-1-de-febrero-de-2019>

- Lucio, G. R. (2018). *Formación Docente y Pensamiento Crítico en Paulo Freire*. Buenos Aires: Ruth Milena Páez Martínez, Gloria Marlén Rondón.
- Manso, J. y. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*(22), 165-184.
- Marcano, N. e Iniciarate. (2000). Arquitectura y coherencia interna de los diseños curriculares vigentes en las escuelas de educación de las universidades autónomas. *Telos*, 2(2), 240-277. Obtenido de <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/991/937>
- Maturana, H. (1992). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. 5, 98. (C. d. Desarrollo, Ed.) Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A.
- Maturana, H. (1999). *La ontología de la Realidad*. Sao Pablo: Horizonte Editor de UFMG.
- Maturana, H. y. ((1997). Formación humana y capacitación. Santiago de Chile: Dolmen.
- MEN. (2015). *Guía de los Planes de Fomento a la Calidad – PFC en la educación superior*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-351315_recurso_2.pdf
- Mendoza, D., & López , D. (2015). Pensamiento Estratégico: Centro Neuralgico de la Planificación Estratégica que Transforma la Visión en Acción. *Económicas CUC*, 36, 81-94.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. *Ley General de Educación*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Resolución 18583. Obtenido de https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf
- Molina, O. (2017). *Plan de direccionamiento estratégico para la empresa*. Santiago de Cali. Obtenido de https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/1629/1/2017_plan_direccionamiento_estrategico.pdf
- Moliner, L. y. (2010). La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: Buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 25-44. Obtenido de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/32797/36477.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montilla, O. (2004). Modelo para evaluación de gestión de empresas industriales del subsector de cosméticos. *Estudios Gerenciales*, 20(92), 25-45. Obtenido de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232004000300002&lng=en&tlng=es.

Morales M, P. D. (2017). *La gestión curricular; procesos y tendencias, una revisión documental*. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. FUCS, Bogotá.

Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. (U. P. Nacional, Ed.) *Revista Folios. Revista de la Facultad de Artes y Humanidades*(16), 105-129.

OCDE. (2016). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Educación en Colombia*. Paris. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>

Ollarves, L. y. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. *Laurus*, 118-137.

Orbea, G. C. (2019). ¿Cómo puede el portafolios del alumnado ayudar a mejorar las prácticas docentes? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 17-37. doi:<https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.769>

Ortiz, A. (2009). *Aprendizaje y comportamiento basados en el funcionamiento del cerebro humano: emociones, procesos cognitivos, pensamiento e inteligencia*. Litoral.

Obtenido de

https://books.google.com.co/books?id=8md4zRdV2kwC&pg=PA47&lpg=PA47&dq=Lucio,+dimensi%C3%B3n+cognitiva,+afectiva++y+social&source=bl&ots=2xMRv6p4Qm&sig=ACfU3U3SzbTPgMYO_ILo9PavtKPr8KliQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjsluic5pXqAhWyRTABHWoPDP0Q6AEwAHoECAoQAQ#v=onep

Ortiz, E. (2009). a Psicodidáctica y el uso de las contradicciones dialécticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-8.

- Ossa, C. Lagos y Palma. (2018). Construcción y análisis psicométrico del Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes (CVD-E). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 15-29. doi:10.21703/rexe.20181734cossa6
- Penedo, A. (2015). *Características principales y ejes de análisis de las distintas teorías de aprendizaje*. Obtenido de <https://i1.wp.com/www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2015/11/Cuadro-comparativo-de-las-teor%C3%ADas-de-aprendizaje.jpg?ssl=1>
- Pérez, M. (2010). La práctica pedagógica investigativa nuevo rol de una educación integral. *Horizontes Pedagógicos*, 12(1).
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. (F. d. Ginebra, Ed.) *Revista de Tecnología Educativa*, 3, 503-523. Obtenido de http://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf
- Pimentel, L. (1999). *Introducción al concepto de planeación estratégica*. Universidad de Pamplona. Obtenido de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portaIIG/home_4/mod_virtuales/modulo5/5.2.pdf
- Quiroz, M. (2011). Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 49-71.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.

- Restrepo, B. (mayo de 2003). Investigación Formativa e Investigación Productiva de Conocimiento en la Universidad. *Nómadas*(18), 195-202.
- Restrepo, G. (2004). Formación Investigativa e investigación formativa: Acepciones y Operacionalización de esta última. *Plan maestro investigación Universidad Distrital*. Bogotá. Obtenido de <http://planmaestroinv.udistrital.edu.co/documentos/PMICI-UD/InvestigacionFormativa/Formaci%C3%B3n%20Investigativa%20e%20investigaci%C3%B3n%20Formativa.pdf>
- Restrepo, L. (2017). *Diferencias entre el plan estratégico y el plan operativo*. Obtenido de Universidad Minuto de Dios: <https://ticcimd.wixsite.com/cimd/single-post/2017/10/03/Diferencias-entre-el-plan-estrat%C3%A9gico-y-el-plan-operativo>
- Ríos, M. (2015). *Propiciando las dimensiones social, corporal y cognitiva del ser humano a través de la Educación Física*. Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2926/TE-18179.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rivero, R. A. (2019). Organización De La Formación Práctica De Futuros Docentes de Educación Primaria en Chile: Estudio Exploratorio desde las Universidades. *Calidad en la Educación*(50), 12-48.
- Rondón, G., & Páez Ruth. (2018). *Formación Docente y pensamiento crítico Paulo Freire* (1 ed. ed.). México: Cresur.
- Rosas, P. (2018). La investigación educativa: concepto y antecedentes. *Eutopía*, 11(28), 57-61.

- Ruay, R. J. (2016). Modelo Colaborativo de Gestión Escolar para la Innovación Pedagógica en la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 5(10), 49-55. Obtenido de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/121>
- Sabariago, M. y. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. D. Bisquerra, *Metodología de la Investigación Educativa* (Segunda ed., págs. 19-48). Madrid: La Muralla.
- Sacristán, J. G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eJpyAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=Sacrist%20A1n,+J.+El+curr%20ADculum:+una+reflexi%20B3n+sobre+la+pr%20A1ctica.+Madrid:+Morata.&ots=1qWFWeCn1v&sig=mHzcobLrP8N43Ao0MyZElj2VOWo#v=onepage&q=Sacrist%20A1n%20J.%20>
- Salazar, E. y Tobón. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39, 17- 30. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/329484119_Analisis_documental_del_proceso_de_formacion_docente_acorde_con_la_sociedad_del_conocimiento_Documentary_analysis_of_the_training_process_of_teachers_according_to_the_knowledge_socie
- Serna, H. (2008). *Gerencia Estratégica. Teoría, metodología, alineamiento, implantación y mapas estratégicos*. Bogotá: 3R editores.
- Taccari, O. (2010). Mecanismos de monitoreo de los compromisos en educación en América Latina: sistemas regionales de indicadores educativos. *Sinéctica*(35), 1-25. Obtenido

de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200007&lng=es&tlng=es.

Tagle, T. (2011,p.11). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*(34), 203-215.

Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*(22), 39-58.

Tuning, P. (2005). *Informe final- Proyecto Tuning- America Latina*. Obtenido de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

UNESCO. (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. (L. Ediciones del Imbunche, Ed.) Santiago de Chile.

UNESCO. (2015a). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

UNESCO. (2015b). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Paris.

Universidad Libre . (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá. Obtenido de http://aulavirtual.unilibre.edu.co/ceac/pluginfile.php/14694/block_html/content/PEI_unilibre.pdf

Universidad Libre. (2018b). *Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Licenciatura en Español e Inglés*. Socorro Santander.

Universidad Libre. (s.f). *Estructura Organizacional*. Obtenido de <http://www.unilibre.edu.co/la-universidad/ul/historico-de-noticias/65-estructura-organizacional>

Universidad Libre. (s.f). *Práctica Pedagógica Educativa - Ciencias de la Educación*. Obtenido de ARTICULACIÓN DE PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/ul/noticias/noticias-universitarias/1736-practica-pedagogica-educativa-ciencias-de-la-educacion>

Universidad Libre seccional Bogota. (2017). Documento maestro del Programa Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras.

Universidad Libre Seccional Socorro. (2018). *Documento maestro del Programa Licenciatura en Español e Inglés*. Universidad Libre, Santander, Socorro.

Villamizar, G. (2012). La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 212-237. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55124596015.pdf>

Viveros , S., & Sánchez , L. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del docente. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n5/2218-3620-rus-10-05-424.pdf>

Yunaisi., P. (2017). La competencia comunicativa del docente en el ámbito escolar. *Transformación*, 13(3), 394-405.

Zabala, H. (2005). *Planeación estratégica aplicada a cooperativas y demás formas asociativas y solidarias* (Primera ed.). Universidad Cooperativa de Colombia.

Obtenido

de

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XW1kXEr1jlwC&oi=fnd&pg=PA9&dq=planeaci%C3%B3n+estrategica&ots=WTFboYo9vz&sig=cq8lk4SErcVqzWx_DnlkgtwXppY#v=onepage&q=planeaci%C3%B3n%20estrategica&f=false

Apéndice A. Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el Plan de estudios

Asignatura	Condición	Objetivo	Créditos
Seminario de Investigación Disciplinar	Teórica	Llevar a los estudiantes, por la ruta de la exploración y construcción del conocimiento científico, y su investigación disciplinar, para incentivar qué se puede hacer, como estudiantes de un programa de educación, para transformar el diseño de los procesos académicos, la creación y recreación del saber de la humanidad.	3
Contextos Educativos Convencionales	Teórico-Práctica	Dar a conocer a los licenciados en formación los contextos educativos convencionales o formales en el marco de las políticas del Ministerio de educación nacional.	5
Contextos Educativos No Convencionales	Teórico-Práctica	Dar a conocer a los licenciados en formación los contextos educativos no convencionales o no formales en el marco de las políticas del Ministerio de educación nacional, principalmente en aquellos que van en pro de la promoción del desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años y su incidencia para la generación de las condiciones de vida.	5
Práctica en Contextos de Enseñanza I	Teórico-Práctica	Organizar y diseñar los elementos, las estrategias y las metodologías necesarias para hacer intervenciones pedagógicas en las diferentes instituciones educativas, implementando en el nivel de básica primaria todo el aprendizaje adquirido en su disciplina.	5
Práctica en Contextos de Enseñanza II	Teórico-Práctica	Organizar y diseñar los elementos, las estrategias y las metodologías necesarias para hacer intervenciones pedagógicas en las diferentes instituciones educativas, implementando en el nivel de básica primaria todo el aprendizaje adquirido en su disciplina.	5
Práctica en Contextos de la Enseñanza III	Teórico-Práctica	Organizar y diseñar los elementos, las estrategias y las metodologías necesarias para hacer intervenciones pedagógicas en las diferentes instituciones educativas, implementando en el nivel de básica secundaria y media todo el aprendizaje adquirido en su disciplina.	5
Práctica Pedagógica Investigativa I	Teórico-Práctica	Realizar sus intervenciones pedagógicas en las diferentes instituciones educativas que orienten el aprendizaje basadas en las metodologías flexibles (Escuela Nueva, Formación por Ciclos, Colegio Nocturnos, etc.) además, de construir un mini-proyecto investigativo orientado a mejorar la calidad educativa de dichas instituciones..	6
Práctica Pedagógica Investigativa II	Teórico-Práctica	Realizar sus intervenciones pedagógicas en las diferentes instituciones educativas a la par que identifica un problema o una necesidad en la práctica docente y lo plantea, describe y sustenta en el anteproyecto de investigación.	6
Práctica en Pedagógica Investigativa III	Teórico-Práctica	Organizar y diseñar los elementos, las estrategias y las metodologías necesarias para hacer intervenciones pedagógicas en las diferentes instituciones educativas, implementando en el nivel de básica secundaria y media todo el aprendizaje adquirido en su disciplina.	5
Trabajo de grado	Teórico-Práctica		4

Fuente. PEP Licenciatura Español e Inglés, 2018

Apéndice B. Revisión documental: Documento maestro y PEP

Tipo de análisis: Revisión documental

Objetivo: Determinar la consistencia interna del componente y su relación con las demás asignaturas en los escritos: Documento Maestro del Programa Licenciatura en Español e Inglés (DMLEI), Documento Maestro del Programa Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (DMLECNEA) Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Español e Inglés (PLEI), Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (PECNEA) de la Universidad Libre Seccional Socorro

Reglas de análisis: Revisión de existencia de las categorías en los documentos mediante las convenciones: E: existe NE: no existe EI: existe, pero es insuficiente

Categorización

1. Componente Práctica Pedagógica Investigativa (CPPI)

1.1 Descripción de los componentes del Plan de estudios

1.2 Fundamento epistemológico del CPPI

1.3 Fundamento metodológico del CPPI

1.4 Fundamento axiológico del CPPI

1.5 Competencias del CPPI

1.6 Asignaturas del CPPI para cada nivel de aprendizaje

1.7 Existencia de asignaturas de practica de observación, formativa y profesional

1.8 Objetivo de cada asignatura del CPPI

1.9 Competencias de cada asignatura del CPPI

1.10 Contenidos de cada asignatura del CPPI

2. Consistencia interna del CPPI

2.1 Complejidad ascendente de las asignaturas del CPPI

2.2 Presentación explícita de la consistencia interna del CPPI

2.3 Coherencia entre los objetivos de las asignaturas del CPPI

2.4 Coherencia entre las competencias de las asignaturas del CPPI

2.5 Coherencia entre los contenidos de las asignaturas del CPPI

3. Relación del CPPI con las demás asignaturas del Plan de estudios

3.1 Presentación explícita de la relación del CPPI con las demás asignaturas

3.2 Coherencia entre los objetivos de las asignaturas del CPPI con las demás asignaturas

3.3 Coherencia entre las competencias de las asignaturas del CPPI con las demás asignaturas

3.4 Coherencia entre los contenidos de las asignaturas del CPPI con las demás asignaturas

Categorías	DMLEI	DMLECNEA	PLEI	PECNEA
	1. Componente Práctica Pedagógica Investigativa (CPPI)			
1.1 Descripción de los componentes del plan de estudios	E	E	NE	NE
1.2 Fundamento epistemológico del CPPI	NE	EI	NE	NE
1.3 Fundamento metodológico del CPPI	NE	EI	NE	NE
1.4 Fundamento axiológico del CPPI	NE	EI	NE	NE
1.5 Competencias del CPPI	E	E	E	E
1.6 Asignaturas del CPPI para cada nivel de aprendizaje	E	E	NE	NE
1.7 Existencia de asignaturas de práctica de observación, formativa y profesional	E	E	NE	NE
1.8 Objetivo de cada asignatura del CPPI	EI	EI	NE	NE
1.9 Competencias de cada asignatura del CPPI	NE	NE	NE	NE
1.10 Contenidos de cada asignatura del CPPI	EI	EI	NE	NE
Consistencia Interna del CPPI				
2.1 Complejidad ascendente de las asignaturas del CPPI	E	E	NE	NE

2.2 Presentación explícita de la consistencia interna del CPPI	NE	NE	NE	NE
2.3 Coherencia entre los objetivos de las asignaturas del CPPI	EI	EI	NE	NE
2.4 Coherencia entre las competencias de las asignaturas del CPPI	NE	NE	NE	NE
2.5 Coherencia entre los contenidos de las asignaturas del CPPI	EI	EI	NE	NE
Relación del CPPI con las demás asignaturas del Plan de estudios				
3.1 Presentación explícita de la relación del CPPI con las demás asignaturas	NE	NE	NE	NE
3.2 Coherencia entre los objetivos de las asignaturas del CPPI con las demás asignaturas	NE	NE	NE	NE
3.3 Coherencia entre las competencias de las asignaturas del CPPI con las demás asignaturas	NE	NE	NE	NE
3.4 Coherencia entre los contenidos de las asignaturas del CPPI con las demás asignaturas.	NE	NE	NE	NE

*E: existe NE: no existe EI: existe, pero es insuficiente

Interpretación de resultados

Para la categoría Componente Práctica Pedagógica Investigativa (CPPI) se encuentra la descripción de los componentes del Plan de estudios en los documentos maestros, pero no en el PEP. En los cuatro documentos se encuentran propuestas competencias del CPPI se encuentran al igual que la evidencia de la existencia de asignaturas de práctica de observación, formativa y profesional, mientras que la mención de las asignaturas del CPPI para cada nivel de aprendizaje solo se encuentran en los documentos maestros. En cuanto a los objetivos y contenidos de cada asignatura del CPPI, si bien se encuentran mencionados en los documentos maestros la información es insuficiente y no se encuentran referida en los PEP. El fundamento epistemológico, metodológico y axiológico del CPPI no se evidencian en los documentos revisados, así como las competencias de cada asignatura del CPPI.

La categoría Consistencia interna del CPPI no es evidente en los PEP. En los documentos maestros se evidencia una complejidad ascendente en los procesos cognitivos con los que se organizan de las asignaturas del CPPI, no se evidencia la presentación explícita de la consistencia interna del CPPI ni coherencia entre las competencias de las asignaturas de ese componente. Por otra parte, la coherencia entre los objetivos de las asignaturas del

CPPI y de los contenidos de las asignaturas del CPPI es insuficiente por cuanto no responden al logro de mismos.

Por último, para la categoría Relación del CPPI con las demás asignaturas del Plan de estudios, para los cuatro documentos no existe una presentación explícita de la relación del CPPI con las demás asignaturas, ni se evidencia la coherencia entre los objetivos de las asignaturas del CPPI con las demás asignaturas, tampoco son evidentes la coherencia entre las competencias de las asignaturas del CPPI con las demás asignaturas, ni la coherencia entre los contenidos de las asignaturas del CPPI con las demás asignaturas.

Apéndice C. Entrevista al Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación

Guía de entrevista – Gestión Académica Componente Práctica Pedagógica Investigativa.

Fecha: 28 de febrero de 2019

Diagnóstico de Componente Práctica Pedagógica Investigativa

Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro

Grupo: Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro

Objetivo: conocer la forma en que se construyó el currículo para los nuevos programas de Licenciatura en Español e Inglés y de Ciencias Naturales y Educación Ambiental y la forma como se llegó a la estructura del Plan de estudios, en especial lo relacionado con el Componente Práctica Pedagógica Investigativa.

Buenos días Señor Decano, agradecemos su colaboración con la entrevista que será grabada con su consentimiento, para empezar:

1. ¿Cuál es la razón por la que la Universidad Libre en la Seccional Socorro en el 2018 oferta dos nuevas licenciaturas?
2. ¿Cómo fue el proceso de construcción del currículo para las nuevas Licenciaturas en Español e Inglés y Ciencias Naturales y Educación Ambiental?
3. ¿Por qué se toma la decisión de realizar la práctica pedagógica como un proceso investigativo?
4. ¿Cuál es el fundamento para el diseño y selección de asignaturas para el componente práctica pedagógica investigativa?
5. ¿Cómo se construyen los syllabus en los programas de licenciatura?
6. ¿Con qué syllabus del Componente Práctica Pedagógica Investigativa se cuenta?

7. ¿Cómo se verifica la consistencia interna entre los syllabus de las asignaturas del Componente Práctica Pedagógica Investigativa?

8. ¿Cómo las demás asignaturas deben articularse con el Componente Práctica Pedagógica Investigativa?

9. ¿Cómo se verifica la consistencia entre los syllabus de las asignaturas del Componente Práctica Pedagógica Investigativa con el currículo plasmado en el PEP y el modelo pedagógico institucional?

10. ¿Con qué equipo docente cuenta la facultad para la construcción de los syllabus de las asignaturas del Componente Práctica Pedagógica Investigativa?

11. ¿En este momento, para las licenciaturas que están en curso, cuántos docentes hay orientando las asignaturas de investigación, con qué tipo de contratación? ¿Cuántos en práctica pedagógica, con qué tipo de contratación?

12. ¿Qué recomendaciones se deben tener en cuenta al construir los syllabus de las asignaturas del Componente Práctica Pedagógica Investigativa?

La transcripción natural de la entrevista a se presenta aquí. Esta herramienta permitió realizar el diagnóstico cualitativo del CPPI.

Resultados Entrevista – Gestión Académica Componente Práctica Pedagógica Investigativa.

1. ¿Cuál es la razón por la que la Universidad Libre en la Seccional Socorro en el 2018 oferta dos nuevas licenciaturas?

- Como decano les puedo decir que hacía el 2016 se empezaron a vislumbrar una serie de normas que no favorecían los programas existentes que teníamos, que estábamos ofertando para el momento, estas son cuatro licenciaturas en ciencias básicas de la educación con énfasis y motivaban a eliminar esos programas que fueran en ciencias

básicas con énfasis y convertirlos de nuevo en licenciatura puras o profesionales, que por vicio se llamaban profesionales, pero es licenciaturas puras. Asimismo, se pedía que, si se iba a continuar con los proyectos de pregrado de las cuatro licenciaturas, y se necesitaba hacer defensa de ellas, tocaba hacerles cambio de denominación y hacer el proceso de acreditación, no de registro calificado, sino acreditación y los programas que se venían desarrollando de acuerdo con las exigencias que daba la norma no cumplían con línea base para poder someterlas a procesos de acreditación. Por eso se determinó en el consejo directivo del año 2017, el primer consejo del año 2017, solicitar al Ministerio de Educación no darle continuidad a los programas que se venían desarrollando y si solicitar el registro calificado de dos nuevos programas de licenciaturas puras que, para el caso, y previo estudio de mercados fue la Licenciatura En Español Inglés y la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Esas fueron las dos razones más importantes.

2. ¿Cómo fue el proceso de construcción del currículo para las nuevas Licenciaturas en Español e Inglés y Ciencias Naturales y Educación Ambiental?

- Ya se tenía la experiencia de la Licenciatura en Lengua Extranjera de Bogotá, el documento, para lo cual se determinó tener como base, en cuanto a la estructura curricular del nuevo programa que se le había gestionado registró calificado meses antes en Bogotá y se trabajó con base en ese documento, un documento de la Facultad de Educación de Bogotá donde presentaba una malla curricular que se podría convenir específicamente al programa que nosotros llamamos Español Inglés pero allá lo llaman Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras porque trabajan Inglés y Francés, entonces lo que hicimos nosotros fue tomar como base esa estructura curricular, eliminando el componente de francés y dándole más énfasis a la lengua

castellana. Vimos que también era propicio ese documento para poderlo utilizar para el programa de Ciencias Naturales y Educación Ambiental pues podríamos darle una misma estructura de básicas con el programa de Ciencias Naturales e Inglés y Español, o sea tener un número representativo de asignaturas de básica, para la formación de licenciados y lo diferencial para profesionalización en cada campo, entonces digamos que se parafraseó o se tomó como estructura algo dado allá en Bogotá.

3. ¿Por qué se toma la decisión de realizar la práctica pedagógica como un proceso investigativo?

- Hemos visto, o se ha analizado ya de experiencias previas, esto ya se viene realizando a nivel de las normales superiores de la región la práctica pedagógica investigativa, también se empezó a dar esa experiencia a nivel de la Facultad de Educación en Bogotá y, nosotros aquí al interior de la facultad también vimos como necesario unir la práctica pedagógica y los procesos de investigación, buscando dar una estructura y un soporte a lo que llamamos ahorita los planes de regionalización. Los planes de regionalización buscan que nosotros como universidad demos soluciones reales a problemas reales desde la comunidad, y la práctica pedagógica es un espacio de visita a la comunidad donde se evidencian problemáticas reales en el campo educativo, de allí que sea una justificación empezar a tener un diagnóstico real, desde la práctica pedagógica y una estructura que lleve con tiempo a cuatro años al desarrollo de un proceso de investigación que dé solución a esos problemas de la región. Vemos que es más significativo integrar práctica pedagógica procesos de investigación, pero aunado a ello también la transversalización a otras áreas de conocimiento.

4. ¿Cuál es el fundamento para el diseño y selección de asignaturas para el componente práctica pedagógica investigativa?

- El fundamento como tal, de lo que nosotros llamamos práctica pedagógica investigativa, se tomó desde la experiencia de lo que nosotros llamamos momentos de práctica, pero también como pensando en la estructura de la metodología de investigación. Desde la práctica pedagógica se tiene en su inicio una acción que se llama observación de aula, que si lo integráramos con la investigación serían como unos diagnósticos iniciales y se hizo una comparación o se piensa trabajar en una especie de momentos de esfuerzos entre lo que es el componente de la práctica, o sea ir aumentando el ejercicio real como licenciados, donde se maneje año a año o semestre tras semestre un lenguaje técnico, la profundización del conocimiento, pero de la mano también con los momentos que la investigación, de la metodología de la investigación se dan para poder dar resultados para un desarrollo de una investigación un poco más fiable en investigación formativa, o sea, tener dos líneas de los momentos de práctica que se venían viviendo, frente a lo que nosotros llamamos metodología de la investigación se hace un análisis de los momentos y pues eso es lo que se quiere, o sea unir práctica más investigación pero la práctica lleva a que por niveles se vaya complejizando más el proceso, pero desde la metodología de la investigación pues precisamente también que se evidencie desde la idea, desde la propuesta, la aplicación o el desarrollo de esa propuesta la aplicación y demás análisis de resultados. Sería como eso.

5. ¿Cómo se construyen los syllabus en los programas de licenciatura?

- Los syllabus de los programas de licenciatura, debemos partir de que existen unas directivas del orden ya nacional inclusive ya dejaron de ser de orden seccional, donde

existen ya unas maquetas con exigencias mínimas frente a lo que denominamos syllabus o contenidos programáticos. Eso hace que nosotros, pues se construyeran esos sílabos, se tomaran algunos sílabos que venían desde Bogotá, de algunas asignaturas que ya habían sido diseñados en Bogotá para los programas que se vivencian allá y lo particular, digamos la innovación que se dio aquí en la facultad, pues se construyeron con los docentes de las diferentes áreas en este caso para las dos nuevas licenciaturas con los profesores de humanidades y lenguas y los de ciencias naturales y educación ambiental. Entonces los sílabos son ya unos instrumentos teóricos que vienen delimitados en un formato en el sistema de gestión de calidad de la universidad con unos acápites básicos de autonomía del docente frente a una asignatura.

6. ¿Con qué syllabus del Componente Práctica Pedagógica Investigativa se cuenta?

- Se cuenta con unos syllabus que atienden a una experiencia del programa de Español y Lenguas Extranjeras en Bogotá, sin embargo, existe un vacío grande entre cómo aplicarlos y que atiendan a lo real, de aquí de la problemática real que se vivencia aquí a nivel de la seccional en los programas de educación, entonces son instrumentos que hay que repensarlos, reevaluarlos, actualizarlos y obviamente ponerlos en marcha, en práctica.

7. ¿Cómo se verifica la consistencia interna entre los syllabus de las asignaturas del Componente Práctica Pedagógica Investigativa?

- Al hablar de consistencia como idea fuerte, se partió más bien como de algo ya convalidado allá desde Bogotá, algo aprobado previamente por el Ministerio y trasladar la experiencia aquí al Socorro, sin embargo, para ya validar esa consistencia se debe dar desde ahorita que se empiece a trabajar esa experiencia y empezar a

revaluar primero los sílabos, ver cómo va caminando la experiencia y aplicar un plan de mejora a ese ejercicio. Es algo que todavía no tiene una base ni tiene una lectura que nos permita a nosotros como de forma consistente indicar si es pertinente o no.

8. ¿Cómo las demás asignaturas deben articularse con el Componente Práctica Pedagógica Investigativa?

- ¿Con las demás asignaturas debe articularse con el componente de práctica pedagógica investigativa? Indudablemente sí, especialmente con aquellas asignaturas que den el énfasis o la especialidad, en el caso pues de ciencias naturales, todas las asignaturas que llevan a eso, ciencia naturales y educación ambiental y las de español e inglés que son las fuertes en ese norte y atendiendo a las líneas de investigación que tiene la universidad y los ejes problemáticos que tiene la facultad debe ir de la mano con todo ello, es decir con la estructura de investigación de la universidad, necesariamente debe las ideas y propuestas de investigación pero también con el área de formación.

9. ¿Cómo se verifica la consistencia entre los syllabus de las asignaturas del Componente Práctica Pedagógica Investigativa con el currículo plasmado en el PEP y el modelo pedagógico institucional?

- Frente al PEP. Proyecto Educativo del Programa si necesariamente todo debe estar de la mano, dentro el PEP está el modelo pedagógico de la Universidad, o sea de la institución, que se debe tener como base también para trabajar el PEP Pero el PEP es la base para trabajar también desarrollar la academia en cada uno de los programas, entonces indudablemente al momento de pensar en los sílabos se debe haber pensado que esté inmerso ahí el modelo pedagógico institucional en todo los que es la praxis y también cómo se deben desarrollar las asignaturas, o sea eso va concatenado.

10. ¿Con qué equipo docente cuenta la facultad para la construcción de los syllabus de las asignaturas del Componente Práctica Pedagógica Investigativa?

- Se cuenta pues precisamente con el equipo humano de docentes que tengan o que vayan a tener la responsabilidad de desarrollar esas asignaturas. Debe ir de la mano de los profesores que orientan investigación y de los que orienten práctica pedagógica. Sin embargo, hay que reevaluar ahorita la nómina de los que trabajan práctica pedagógica sola, sin el componente de investigaciones y mirar una nómina de docentes que tengan experiencias de investigación para que, para poder reorientar el norte de esa nueva asignatura de práctica pedagógica investigativa, entonces es algo nuevo que está por determinarse.

11. En este momento para las licenciaturas que están en curso ¿Cuántos docentes hay en investigación, con qué tipo de contratación? ¿Cuántos en práctica pedagógica, con qué tipo de contratación?

- De práctica pedagógica ahorita contamos con cuatro de la práctica pedagógica antigua y un docente evaluador, hay 3 docentes por orden de prestación de servicios y hay una docente de tiempo completo, no de jornada completa de tiempo completo, con una dedicación de 15 horas y de investigación se tiene solamente dos docentes están orientando áreas de investigación. Como esto es algo nuevo, ya no se puede pensar en tener docentes por orden de prestación de servicios, sino mínimo van a ser docentes catedráticos y 2 docentes de media jornada. En este caso tendríamos dos docentes de media jornada y catedráticos apoyando el proceso.

12. ¿Qué recomendaciones se deben tener en cuenta construir los syllabus de las asignaturas del Componente Práctica Pedagógica Investigativa?

12. Yo creo que hay que hacer un análisis de momentos, del paso a paso que se requiere de una idea de investigación, un diagnóstico, una planeación de una propuesta, el desarrollo de una propuesta, la aplicación como tal, el análisis de resultados, presentación de informe final; o sea los momentos de la metodología de la investigación versus los momentos de ejercicio en aula en la institución frente a la problemática que se tracen, entonces debe existir una estructura que una esos dos elementos. Inicialmente como todo, hay que dejar en claro los tiempos requeridos, los temas necesarios a conocer para el desarrollo de lo que se llama metodología de la investigación, debe tener también unos componentes de orientación temática. Mejor dicho, desde la forma de la metodología de investigación, pero también de fondo también docentes que trabajen las diferentes áreas de formación. Debe tener pues obviamente unos objetivos, unos estándares, unos afianzamientos desde el PEP, desde unos componentes que determinan la aplicación del modelo pedagógico institucional, debe estar acompañado precisamente con una serie de bibliografía, una infografía que faciliten los procesos, esa situación. La base como tal es más la parte de la estructura que permita que cada nivel tenga unos propósitos y unos resultados que se retomen y vayan en aumento cada semestre. Entonces la recomendación como tal, es repensar muy bien como qué estructura vamos a utilizar adecuada para vincular práctica pedagógica e investigación como algo nuevo en la facultad, como un reto nuevo en la facultad, que no se ha diseñado, que se tiene desde la teoría pero que no se ha aplicado y no podemos hablar ahorita de resultados.

Apéndice D. Consentimiento informado Taller investigativo- Registro del taller

Consentimiento informado Taller de investigación

Respetado docente, usted ha sido invitado a participar como parte de la población en un Proyecto de Investigación denominado:

Propuesta de gestión académica para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en el programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre Seccional Socorro.

Esta actividad de investigación se encuentra en el marco del trabajo de grado para obtener el título de Magister en Educación con énfasis en Gestión Educativa de la Universidad Libre Seccional Socorro la información será recolectada a través de:

Taller de investigación (grabada en medios digitales y material escrito).

Esta investigación se clasifica como una actividad sin riesgo. Es importante que tenga en cuenta que la participación en esta investigación es de carácter voluntario, no remunerado. Usted puede tomar la decisión de abandonar el proceso si lo cree pertinente, en el momento que desee. Cualquier inquietud que usted tenga le será resuelta, y toda serie de datos que usted suministre serán tratados en forma confidencial, preservando su privacidad y no serán utilizados para generar ningún beneficio económico.

La Universidad Libre Seccional Socorro, en calidad de responsable del tratamiento de datos personales, y en cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 y su Decreto reglamentario 1377 de 2013, realiza esta actividad para tratar sus datos personales conforme a la siguiente finalidad.

Generar, a partir del trabajo con el equipo de docentes de la Licenciatura en Español e Inglés, la correspondencia entre las asignaturas del programa y las competencias que soportan la práctica pedagógica investigativa.

Por lo anterior, usted ha sido informado que La Universidad Libre, tiene una Política Institucional de Tratamiento de la Información y Datos Personales, la cual puede ser consultada en el sitio web institucional: <http://www.unilibre.edu.co/protecciondedatos> así mismo, usted puede conocer sobre los derechos de consulta y reclamo, los cuales podrá ejercer por medio del correo: protecciondedatos@unilibre.edu.co

PARTICIPANTE

Considero que se me ha explicado de forma correcta y minuciosa todo el proceso a llevarse a cabo y la importancia de la información que yo pueda brindar. A todo esto, libremente DOY MI CONSENTIMIENTO y acepto colaborar con el taller

Nombres y apellidos: _____ Firma: _____

Documento de identidad: _____ Expedido en: _____

Dirección: _____ Teléfono: _____

Ciudad: _____ Fecha: _____

Consentimiento informado entrevista semiestructurada

Respetado docente, usted ha sido invitado a participar como parte de la población en un Proyecto de Investigación denominado:

Propuesta de gestión académica para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en el programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre Seccional Socorro.

Esta actividad de investigación se encuentra en el marco del trabajo de grado para obtener el título de Magister en Educación con énfasis en Gestión Educativa de la Universidad Libre Seccional Socorro la información será recolectada a través de:

Entrevista semiestructurada (grabada en medios digitales).

Esta investigación se clasifica como una actividad sin riesgo. Es importante que tenga en cuenta que la participación en esta investigación es de carácter voluntario, no remunerado. Usted puede tomar la decisión de abandonar el proceso si lo cree pertinente, en el momento que desee. Cualquier inquietud que usted tenga le será resuelta, y toda serie de datos que usted suministre serán tratados en forma confidencial, preservando su privacidad y no serán utilizados para generar ningún beneficio económico.

La Universidad Libre Seccional Socorro, en calidad de responsable del tratamiento de datos personales, y en cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 y su Decreto reglamentario 1377 de 2013, realiza esta actividad para tratar sus datos personales conforme a la siguiente finalidad.

Obtener información de fuentes primarias acerca de aspectos fundamentales para el diseño del plan de gestión académica para la práctica pedagógica investigativa.

Por lo anterior, usted ha sido informado que La Universidad Libre, tiene una Política Institucional de Tratamiento de la Información y Datos Personales, la cual puede ser consultada en el sitio web institucional: <http://www.unilibre.edu.co/protecciondedatos> así mismo, usted puede conocer sobre los derechos de consulta y reclamo, los cuales podrá ejercer por medio del correo: protecciondedatos@unilibre.edu.co

PARTICIPANTE

Considero que se me ha explicado de forma correcta y minuciosa todo el proceso a llevarse a cabo y la importancia de la información que yo pueda brindar. A todo esto, libremente DOY MI CONSENTIMIENTO y acepto colaborar con la entrevista

Nombres y apellidos: _____ Firma: _____

Documento de identidad: _____ Expedido en: _____

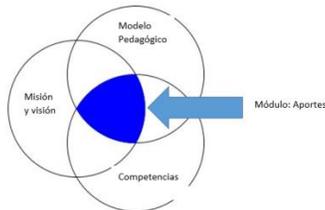
Dirección: _____ Teléfono: _____

Ciudad: _____ Fecha: _____

Registro del taller

Momentos	Actividad	Intervenciones/observaciones
1	<p>Socialización de las competencias del instrumento: 2.3 Se organizan cuatro equipos de docentes y se les entregan cuatro o tres títulos de las 14 competencias (Competencia propositiva, Autonomía, Competencias para preguntar, Competencias observacionales, Competencias reflexivas, Competencias tecnológicas, Competencias interpersonales, Competencias cognitivas, Competencias comunicativas, Competencias analíticas, Competencias para leer el contexto, Pensamiento crítico, Competencia creativa, Capacidad para transformar su propio saber pedagógico) y las definiciones de las mismas en desorden para que los apareen. Los pegan en el tablero (5min)</p> <p>2.4 A cada equipo se le entrega el conjunto de preguntas correspondiente a cada competencia evaluada en el syllabus (diferentes a los del concepto) para que busque en el tablero a qué competencia pertenece y lo pegue (15min).</p> <p>2.5 Reflexión: ¿Qué competencias de las que se encuentran en el tablero planteamos para contribuir en su desarrollo desde nuestras clases? (10min) ¿Es posible desde la asignatura que oriento trabajar en las demás competencias, cuáles si o cuáles no y por qué?</p>	<p>Asistente A: ¿Cuál de esas 14 competencias son utilizadas en el desarrollo de las clases y las menos usadas?</p> <p>Asistente B: En todas las clases se utilizan todas las competencias, ya que estas poseen diferentes estrategias didácticas las cuales tienen más de una competencia, sin embargo, en mis clases la que menos se emplean son las competencias tecnológicas.</p> <p>Asistente C: En mis clases se manejan todas las competencias, las más usadas son las comunicativas sin embargo las que más utilizo en el aula son las creativas ya que los estudiantes parten de la teoría que se les da, pero son ellos quienes pueden trabajar a su manera los trabajos que presentan.</p> <p>Asistente D: Todas las competencias son utilizados ya que, aunque uno tiene una meta específica en el desarrollo de las clases termina haciendo uso de todas. Lo que yo realizo, parte de la necesidad de los estudiantes. Las competencias más usadas en mis clases son las tecnológicas y las competencias autónomas. La menos aplicada en clase es la del pensamiento crítico.</p>
2	<p>2.1 A cada docente se le entrega una hoja con la misión, visión de la Universidad Libre y de la facultad, otra hoja con el modelo pedagógico institucional y una hoja con tres círculos (misión y visión, modelo pedagógico, Competencias para la práctica pedagógica) que intersectan para que en ese</p>	<p>Asistente E: aportes importantes para el proceso de construcción</p> <p>Asistente F: En las áreas de expresión oral y escrita. Son espacios académicos que articulan fundamentos teóricos como Ausubel y Vygotsky buscando fortalecer los procesos cognitivos y el aprendizaje</p>

lugar ellos escriban cómo desde sus asignaturas pueden responder a esos tres aspectos. (30min)



2.2 Reflexión:

Compartir al grupo algunos resultados de la actividad. (15min)

sociocultural en procesos de comprensión de lectura y producción escrita. El fin es que el estudiante construya su conocimiento de manera significativa, de esta manera esta asignatura fortalece las competencias comunicativas, la lectura del contexto, el análisis de la información permitiendo que el estudiante pueda analizar sus esferas de vida académicas y profesionales. La asignatura busca desarrollar habilidades de interpretación y expresión oral y escrita, ya que estas son necesarias en la formación universitaria y profesional además de brindar diversos fundamentos para su integración como persona crítica, tolerante, participativa y creativa.

Asistente G: En las asignaturas que trabajo están relacionadas con la misión de la universidad libre en cuanto a fomentar el respeto a la diversidad cultural usando la competencia de leer el contexto, el estudiante en formación debe observar las características de la población, observar el contexto cultural, urbano ya que estas características impactan en el proceso de aprendizaje del estudiante.

También se hace una relación con las competencias cognitivas ya que el estudiante conoce como debe ser el proceso cognitivo en las teorías de aprendizaje y basado en eso se le facilita al futuro licenciado el conocer cómo será el proceso de enseñanza y aprendizaje que se aplica y lo relacione con el PEI de la institución en la cual va a desarrollar su quehacer pedagógico.

Asistente C: La relación que se hace con la visión y misión de la institución se hace desde la importante que se le da al estudiante. Formar personas competentes y capaces de superar barreras que impidan el crecimiento personal y/o profesional por no manejar el idioma extranjero inglés, de ahí es necesario fomentar el conocer otras culturas brindando las competencias comunicativas necesarias para llevar a cabo esta meta.

Asistente B: En la asignatura de contextos educativos convencionales y no convencionales contiene tanto la práctica como la investigación, en el objetivo responde a la misión institucional ya que apunta a formar profesionales que contribuyan al desarrollo del país mediante un desempeño profesional de calidad, para ello los estudiantes reciben una fundamentación teórico- práctica que se nutre de los medios pedagógicos puestos en

el PEI ; Ausubel con el aprendizaje significativo, Bruner teorías cognitivas y de Vygotsky los principios (.....) en donde de cada una se toman los aspectos necesarios que se requieren en las aulas y responder así a las necesidades de los estudiantes y su contexto. La fundamentación teórica se lleva a la aplicación mediante la práctica pedagógica que le permite al maestro practicante confrontar lo aprendido con lo aplicado en campo de acción en donde además surgen preguntas que se discuten en las clases, se revisan las teorías de los modelos y se realizan nuevas propuestas para confrontarlos a los desafíos que se presentan y así teoría y práctica se unen para encontrar las respuestas que solucionen las insuficiencias identificadas. La fundamentación teórica es la base que permite un desempeño idóneo en las aulas. Desarrollar competencias docentes es el objetivo fundamental de nuestro quehacer. El docente en la actualidad necesita poseer capacidad para observar, identificar y analizar todo lo que sucede en clase y así al estudiante puede caracterizar sus estudiantes, conocer sus fortalezas, necesidades e intereses, pues conocer a los estudiantes es el punto de partida para el éxito de nuestra labor ya que conociendo al estudiante se diseñan las estrategias de clase siempre orientadas al desarrollo de competencias que favorezca la formación integral al cumplir esta tarea el docente se convirtiéndose en un docente investigador.

Asistente D: Aprendizaje autónomo y modelos pedagógicos. Esta asignatura está pensada en el desarrollo de la autonomía en donde el estudiante partiendo de sus pre saberes, diferentes instrumentos y herramientas construye su propio aprendizaje (...) desarrolla competencias de índole recreativo, reflexivo, propositivo, interpersonal y cognitivo, identifica las inteligencias múltiples como mecanismo para conocer las fortalezas y debilidades que en su proceso de formación concederán las virtudes de su quehacer pedagógico (vocación). Es una asignatura orientada al (...) de valores en la búsqueda de estrategias innovadoras, que hagan un aporte a la educación actual

3	<p>3.1 Socialización de lo que es la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) y de los resultados del análisis de los 19 syllabus (20min)</p> <p>3.2 Reflexión:</p>	<p>Asistente H: Se le entrega los docentes los contenidos programáticos para ajustarlos e incluir las competencias que puedan enriquecer los mismos.</p>
---	--	--

	<p>¿Es importante que desde la asignatura que oriento se aporte a la Práctica Pedagógica Investigativa? (10min)</p> <p>¿Cómo considera que la PPI mantiene una relación dialéctica con el resto de campos o áreas de la formación del futuro docente?</p>	<p>Asistente H: En el componente de las electivas solo han tenido una, la de deportes por tanto las competencias presentan un porcentaje muy bajo. Consideramos que esto que estamos tomando como diagnóstico, nos sirve como un proceso para reflexionar de cómo podemos evidenciar todo aquello que se hace en el aula.</p> <p>Asistente E: Me causa curiosidad la parte de la creatividad ya que no se ve reflejado en los espacios académicos porque se habla es de producción escrita pero la creatividad va de manera implícita en la producción escrita, sugiero una conceptualización para que haya una claridad en el concepto.</p> <p>Asistente F: Es bueno que tengamos más responsabilidad en realizar este tipo de ejercicios y no hacerlo en el afán y no lo realizamos a fondo ya que muchas de las competencias en realidad se realizan, pero no están plasmadas entonces es nuestro deber el hacer este ejercicio de relacionar lo que estamos haciendo en el aula de clase y como lo relacionamos con las competencias y de esa manera podemos sacar muchas más.</p> <p>Caro: Una de las propuestas de este proyecto es generar una jornada en donde haya un trabajo colectivo para poder realizar una articulación de las competencias de manera coherente.</p> <p>Asistente B: Es interesante ya que con este ejercicio de reflexión entendemos que ahora en el proceso de formación ya no se trasmite solo el conocimiento sino se desarrollan las competencias. Y este tema es fundamental si queremos que nuestro programa responda a las expectativas de las nuevas exigencias de educación que es trabajar con estándares de competencias.</p> <p>Asistente B: En los primeros encuentros de la práctica a algunos estudiantes han enfrentado diversas dificultades en el aula, pero después de realizar un análisis, caracterizar los estudiantes y dar las observaciones respectivas, los siguientes encuentros tuvieron un avance muy notorio.</p> <p>Asistente B: contextos educativos no convencionales. Esta área estaba enfocada al aspecto legal, se realizó las modificaciones pertinentes para que el programa tuviese ajustes realmente funcionales basándose en la pedagogía y en la investigación</p>
4	<p>Trabajo de los docentes sobre los syllabus</p> <p>4.1 Se organizan los docentes de forma interdisciplinar</p>	<p>Asistente F: El estudiante no posee un hábito lector y esto ha dificultado los procesos, sobretudo el pensamiento crítico. Se está trabajando arduamente en cambiar esa</p>

4.2 A cada docente se le hace entrega en físico de los syllabus que planteó para el semestre con un espacio en para que realice la adición de las competencias que ya pone en práctica en sus clases, pero ni están plasmadas en su syllabus y aquellas que se propone fomentar en adelante (45 min)

4.3 Espacio para comentarios y conclusiones de la actividad. (15min)

dificultad realizando lectura crítica, debates, lecturas de opinión, pero es un proceso de transformación largo y difícil, pero se está avanzando al respecto.

Asistente B: En la clase si se trabaja la parte observacional ya que el estudiante va al contexto escolar, se realiza una caracterización, presentan informes, bitácoras, se confronta la información y se revisa, lo que sucede es que esta coherencia va ligada a la asignatura misma.

Asistente E: El paso a seguir es la realización del cruce, en los documentos que tienen en sus manos encuentran, la misión y la visión tanto institucional como del programa (...)

Apéndice E. Antecedentes del trabajo de grado

Internacionales

Tipo de antecedente. Artículo de investigación- Chile
Título. Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas
Autor. María Teresa Castañeda, Fancy Castro Rubilar y Carmen Mena Bastías
Año. 2012
Problemática. Uno de los desafíos centrales para las instituciones formadoras actualmente es acreditar la calidad de la formación ofrecida, para esto es clave lograr la coherencia del diseño curricular de las carreras de Pedagogía de Chile.
Metodología. Investigación evaluativa del currículum de formación de carreras pedagógicas en relación con su fase de formulación, a partir de un caso.
Resultados. Se delineó un conjunto de instrumentos que permitieron la indagación en torno a los componentes formales del currículum. Con ellos se evaluó la coherencia de los principios pedagógicos, el perfil del egresado de la carrera de pedagogía, declarados y la revisión de la presencia o no de dichos referentes en los programas de las distintas asignaturas pertenecientes al área. Este estudio permitió contar con instrumentos pertinentes para examinar y analizar los componentes curriculares, dejando en evidencia las discrepancias existentes entre estos.
Conclusiones. En el currículum formal del caso estudiado, se observan disonancias internas entre los principios y el perfil, con los programas de asignatura; dado que éstos expresan propósitos no alineados entre ellos. Esto revela la falta de conexión entre los distintos componentes curriculares y es inconsistente con su propia formalidad. Lo anterior, plantea la importancia de considerar el diseño del currículum como un proceso sistémico que debe contener componentes claves como finalidades, estructura académica y administrativa, entre otros, se requiere la generación de instancias permanentes de análisis y reflexión crítica del currículum de formación, por parte de directivos y docentes vinculados al área pedagógica, es fundamental con la participación de los diversos actores internos y externos; que, a su vez, cautele el cumplimiento de los fundamentos del currículum y el funcionamiento del plan de estudio. La mayor tensión que se genera es evidenciar la falta de dominio de los directivos de las carreras en el manejo del currículum declarado del área pedagógica que lo distingue de otros centros formadores. A la luz de lo anterior, se hace necesario evaluar la coherencia entre el currículum formal y el currículum real o puesto en práctica, como una forma de contrastar la información obtenida a través de esta evaluación. Para este proceso es necesario diseñar los instrumentos adecuados que permitan emitir juicios sobre el grado de relación entre lo declarado en el documento formal y lo efectivamente realizado en la práctica.
Referencia. Castañeda, M., Castro Rubilar, F. & Mena Bastías, C. (2012). Instrumentos para evaluar el currículum formal en carreras pedagógicas. Panorama, 6 (10), 71-85.

Tipo de antecedente. Artículo de investigación -Venezuela
Título. La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL
Autor. María Lourdes Piñero Martín, Luz Marina Rondón Mora y Esperanza Piña de Valderrama
Año. 2007
Problemática. Los modelos curriculares universitarios se han caracterizado por ser homogéneos, rígidos, inflexibles, centrados en las asignaturas y transmitidos vertical y autoritariamente, por lo general en forma verbalista a todos los alumnos por igual, debido a que, en gran medida, los profesores no han sido formados ni capacitados para enfrentar la nueva realidad que significan clases heterogéneas y masivas. Los modelos curriculares universitarios que forman docentes, no escapan a estas distinciones, la formación docente adolece de los mismos defectos del sistema educacional: teórica, enciclopédica, disfuncional e impertinente y metodológicamente reproductora del modelo memorístico, pasivo, autoritario de las escuelas y que no se ajusta a la nueva realidad que afecta a los sistemas educativos.
Metodología. Investigación Documental
Resultados. Se destaca la consideración de Investigación como Eje Transversal en el marco de una metodología integradora, dentro del proceso de formación del futuro docente. Propone como cursos específicos del Eje Heurístico los siguientes: Introducción a la Investigación, Estadística Aplicada a la Educación, Diseños Cuantitativos de Investigación Educativa, Diseños Cualitativos de Investigación Educativa, Trabajo de

Investigación Educativa, donde el estudiante participa en el desarrollo y ejecución de los proyectos académicos de investigación en los que los docentes-investigadores son responsables, a los fines de ir configurando sus competencias en forma colectiva e individual, hasta que llega el momento en que sea capaz de desarrollar su propia situación y vivencia investigativa a través de la apropiación crítica de una teoría pedagógica y enfoque metodológico que más convenga al fenómeno educativo seleccionado. La propuesta de la formación de docentes en y para la investigación, está vinculada inevitablemente a las formas de enseñar a hacer investigación. Por tal razón, es necesario que en cualquier reorientación de estos procesos, no deba evadirse la reflexión de las diversas acciones didácticas que se están empleando en la enseñanza de la investigación educativa en el seno de nuestra universidad.

Conclusiones. El estado actual de la investigación educativa se encuentra influido por las formas en que las diferentes disciplinas científicas, incluidas las llamadas ciencias de la educación, han logrado un nivel de consolidación teórica y metodológica en la búsqueda de encontrar soluciones a los problemas educativos. La Concepción Curricular desde el pregrado debe aportar las ideas de cómo se puede construir el conocimiento sobre la base de las experiencias en múltiples realidades considerando que es la investigación la vía natural para su generación, como actividad transversal del currículo. Es necesario promover los procesos de investigación que permitan la adquisición de variadas formas de indagación e interpretación de la realidad; para ello se ha planteado una propuesta que permita la investigación formativa de los futuros docentes, desde el interior mismo del abordaje los problemas cotidianos educativos como práctica reflexiva permanente de su formación, a través del desarrollo de competencias transversales con amplias posibilidades y capacidades metodológicas y teóricas que le permitan abordar la realidad desde diferentes perspectivas para explicar y describir, comprender e interpretar, y hasta transformar la realidad socioeducativa en la que interactúa. En el presente artículo, se ha procurado aportar una aproximación de tipo metodológico a lo que sería la inserción del eje investigación en la configuración del perfil del nuevo docente egresado de nuestra casa de estudio a nivel regional, para ello se requiere de la construcción de una cultura académica que incluya producción de conocimiento, circulación y distribución de los mismos; lectura crítica, actualización permanente, espacios de reflexión y debate. No puede ser impulsada como una competencia individual sino como una práctica colectiva y solidaria articulada en torno a problemas teóricos y empíricos, en la que se vaya conformando la historia institucional no exenta de un compromiso ético y social.

Referencia. Martín, M. L. P., Mora, L. M. R., & de Valderrama, E. P. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus*, 13(24), 173-194.

Tipo de antecedente. Artículo científico - Argentina

Título. Innovación curricular en la educación superior: Experiencias vividas por docentes en una Escuela de Enfermería

Autor. Neyilse Figueroa, Haydee Páez

Año. 2009

Problemática. Las acciones del profesor están directamente influidas por las concepciones que posee éste de su propio mundo profesional. Los docentes tienen creencias que funcionan como obstáculos epistemológicos para mejorar su pedagogía: es, una fuerza, un poder dentro del aula de clase, que se convierte en obstáculo cuando el pensamiento no se transforma de acuerdo a las necesidades circunstanciales. La revisión de las concepciones del docente revela una estructura conceptual marcadamente tradicional, poco clara e incoherente con la acción docente profesional; hay una tendencia en los docentes hacia el saber-hacer y escasamente hacia la reflexión de su propia práctica educativa. es por ello, que se requiere de prácticas investigativas que tiendan más hacia la reflexión que a la descripción..

Metodología. Marco Metodológico La investigación fue de carácter naturalística de los docentes que laboran en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay (Núcleo – Maracay, Venezuela); de tipo exploratorio, descriptivo e interpretativo por la tendencia a desentrañar desde la concepción fenomenológica los acontecimientos que se pudieron percibir en la acción docente..

Resultados. La categoría “creencias y quehacer didáctico” es una categoría macro que envuelve a todas las demás, es decir, son las creencias del docente durante su labor educativa la que determinan el escenario relacional del docente y las derivaciones de los cuestionamientos cognitivos como Estilo Pedagógico 1. Cognitivo - Intelectual 2. Humanista - Problematicador 3. Estilo Socioculturalista

El saber es dialéctico, multidimensional, por lo tanto hay una participación comprometedora del que aprende con las realidades comunitarias.

Práctica Se administra burocráticamente, los valores están ajustados a las normas, los contenidos tienden a ser abstractos y las prácticas pedagógicas son magistrales y expositivas.

El pensamiento didáctico del docente emerge de la integración de sus creencias, la forma como asumen su contexto relacional y su tendencia al cuestionamiento cognitivo. Con esta proposición se llegó al siguiente principio: El pensamiento didáctico es un proceso mental en la cual las creencias determinan el escenario relacional y los cuestionamientos cognitivos del proceso de enseñanza y de aprendizaje. •

Se enriquece el concepto de pensamiento didáctico visto desde la perspectiva integradora antes mencionada.

El pensamiento didáctico del docente se caracteriza por los estilos pedagógicos “cognitivo–intelectual”, “humanista–problematizador” y “socioculturalista”.

Conclusiones. c1- Las características más relevantes de la enseñanza que prevalecen en los profesores sujetos de estudio fueron: (a) clases centradas en la técnica de la pregunta; (b) técnicas socializadas como la intervención y la participación; (c) actividades didácticas como discusiones, trabajos grupales, labores y ensayos individuales; (d) relaciones didácticas entre el docente y el alumno bidireccionales, y multidimensionales; y, (e) el proceso de enseñanza se concibe ampliamente. Estas características permiten concluir que los profesores universitarios seleccionados del departamento de Componente Docente creen que lo más importante es darles a los educandos herramientas para que éstos aprendan a pensar,. 2- A partir del análisis de la información aportada por los profesores estudiados, se encontró tres tipologías pedagógicas tales como (a) estilo cognitivo – intelectual, (b) estilo humanista – problematizador y (c) estilo socioculturalista. 3- La tipología o estilos pedagógicos encontrados en estos informantes claves, mostraron concepciones y creencias acerca de su labor pedagógica antropológicamente sincréticas. Se observó combinación de enfoques lo cual está en sintonía con estos tiempos posmodernos donde cabe la coalición de planteamientos reivindicándose así el sincretismo didáctico. 4- Se encontró que preponderaba en estos sujetos estudiados, elementos epistemológicos (saberes), axiológicos (valores), ontológicos (seres), teleológicos (fines), antropológicos (tipos de hombres), psicológicos y curriculares con una tendencia altamente sincrética.

Referencia. Figueroa, N., & Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en humanidades*, 9(18), 111-136.

Tipo de antecedente. Tesis -Chile

Título. Prácticas pedagógicas del profesor de formación general

Autor. Carola Josefina Bello Olivares

Año. 2011

Problemática. ¿Cómo perciben los estudiantes de las modalidades científico-humanista, y técnicoprofesional, las prácticas pedagógicas del profesor de formación general en liceos polivalentes de la región metropolitana en el año 2011?

Metodología. Mediante esta investigación se pretende medir la correlación de las variables en estudio y explicar la forma como se influyen entre sí. El estudio es de carácter transeccional es decir, que medirá las percepciones de los sujetos en un momento dado; de tipo no experimental, por cuanto se acerca a las variables sin una manipulación deliberada de ellas. La elección del método se basa en la posibilidad de trabajar con una muestra de gran tamaño que permita la extrapolación de los datos y el control de los errores mediante procedimientos estadísticos. La contrastación de los datos pretende dar respuesta a las hipótesis planteadas y constituirse en un aporte de línea investigativa para el surgimiento de nuevas preguntas. La población objetivo del estudio son todos los estudiantes de 4° medio que estudien en liceos polivalentes de la Región Metropolitana. Mediante los datos obtenidos del Mineduc se estableció un universo de 11.300 sujetos. Según la propuesta de análisis de los datos, en función de la comprobación de las hipótesis propuestas se estima que el tamaño muestral adecuado es de 171 casos para una prueba *t* de Pearson de una cola, un tamaño-efecto de 0.25, una potencia de 80% y un alfa de 0.05 Los sujetos de la muestra serán reclutados mediante red de contactos. Con el fin de recabar la información pertinente al estudio se utilizará un cuestionario tipo Lickert que permita a los encuestados manifestar su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con las dimensiones de las variables en estudio.

Resultados. Las entrevistas realizadas a los estudiantes de 4° medio que estudian en liceos polivalentes de la Región Metropolitana permitieron recoger los significados docentes que toman forma en las prácticas pedagógicas

medidas por los estudiantes. Dichos significados y valoraciones fueron construidos mediante la codificación de las entrevistas a través de la identificación de un discurso reiterado y reforzado una y otra vez. Según lo expresado en las entrevistas, la formación Técnico Profesional es percibida por los docentes de Formación General como una opción de vida que busca la inserción laboral temprana, como una forma de obtener los recursos para sacar adelante el proyecto de vida individual o familiar. Los significados otorgados a la educación Técnico Profesional corresponden a las valoraciones que los docentes han construido de este tipo de educación, en base a su experiencia personal y profesional, y reforzadas por el lugar que socialmente se le atribuye a esta modalidad de formación. Debido a esto mismo y a los cambios que en la materia ha tenido nuestra sociedad, es que los significados que aquí aparecen muchas veces se ven enfrentados a una dualidad: por un lado, la idea de que es una “educación para pobres” y por otro la necesidad que el país tiene de técnicos especializados. Las prácticas pedagógicas son la forma como los docentes interactúan con sus alumnos, así como la planificación o acciones previas, de diversa índole, que estos hacen en virtud de esa interacción. Así entonces: actividades de aprendizaje, preparación de material didáctico, evaluaciones, la creación de un clima de aula, todo corresponde a la práctica que el profesor vuelca en su interacción con el alumno, y que es resignificada por éste, determinando su respuesta al docente así como la construcción de su propio “yo”.

Conclusiones. La presente investigación ha permitido reconocer y aislar, las prácticas pedagógicas más y mejor valoradas por el alumnado y que podrían explicar la forma como los docentes influyen en la construcción de aprendizajes de sus estudiantes, más allá de la experticia disciplinar que se considera como un requisito para asumirse como profesor. Las expectativas docentes se revelan una vez más como un componente fundamental para el logro de aprendizajes y de suma sensibilidad para el alumnado, sin embargo esto nos es algo que esté instalado en la cultura docente, prevaleciendo la tendencia a responsabilizar siempre al resto de los actores sobre la problemática del aprendizaje, la idea generalizada de pensar que todo lo que se enseña se aprende, sirve como justificación a los profesores quienes no reflexionan sobre las diversas variables que influyen en que un contenido sea internalizado para convertirse en un aprendizaje. Los docentes de Formación General están discriminando en el aula a sus estudiantes técnico-profesionales y esto está teniendo consecuencias negativas en el sistema educacional medio y superior en torno al desarrollo de aprendizajes, la proyección hacia mejoras académicas y finalmente a la posibilidad de movilidad social y superación de la pobreza.

Referencia. Bello Olivares, C. (2011). Prácticas pedagógicas del profesor de formación general. Santiago, Chile : Universidad de Chile

Tipo de antecedente. Artículo de investigación- México

Título. La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente

Autor. Rosanne Evangelista Días

Año. 2015

Problemática. La producción curricular de las últimas décadas ha sido objeto de investigaciones de acuerdo con diversas orientaciones teórico-metodológicas; viendo esa producción se tiende a segmentar los procesos de la producción de las políticas como si fuesen aspectos que no mantuvieran correspondencia entre sí, perjudicando los aspectos relacionales de esos análisis.

Metodología. Enfoque mixto, incluye técnicas propias del modelo cuantitativo en un primer análisis de las categorías, combinado con técnicas cualitativas de categorización de la información a partir de contenidos. El proceso de investigación es de tipo descriptivo y se realizó bajo la metodología de análisis de contenido y revisión documental. Para la revisión se incluyeron documentos académicos no mayores a 10 años, que aborden la categoría de gestión curricular y currículo y que se encontraran en texto completo, además de que se pudieran identificar con registro ISSN y DOI, se excluyeron documentos propios de literatura gris y documentos sin soporte de publicación

Resultados. Se analizó el discurso de textos políticos de (los discursos sobre el currículo de la formación de profesores , los textos políticos de organismos internacionales como la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la Organización de Estados Iberoamericanos (oei). La selección de textos políticos de la oei, de la International Bureau of Education (ibe) así como de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (orealc) . Documento Metas 20213 de la oei que considera como “inevitables” los desafíos pendientes del siglo xx con los nuevos del siglo xxi)

que defienden la práctica como un eje en la formación docente y exploramos sus diferentes sentidos. Los discursos, como expresión de la práctica social, se debaten en los diferentes contextos de producción de la política curricular

y construyen propuestas hegemónicas en medio del complejo proceso de articulación de demandas que involucran tensiones y conflictos. Se realizó la selección de los textos tanto de organismos internacionales como de investigadores iberoamericanos realizados en la primera década de nuestro siglo. En dichos documentos, "práctica" pretende atribuir un significado central a la formación profesional docente al agregar diferentes sentidos disputados en los discursos presentes en los textos analizados.

Conclusiones. El proceso de articulación de demandas para las políticas de formación de profesores está marcado por la ambivalencia de los textos de definiciones curriculares, por la multiplicidad de autorías y de interpretaciones y también como resultado de la incorporación de diferentes discursos que defienden proyectos en disputa. A partir del análisis de las políticas curriculares de formación de profesores brasileña, la práctica se constituye como un significativo vacío capaz de garantizar la articulación de diferentes demandas de la formación de profesores en distintos contextos de la política. La práctica ha sido un significativo vacío en el sentido de aglutinar diferentes demandas en la formación docente, como podemos verificar también en los textos seleccionados en este trabajo. Se resalta el protagonismo docente en la producción del conocimiento profesional y la investigación basada en el trabajo docente. Tales perspectivas acentúan lo empirista al valorar lo aprendido, exclusivamente, por la experiencia. Señalamos también la valoración que está puesta para la formación continuada o en servicio ya que la práctica se convierte en el principal asunto del proceso de formación. Aunque se piense en los currículos de la formación inicial con la finalidad que siempre tuvieron, percibimos una disminución de la importancia que tiene ese currículo en la formación inicial, pues el mismo no consigue satisfacer íntegramente la experiencia práctica que tanto se destaca en los textos políticos analizados. Aunque haya poco espacio en la agenda de las investigaciones en el campo de las políticas curriculares, la actuación de las comunidades epistémicas constituidas a partir de las demandas en procesos de articulación política, nos impone la necesidad de estudios que comprendan el papel de esas comunidades en los diferentes países y en la región en su actuación en redes políticas.

Referencia. Evangelista Dias, Rosanne. (2015). La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 443-459. Recuperado en 22 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200006&lng=es&tlng=es.

Tipo de antecedente. Artículo de investigación- México

Título. La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI

Autor. Carlos Rincón Ramírez

Año. 2004

Problemática. En este artículo contrapongo a la idea predominante en los análisis políticos que destacan el campo oficial y el análisis de la legislación que materializa la propuesta curricular, viendo esa producción, la mayor parte de las veces, como circunscrita al aparato gubernamental

Metodología. Por medio de la última reforma educativa implementada en 1992, se inscribe en el escenario de la consolidación del modelo neoliberal y de la necesidad de formar profesionales capacitados que dominen nuevas habilidades y destrezas intelectuales y prácticas (Rincón, 2000) para responder a los procesos productivos por medio de la intervención de los investigadores en todos y cada uno de los diversos problemas educativos que se acentúan continuamente en las naciones pobres, incluida México, ya que se requiere que a partir de la reflexión disciplinaria de las ciencias de la educación y de la participación racional de la investigación científica en el campo educativo con el propósito de formar investigadores que encuentren las vías de solución. Ante este panorama, la formación de profesionales de la educación para la investigación, generación y aplicación de conocimiento innovador, se constituye en una prioridad de la problemática educativa para la consolidación del campo disciplinario de las ciencias de la educación y de la intervención de los complejos problemas que le afectan a la mayoría de los pueblos de América Latina.

Resultados. Las condiciones educativas de nuestras sociedades, son justamente el reflejo de las condiciones de deterioro social en que se encuentran, es necesaria una visión de intervención diferente, que conciba a la educación como una inversión para generar las transformaciones necesarias que garanticen un desarrollo humano con alto sentido social, esto significa un replanteamiento de la formación de investigadores en educación. Se requiere diseñar nuevas estrategias educativas que re conceptualizan la formación de profesionales de calidad Y esta alternativa es formar investigadores educativos. Esta perspectiva de la investigación educativa, significa generar procesos de formación de investigadores ubicados en escenarios externos a los problemas de la educación. Desde

este planteamiento, la participación teórica de las diversas disciplinas debe ser entendida como una acción interdisciplinaria y la intervención metodológica y técnica como parte esencial de la colaboración multidisciplinaria. Por tanto, inter y multidisciplinaria se deben constituir en el eje formativo de los investigadores educativos. Desde este enfoque, la investigación educativa adquiere un significado distinto que permite un abordaje disciplinario integral y globalizador, de tal suerte que los diversos problemas de la educación se estudien, analicen y reflexionen como un conjunto estructurado que está mediado por múltiples. Estamos hablando entonces de formar un investigador educativo integral y polivalente, con amplios dominios no sólo en los campos de la pedagogía y la didáctica, sino también de la sociología, economía, política, filosofía, psicología y de cualquier otra ciencia que pueda contribuir a la solución de los problemas de la educación.

Conclusiones. La formación de investigadores en educación en América Latina, se encuentra precedida por el desarrollo de los campos disciplinarios que abordan a la educación como su objeto de estudio y por la presencia de modelos educativos neoliberales. Por lo tanto, también el estado actual de la investigación educativa en nuestros países, se encuentra influido por las formas en que las diferentes disciplinas científicas, incluidas las llamadas ciencias de la educación, han logrado un nivel de consolidación teórica y metodológica en la búsqueda de encontrar soluciones a los problemas educativos. Además, la producción del conocimiento educativo, tiene que enfrentar los desafíos de los grandes cambios en la ciencia, la técnica y la sociedad. Cambios que exigen reorientar los procesos de formación de investigadores. Es precisamente en este panorama que los modelos tradicionales de formación (programas escolarizados de posgrado) tienen que competir con otras opciones, tales como la educación virtual, a distancia o los programas institucionales como PROMEP5. Sin embargo, independiente de que, si el modelo de formación es escolarizado, virtual, a distancia o como lo plantea el PROMEP, una posibilidad para formar un profesional calificado para la investigación educativa, es la integración inter y multidisciplinaria de los diferentes campos científicos que han abordado a lo educativo como objeto de estudio. A la par de esta integración, la colaboración colegiada de equipos de académicos se hace imprescindible para contribuir a la formación de un investigador con amplias posibilidades y capacidades metodológicas, teóricas, pedagógicas, psicológicas, filosóficas y sociológicas. Es decir, formar a los investigadores de la educación desde el interior de los problemas mismos y no desde posiciones que se encuentren fuera de los mismos.

Referencia. Ramírez, C. R. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2), 1-8.

Nacionales

Tipo de antecedente. Artículo de investigación
Título. Investigación de aula: formas y actores
Autor. Bernardo Restrepo Gómez
Año. 2009
Problemática. El artículo responde a la necesidad de realizar la investigación de aula la cual obedece a dos posiciones. La primera alude a la presión que la era del conocimiento pone sobre la investigación y que demanda “endogenizar” la investigación desde el preescolar y la básica primaria, y no esperar a los posgrados, ni siquiera a los pregrados y la segunda posición es el replanteamiento de los modelos de formación de formadores, que busca posicionar la figura de un maestro investigador capaz de alentar la investigación, la participación y la innovación.
Metodología. Investigación Documental
Resultados. Este artículo plantea tres tipos de investigación de aula: el primero se refiere a la investigación-acción pedagógica, que permite al maestro reflexionar sobre su propia práctica con miras a examinarla críticamente y transformarla con el propósito de mejorarla. El segundo tipo tiene que ver con la investigación del maestro sobre los estudiantes y su propia práctica, con el propósito de diseñar y aplicar estrategias dirigidas a mejorar sus logros. Y el tercer enfoque o tipo de investigación de aula es la investigación con los estudiantes, mediante la cual el maestro acompaña los procesos investigativos de estos, o sea la investigación formativa, cuyo propósito es aprender a investigar investigando.
Conclusiones. La hipótesis del maestro investigador cobra cada vez más fuerza en todos los ámbitos de formación de maestros. Los resultados de programas experimentales con maestros investigadores permiten concluir que el maestro puede investigar a la vez que enseña. Los requerimientos de la era del conocimiento y las necesidades nacionales para enfrentar una competitividad con calidad e innovación, de la Educación para la ciudadanía

mandan que se implemente ya el modelo del maestro investigador en los modelos de formación de formadores del país, mediante enfoques que promuevan aquella investigación que el docente puede en verdad realizar a la vez que enseña, como es la investigación pedagógica de aula en los tres tipos o formas aquí analizados.

Referencia. Restrepo Gómez, Bernardo. (2011) Investigación de aula: formas y actores. Revista Educación y Pedagogía, [S.l.], 53, 103-112. ISSN 0121-7593. Disponible en: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/9835>>

Tipo de antecedente. Libro

Título. Formación integral y competencias Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación

Autor. Sergio Tobón

Año. 2013

Problemática. A pesar de los avances que se han tenido en la conceptualización de las competencias y el auge de publicaciones en esta área durante la última década, actualmente hay una serie de vacíos en este enfoque que dificultan de forma significativa su empleo en la educación (formal, no formal e informal), a saber:

Las competencias tienden a ser conceptualizadas de una manera reduccionista y fragmentada,

- El enfoque de competencias ha entrado a la educación como una moda, desde el marco de un pensamiento acrítico y descontextualizado,
- Hay inconsistencia y falta de claridad en la estructura conceptual del término competencias, por lo cual se confunde con otros conceptos similares tales como inteligencia, funciones, capacidades, calificaciones, habilidades, actitudes, destrezas, indicadores de logro y estándares.
- Los proyectos educativos continúan bajo una estructura rígida basada en asignaturas compartimentadas. Faltan metodologías que orienten a los maestros en cómo diseñar el currículo.
- hay ausencia de un modelo conceptual explicativo de este, que tenga en cuenta la relación entre procesos cognoscitivos, instrumentos y estrategias dentro del marco del saber ser, el saber conocer y el saber hacer.
- la docencia todavía sigue anclada en la enseñanza magistral o expositiva dentro de un contexto presencial, con escasa articulación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación..

Metodología. Con el fin de contribuir a superar los vacíos descritos y brindar un conjunto de sugerencias para el establecimiento de programas formativos de calidad en la educación básica, media, técnica y superior es necesario realizar una serie de aportes y reflexiones. Para ello, el texto se ha dividido en tres partes. La primera presenta un modelo conceptual integrativo de las competencias, teniendo como base el pensamiento complejo y el desarrollo histórico del concepto. La segunda es de naturaleza aplicada y tiene como finalidad orientar a los docentes y a los administradores de la educación en el diseño del currículo por competencias con base en el pensamiento complejo. Finalmente, la tercera parte presenta una propuesta para asumir la formación y la valoración de las competencias desde el marco de la docencia estratégica y la actividad autorreflexiva del docente.

Resultados. La formación basada en competencias que se propone en el libro desde el paradigma sistémico-complejo y desde la visión del Artículo 1 de la Declaración de Derechos Humanos (1948) aborda de manera integrada una didáctica de competencias cooperativa. De esta manera, se propende por un proyecto de aprendizaje psicocultural que consiga el esfuerzo personal de los seres humanos por formarse de la manera más adecuada y competente con el fin de reunirse en el espacio social que posibilite la igualdad, la libertad y la fraternidad de todos los encontrados.

Conclusiones. Se concluye que el portafolio es una herramienta que consiste en una organización de las evidencias de los estudiantes en un determinado ciclo educativo (Valencia, 1993), las cuales dan cuenta del proceso de formación de las competencias y de los logros obtenidos. En este sentido, contiene evidencias de aprendizaje (ensayos, artículos, consultas, informes de laboratorio, talleres y productos) e informes de autovaloración, covaloración y heterovaloración recolectados durante el curso. Mediante el portafolio, tanto los facilitadores como los propios estudiantes pueden ir monitoreando la evolución del proceso de construcción y reconstrucción de las competencias.

Referencia. Tobón Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo currículo, didáctica y evaluación* (No. 371.3 T556f Ej. 1). Ecoe Ediciones.

Tipo de antecedente. Artículo de revista
Título. La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico
Autor. Loaiza Zuluaga Yasaldez Eder, Rodríguez Rengifo Juan Carlos, Vargas López Hernán Humberto
Año. 2012
<p>Problemática.</p> <p>A pesar de la existencia de una realidad instrumental en el contexto de las prácticas pedagógicas en el área de la salud y de no evidenciarse cambios importantes en el proceso educativo, aunado a ello los docentes de las facultades de salud parece que han naturalizado la problemática, reflejándose en el estudiante desmotivación y limitaciones en su Desempeño Académico, evidenciándose en la deserción académica, que se manifiesta con: reincidencia en el rendimiento académico insuficiente, alto nivel de solicitudes para cancelar semestre, ausentismo escolar, malas relaciones con docentes, ambientes de aprendizaje inadecuados, entre otros. Pregunta problema ¿Cómo el Desempeño Académico está ligado a las prácticas pedagógicas y cómo esta relación influye en un buen o bajo Desempeño Académico?</p>
<p>Metodología.</p> <p>El estudio se desarrolló desde una lógica descriptiva, apoyado en los lineamientos de la etnografía, específicamente en el principio de reflexividad propuesto por Hammersley y Atkinson (1994), el cual se convirtió en el apoyo fundamental en la búsqueda de sentido alrededor de las prácticas pedagógicas y el Desempeño Académico realizado por los docentes y estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Salud (Medicina) de la Universidad de Manizales.</p>
<p>Resultados.</p> <p>Fue determinante además en este proceso, encontrar las lógicas de interacción y legitimación de prácticas que inciden en la deserción, repitencia o permanencia estudiantil, dado que los estudiantes definen que su entrega, cumplimiento y en ocasiones odio en ciertas materias, tienen mucho que ver con las formas de enseñanza y las formas de relación que manifiestan los docentes; es decir, en la humanización de las enseñanzas de la salud, en el reconocimiento del otro en los diferentes espacios de la institución educativa, se generan encuentros y desencuentros que potencian o dificultan los procesos formativos de los estudiantes.</p> <p>El principal aporte que hacen los docentes al proceso formativo de los estudiantes, es el conocimiento que han fortalecido con los años docentes y la experiencia que les ha dado trabajar en el ámbito hospitalario, promoviendo siempre espacios de respeto, diálogo y cordialidad.</p> <p>Las prácticas pedagógicas son para los docentes todas las herramientas y estrategias que utilizan para la orientación de las clases, en donde los principales principios pedagógicos que promueven los docentes se fundamentan en el respeto, la equidad, la responsabilidad, la lealtad, la ética y la comunicación.</p> <p>El profesor es, en gran medida, responsable de lo que genera con su discurso y relación comunicativa con sus estudiantes. Los discursos de los docentes, no traspasan la realidad de cuatro paredes que pertenecen al aula. El discurso se encuentra lleno de literatura que satura la comprensión de realidad, que en los diferentes contextos sociales evidencian: la falta de humanidad, la mecanización de aprendizajes repetitivos (instrumentalización) y el desconocimiento de las necesidades del otro.</p>
<p>Conclusiones.</p> <p>Se verifica la prevalencia de un modelo pedagógico tradicional y conductista en palabras de Flórez o del heteroestructural según lo expuesto por Not, sobre las prácticas docentes, en tanto en la mayoría de los casos lo que se privilegia es que los docentes ingresan al aula, saludan a los estudiantes de manera rápida, continúan llamando a lista e inician la orientación de la temática, fundamentados en la transmisión.</p> <p>La labor docente debe trascender las fronteras del conocimiento científico, ya que se puede determinar en el docente la responsabilidad no solo de enseñar, sino además la de formar integralmente a los estudiantes, sabiendo que ningún aspecto formativo le es ajeno.</p> <p>un profesional de la docencia debe de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar, y desarrollarse como personas; teniendo en cuenta que sus prácticas pedagógicas deben ser planteadas desde la pedagogía, implicando la institucionalidad del quehacer educativo</p>

Referencia. Loaiza Zuluaga , Y. E., Rodríguez Rengifo , J. C., & Vargas López , H. H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 95-118.

Tipo de antecedente. Ensayo de revista

Título. Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia

Autor. Faber Andrés Alzate Ortiz

Año. 2015

Problemática. El mundo de hoy necesita un docente que oriente, facilite, medie e intervenga en los procesos de construcción de conocimiento, de manera que promueva en sus estudiantes la autonomía y las competencias para desempeñarse en aquellos escenarios donde permanentemente interactúa. Por esta razón, la formación de docentes se espera pueda ser direccionada a potenciar su espíritu innovador, creativo, flexible, autónomo, capaz de optar y escoger lo que es adecuado, pertinente, vital, valioso e importante.

Metodología. Se utilizó la técnica de análisis documental, triangulando datos registrados en diferentes matrices de acuerdo con las categorías centrales del interés investigativo.

Resultados. Los desarrollos conceptuales de este estudio tuvieron un doble interés, por un lado, busca develar los intereses académicos de los diferentes proyectos de investigación que se encuentran vinculados con el grupo y por el otro, estimular la generación/gestación de nuevas iniciativas de investigación, semilleros, estrategias de promoción profesional y difusión de conocimiento asociado con la formación de educadores.

Conclusiones. No basta solo con que las universidades o los centros de formación de docentes, cuenten con currículos o programas académicos lo suficientemente estructurados conceptual o administrativamente, ya que el ejercicio de la profesión docente requiere de múltiples acciones teórico-prácticas que puedan estar en constante deconstrucción, como principio articulador entre el ser y el deber ser de su práctica. La preparación/profesionalización de las personas que aspiran a ser educadores es una tarea que no termina con la participación en un curso o posterior a la finalización exitosa de determinadas asignaturas universitarias, pues como se plantea en la cita anterior, es una tensión que exige transformarse para ir en busca de lo que se quiere ser.

Referencia. Alzate Ortiz, Faber Andrés. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* [en línea]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44738605021>> ISSN

Tipo de antecedente. Artículo de investigación

Título. La práctica pedagógica investigativa del maestro formador en las Escuelas Normales Superiores de Cali

Autor. Laura María Pineda Villany

Año. 2014

Problemática. ¿Cuáles son las concepciones epistemológicas del maestro formador del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Cali (Valle del Cauca) y cuál es el impacto en la formación del maestro normalista?

Metodología. Investigación documental

Resultados. La investigación formativa es eje transversal de la propuesta pedagógica del programa y desde ella, se argumenta y propone, estrategias de trabajo académico que posibilitan la configuración de proyectos de investigación inspirados en las necesidades e intereses de conocimiento de los maestros formadores y de los maestros en formación, así mismo como, la creación de espacios institucionales para la formación investigativa, la conformación de grupos de estudio, semilleros de investigación, conversatorios pedagógicos. Sin embargo, en la práctica curricular y pedagógica se reduce a una asignatura más de los cinco o cuatro semestres del programa, lo que permite afirmar que se encuentra desarticulada y negada al diálogo con los demás espacios académicos que dan vida al plan de estudios.

Conclusiones. La Práctica Pedagógica, se plantea para que se piense y proponga en un doble sentido: como práctica de enseñanza propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

Referencia. Pineda Villany, Laura María. (2014). La práctica pedagógica investigativa del maestro formador en las Escuelas Normales Superiores de Cali. 2° Simposio Internacional de Postgrados en temas y problemas de

investigación en educación. Retos y desafíos de la educación en la época de la inclusión y la interculturalidad. Universidad Santo Tomás – Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia – Facultad de Educación.

Locales

Tipo de antecedente. Tesis doctorado
Título. La práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores del norte del departamento de Nariño
Autor. José Oviden Muñoz Bravo
Año. 2018
Problemática. ¿Cuál es la formación recibida en la práctica pedagógica investigativa, específicamente los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación y su relación con la práctica en su ejercicio profesional, según los egresados de las ENS del norte del departamento de Nariño y qué lineamientos se pueden generar para la formación de maestros en las ENS?
Metodología. Perspectiva cualitativa, se desarrolla con maestros superiores egresados de las escuelas normales superiores (La Cruz, San Pablo y la Unión), norte del departamento de Nariño, quienes describen su formación en la Práctica Pedagógica Investigativa recibida como fundamento para ejercer su profesión
Resultados. De los objetivos propuestos en la presente investigación se deduce que, en primer lugar, respecto a los fundamentos epistemológicos y metodológicos donde se articula toda la estructura curricular que busca que los estudiantes logren los aprendizajes esenciales, deben articular contenidos y métodos, alejándose de la visión tradicional de la educación en la que el conocimiento es controlado y entregado por el docente sin invitar al cuestionamiento dentro de un ambiente abierto a la discusión y creatividad de los educandos. En segundo lugar, se determina las características de la práctica pedagógica investigativa de los egresados, destacando como su trabajo se refleja en la nueva generación de niños y jóvenes que cada día necesitan ser orientada y guiados para lograr aprendizajes fundamentales que demuestren calidad e igualdad educacional como un derecho de todos. En tercer lugar, se establecen la potencialidades, aciertos, limitaciones y vacíos conceptuales, generados en la práctica pedagógica investigativa, es importante que el maestro se identifique como parte del problema para encontrar soluciones a todas las necesidades que hay en el PEI, en el currículo y la evaluación, con el fin de dejar de ser el maestro de su escolita y se vuelva maestro de maestro, o sea, un maestro con una experiencia que cubra las necesidades de los niños. En cuarto lugar, proponer lineamientos que orienten la formación de maestros, el proceso deberá distinguir un primer momento en el que se presenta los lineamientos, una segunda etapa en la cual el estudiante pueda practicar con los lineamientos aprendidos bajo la guía del maestro, un tercer momento donde el estudiante demuestre un dominio cada vez más autónomo de lo aprendido.
Conclusiones. Los egresados en sus prácticas profesionales no logran encontrar el camino que establezca una investigación sólida que los conduzcan a resolver la problemática existente en el aula y que cumpla con las expectativas del trabajo escolar. Los maestros superiores reconocen el trabajo que se desarrolla en cada normal, pero son conscientes que en la práctica pedagógica investigativa se detecta un vacío tanto epistemológico como metodológico que afecta el desempeño pedagógico y didáctico de los estudiantes que añoran aprender para fortalecer sus conocimientos en bien del desempeño personal y grupal. Las Escuelas Normales Superiores tienen un compromiso con la sociedad, donde forman un maestro con características investigativas enfocado en las didácticas que hagan de su quehacer educativo más crítico, analítico y reflexivo, siendo el conocimiento el soporte del nuevo saber. La práctica pedagógica investigativa viene cumpliendo un papel fundamental dentro de la sociedad, las comunidades han sentido la necesidad de prepararse para responder a las dificultades y retos que el contexto exige. La práctica es muy importante pues, a través de ella el maestro adquiere las herramientas para adentrarse en el mundo del conocimiento y luego compartirlo a sus estudiantes, también permite guiar, innovar, crear y colocar todos sus saberes al servicio de los demás.
Referencia. Muñoz Bravo, J. (2018). La práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores del norte del departamento de Nariño. Tesis de doctorado

Tipo de antecedente. Tesis Postgrado
Título. Diseño de un modelo de gestión de práctica pedagógica para la formación de licenciados en física de la Universidad Pedagógica Nacional

Autor. Diana Carolina Castro Castillo
Año. 2014
Problemática. En el Departamento de Física no existe un Modelo de Gestión de Práctica Pedagógica; cada una de las líneas de profundización decide de forma libre y según sus criterios la manera como se realiza.
Metodología. Investigación cualitativa. Se retoman instrumentos de recolección de información desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa: encuestas y cuestionarios, así como entrevistas y estrategias de observación participante y no participante; esto con el propósito de determinar algunas características del objeto de investigación. Entre los métodos teóricos utilizados para alcanzar la comprensión conceptual que subyace al diseño se pueden mencionar: Análisis - síntesis: operaciones del pensamiento que favorecieron la comprensión de la práctica pedagógica como un sistema compuesto por diferentes elementos y como un todo gestáltico que supera sus componentes. Inducción – Deducción: Esta estrategia de conocimiento se constituyó en un camino para configurar el problema de investigación, debido a que favoreció el encuentro de relaciones entre lo local, lo nacional y lo internacional en lo que respecta a la formación inicial de maestros. El estudio documental: Esta estrategia favoreció la identificación y apropiación, por parte del investigador, de los conceptos centrales constitutivos de la categoría de conocimiento objeto de estudio, mediada por fuentes documentales validadas por la comunidad científica.
Resultados. La presente investigación se centró en el diseño de un modelo de gestión de práctica pedagógica que aporte en la construcción de criterios para la formación de licenciados en Física de la Universidad Pedagógica Nacional. El escenario investigativo surge de la necesidad de contribuir a las reflexiones que se dan sobre la formación de maestros a nivel latinoamericano y de crear y poner en marcha estrategias que afecten los programas de formación, en los que se supere “el deber ser” de la legislación, y trascienda al campo pedagógico, político y social. El modelo de gestión de práctica pedagógica se enmarca dentro de la Gestión Académica y la Gestión Administrativa. Los elementos conceptuales dentro de la Gestión Académica se fundamentan en dos dimensiones: teórica y metodológica. Al interior de la dimensión teórica se presentan dos ámbitos el disciplinar y el pedagógico; este último posee cuatro componentes: social, ético-político, investigativo y didáctico; el componente didáctico a su vez se divide en tres subcomponentes: epistemológico, diseño de rutas didácticas y comunicativo; al interior de la dimensión metodológica se presentan seis componentes metodológicos: saber pedagógico, estudio de caso, grupos de estudio, trabajo con pares, re-significación de las narrativas y ejercicios metacognitivos. En la gestión administrativa se consideran dos elementos: la estructura curricular y los instrumentos de organización y recolección de la información.
Conclusiones. Un modelo de gestión de práctica pedagógica se relacionan con dos aspectos centrales: el plano de la gestión académica y su diálogo con la gestión administrativa; así se dimensionan aspectos teóricos y metodológicos que cobran vida a partir de una sólida planeación administrativa.
Referencia. Castro Castillo, D. C. (2016). Diseño de un modelo de gestión de práctica pedagógica para la formación de licenciados en física de la Universidad Pedagógica Nacional.

Tipo de antecedente. Artículo de investigación
Título. La investigación formativa en las prácticas docentes de los profesores de un programa de contaduría pública
Autor. Avendaño-Castro, William Rodrigo; Rueda-Vera, Gerson & Paz-Montes, Luisa Stella
Año. 2016
Problemática. En América Latina, una de las problemáticas más relevantes para las universidades es la poca efectividad de la formación investigativa (Hurtado de Barrera, 2002), es decir, en la instrucción de estudiantes en materia de investigación que les permita explorar nuevos enfoques y teorías aplicadas a escenarios diversos. Este problema está asociado a la dificultad de muchos docentes universitarios para actuar en un marco de complejidad e interdisciplinariedad, en el cual los saberes socializados sean el producto de un diálogo abierto, diversificado y con carácter científico. Es necesario formar grupos de investigadores interdisciplinarios que permitan la reflexión profunda sobre cada campo de estudio en un marco de autonomía e independencia académica. De este modo, “las universidades deben promover cambios estructurales para reducir las barreras de investigación que limitan la labor de investigadores en múltiples disciplinas”

<p>Metodología. Estudio empírico-analítico de naturaleza correlacional con una muestra de 60 docentes del programa de contaduría pública. Se utiliza una encuesta estructurada, la cual fue sometida a validez de contenido por pares expertos y a confiabilidad estadística.</p>
<p>Resultados. Analiza el papel y la dinámica de la investigación formativa en las prácticas docentes de un grupo de profesores adscritos al Programa de Contaduría Pública de la Universidad Francisco de Paula Santander, de la ciudad de Cúcuta, Colombia. Los resultados demuestran 75 relaciones significativas de un total de 144.. En conclusión, los sujetos que participan en el estudio demuestran que pocas prácticas docentes se realizan en función de la investigación formativa.</p>
<p>Conclusiones. En conclusión, los sujetos que participan en el estudio demuestran que pocas prácticas docentes se realizan en función de la investigación formativa. Esto refleja el bajo nivel de relación que tienen los docentes del programa académico con algunas exigencias para las universidades ante la denominada sociedad del conocimiento. Por lo general, no participan en proyectos de investigación y producción científica, no se observó financiación de proyectos por instituciones o entidades, y muy pocos grupos de investigación mantienen una activa participación en el campo científico.</p>
<p>Referencia. Avendaño-Castro, William Rodrigo; Rueda-Vera, Gerson & Paz-Montes, Luisa Stella (2016). La investigación formativa en las prácticas docentes de los profesores de un programa de contaduría pública. Cuadernos de Contabilidad, 17(43), 157-182. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cc17-43.ifpd</p>

<p>Tipo de antecedente. Tesis Postgrado</p>
<p>Título. La reflexión de la práctica pedagógica: un camino a transitar en la construcción de saber pedagógico</p>
<p>Autor. Yuli Paola Martínez Guzmán</p>
<p>Año. 2017</p>
<p>Problemática. ¿Cuál es el papel de la reflexión de la práctica, en la construcción de saber pedagógico y cuáles son sus aportes a la transformación de la misma?</p>
<p>Metodología. Investigación Educativa de tipo Cualitativo, La investigación-Acción-Reflexión</p>
<p>Resultados. El ejercicio reflexivo en torno a lo que hacemos, revela quienes somos como profesionales docentes, es precisamente por ello, que cobra importancia el ejercicio reflexivo que se desarrolla en la presente investigación, que tiene como objetivo principal, potenciar la práctica pedagógica, a partir de los elementos surgidos del ejercicio de reflexión sobre la acción en torno a la experiencia de trabajo con el proyecto de aula X “COSMOS” (Grado 2B “Los Astroamigos-IPARM U.N.). En el desarrollo de este ejercicio reflexivo, se plantea la importancia de acudir a la Investigación -acción - reflexión, como el marco metodológico oportuno, pues se presenta como alternativa y oportunidad para ir más allá de un ejercicio descriptivo e interpretativo, al develar los significados que subyacen a la práctica y entender las acciones que tienden a naturalizarse por la falta de reflexión, dando cuenta del saber pedagógico construido y potenciando el trabajo desarrollado con los proyectos de aula.</p> <p>"</p>
<p>Conclusiones. Al poder caracterizar la practica pedagógica, y entender lo que se hace, y como se hace, se logra acceder al sentido del accionar en el aula. Este aspecto está influenciado por la conciencia histórica del “ser” docente, donde se recupera y a la vez construye la identidad, el significado y el sentido de la profesión. Esto permitió que el saber pedagógico construido en el ejercicio reflexivo en la experiencia del proyecto de aula “COSMOS”, sirviera de referencia para planificar y potenciar la práctica a desarrollar en el nuevo trabajo con proyecto de aula con el mismo grupo de estudiantes, en el año 2016 en el grado tercero. Finalmente se concluye que la coherencia entre discurso y práctica, sólo es posible si se reconocen los aciertos y desaciertos de la práctica pedagógica, por medio del ejercicio reflexivo. La posibilidad de potenciación y transformación de la misma, se da en el reconocimiento de los elementos que la configuran y en tener presente la conciencia histórica de mi ser docente, como sujeto de saber pedagógico..</p>
<p>Referencia. Martínez Guzmán, Y. P. La Reflexión de la Práctica Pedagógica: Un camino a transitar en la construcción de saber pedagógico. Análisis del Proyecto de Aula" COSMOS" Una aventura Interplanetaria-IPARM-UN.</p>

<p>Tipo de antecedente. Artículo de investigación</p>
--

Título. Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa
Autor. Janeth Saker García
Año. 2013
Problemática. La aproximación al objeto de estudio requiere, así, de un esfuerzo por cambiar la realidad de la práctica pedagógica, por cuanto sus acciones ya no pueden ser vistas en términos aislados: estas se presentan de forma articulada en varios aspectos, posibilitando otras lecturas que reestructuran y organizan las concepciones actuales frente al ser y estar en el mundo.
Metodología. Investigación-acción
Resultados. Los resultados de la presente investigación articulan la coherencia metodológica de la PPI que se desarrolla en las Escuelas Normales Superiores (ENS) con los requerimientos de pertinencia y calidad educativa. De este modo, el espíritu crítico que media la razón de ser de la PPI en la formación de los maestros, potencia la posibilidad de ubicar los desarrollos de la investigación en el momento histórico indagado, con la intención de disponer el conocimiento hacia lo inédito, para apropiarse la realidad y visualizar la construcción de nuevos horizontes. Así también la racionalidad se constituye en ejercicio liberatorio de la PPI, que identifica pensamiento y acción existencial para trascender hacia la instalación del sujeto que aprende a instalarse en el mundo desde la práctica para pensarlo, explicarlo y comprender-lo como experiencia ilimitada de la formación docente en el espacio, la sociedad y la cultura.
Conclusiones. PPI y mediaciones: No se evidencia relación permanente entre el objeto de PPI indagado y los fractales que lo integran, tales como conceptos, procedimientos, recursos, sistemas de articulación. Las apropiaciones se presentan de forma dispersa y un tanto repetida. Normatización de la cultura investigativa en las ENS: La imposición de la cultura de la investigación en la organización educativa, como producto de un ejercicio operativo sin previa formación al capital humano, es notoria falencia en el desarrollo de PPI en las ENS
Referencia. Saker García, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. En Revista Educación y Humanismo, 16(26), 83-103. http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2349/2241

Apéndice F. Tabla de coherencia entre competencias

SOPORTE TEÓRICO DE LA PPI	COMPETENCIAS GENERALES PROYECTO TUNING-EUROPA, TUNING.-AMERICA LATINA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PROYECTO TUNING-EUROPA, TUNING.-AMERICA LATINA	COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI	COMPETENCIAS SOCIO EMOCIONALES
Autonomía	3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo 16. Capacidad para tomar decisiones. 24. Habilidad para trabajar en forma autónoma	v23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.	Responsabilidad personal y social	Autonomía
Competencias interpersonales	18. Habilidades interpersonales. 17. Capacidad de trabajo en equipo.	v26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo	Colaboración	Interpersonales Trabajo en equipo Manejo de Conflictos
Competencias comunicativas	6. Capacidad de comunicación oral y escrita	v02. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad	Comunicación	Comunicación
Pensamiento crítico	12. Capacidad crítica y autocrítica. 22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	v20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad v24. Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.	Pensamiento Crítico	Pensamiento crítico
Capacidad para transformar su propio saber pedagógico	2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. 4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión 10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. 19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	v04. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario. v05. Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas. v07. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados. v08. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos. v11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos. v12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles. v17. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo. V18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos. v19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.	Vida y carrera Aprender a aprender	Saber pedagógico Aplicación Conceptos
Competencia propositiva	9. Capacidad de investigación. 15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	v01. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).	Resolución de problemas	
Competencias tecnológicas	8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.	v14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.	Apropiación Manejo de la información	
Competencias Analíticas	1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis 11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	V21. Analiza críticamente las políticas educativas		

Competencias para leer el contexto	<p>v03. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.</p> <p>v06. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.</p> <p>v09. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.</p> <p>V18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.</p> <p>v27. Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>			
Competencias reflexivas	<p>v16. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.</p> <p>v10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.</p>			
Competencias para preguntar	<p>5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.</p> <p>21. Compromiso con su medio socio-cultural</p> <p>14. Capacidad creativa.</p> <p>13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones</p> <p>7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma</p> <p>20. Compromiso con la preservación del medio ambiente</p> <p>23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.</p> <p>25. Capacidad para formular y gestionar proyectos</p> <p>26. Compromiso ético.</p>	<p>v15. Educa en valores, formación ciudadana y democracia.</p> <p>v22. Genera e implementa estrategias educativas que responden a la diversidad sociocultural.</p>	Ciudadanía local	Resolución de Conflictos
	<p>v25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.</p> <p>v13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.</p>			

Fuente. Autores

Apéndice G. Cuadro de operacionalización de variables para la revisión syllabus

UNIVERSIDAD LIBRE FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

VALIDACIÓN POR JUECES

OBJETIVO DEL PROYECTO AL QUE APORTA EL INSTRUMENTO:

2. Articular el componente Práctica Pedagógica Investigativa en el currículo del programa mediante el trabajo colectivo del equipo docente

POBLACIÓN

Diecinueve (19) syllabus del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación.

OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:

Revisar las competencias que soportan la práctica pedagógica investigativa en los syllabus del programa

Planeación estadística:

- *variables y relación entre variables, operacionalización de variables, indicadores, según el diseño investigativo:*

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADOR
Competencia propositiva: Luque, Quintero y Villalobos (2012) El estudiante propone soluciones a los problemas detectados, utilizando los conceptos y los métodos de investigación, sean estos funcionales, construccionista o crítica.	En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias en las que el estudiante deba proponer soluciones a problemas detectados.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante propone soluciones a problemas detectados? 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
	En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera funcional.	2. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera funcional? 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
	En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera construccionista.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera construccionista? 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
	En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera crítica.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera crítica? 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita

<p>Autonomía. Villarini (2014) se denomina autonomía como la capacidad de actuar por sí mismo para la toma de decisiones eficaces y efectivas ante situaciones problema.</p>	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura, se evidencia la existencia de las competencias en la que los estudiantes puedan libremente decidir o tomar una determinación eficaz y efectiva para llegar a resolver un problema.</p>	<p>¿El contenido programático presenta competencias en la que se evidencia la autonomía del estudiante para tomar una decisión eficaz y efectiva con el fin de resolver un problema? 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
<p>Competencias para preguntar. Castillo (2011) señala que buscan esencialmente desarrollar la habilidad para formular interrogantes tanto en la lógica del descubrimiento (exploración y lanzamiento de hipótesis que dan nuevas soluciones -introduciendo nuevos elementos, teorías)? como en la lógica de la verificación (busca comprobar los elementos presentes en las teorías y en la aplicación eficaz y eficiente de métodos ya probados).</p>	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura, se evidencia la existencia de las competencias en la que los estudiantes formulen interrogantes en la lógica del descubrimiento (exploración y lanzamiento de hipótesis que dan nuevas soluciones -introduciendo nuevos elementos, teorías)</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante formule interrogantes en la lógica del descubrimiento (exploración y lanzamiento de hipótesis que dan nuevas soluciones -introduciendo nuevos elementos, teorías)? 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura, se evidencia la existencia de las competencias en las que los estudiantes se interrogan en la lógica de la verificación</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante formule interrogantes en la lógica de la verificación (busca comprobar los elementos presentes en las teorías y en la aplicación eficaz y eficiente de métodos ya probados)? 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
<p>Competencias observacionales. Según Bartlett (1994), este componente es fundamental como punto de partida para que el estudiante, por medio de sus registros, empiece a <u>comprender y a cuestionar</u> lo que está sucediendo en sus clases. Por su parte, Castillo (2011) sugiere que conformen la habilidad mediante la cual el estudiante es capaz de agudizar la observación para que sus percepciones sean <u>selectivas</u> y decida qué registrar.</p>	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura, se evidencia la existencia de las competencias en las que los estudiantes por medio de sus registros, empiecen a comprender y a cuestionar sobre lo que está sucediendo en sus clases.</p>	<p>¿El contenido programático presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante a través de sus registros, empiece a comprender y a cuestionar lo que está sucediendo en su ambiente de aprendizaje? 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura, se evidencia la existencia de las competencias en las que los estudiantes sean capaces de agudizar la observación para que sus percepciones sean selectivas y pueda decidir qué registrar</p>	<p>¿El contenido programático presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante sea capaz de agudizar la observación para que sus percepciones sean selectivas y para que decida qué registrar? 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
<p>Competencias reflexivas. Ramírez y Bravo (citados por Ollarves y Salguero, 2009), presenta una reflexión sobre la práctica propia, asumiendo cada situación profesional como aprendizaje y espacio propicio para la investigación. Por su parte, García y Veleros (2012) conciben la reflexión como una práctica renovadora autoformativa que trata de la capacidad para evaluar su propia acción al determinar en forma crítica avances, limitaciones y carencias en el desempeño.</p>	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias en las que el estudiante deba reflexionar sobre su actividad académica, asumiendo cada situación como espacio propicio para el aprendizaje.</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en la que el estudiante deba reflexionar sobre su actividad académica, asumiendo cada situación como espacio propicio para el aprendizaje? 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la capacidad de evaluarse críticamente teniendo en cuenta sus avances, limitaciones y carencias en el desempeño.</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en la que el estudiante pueda evaluar su propia acción en forma crítica en cuanto a sus limitaciones? 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en la que el estudiante pueda evaluar su propia acción en forma crítica en cuanto a sus carencias en el desempeño? 1. No se evidencia</p>

		<p>2. Se evidencia el contenido de forma implícita</p> <p>3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en la que el estudiante pueda evaluar su propia acción en forma crítica en cuanto a sus avances?</p> <p>1. No se evidencia</p> <p>2. Se evidencia el contenido de forma implícita</p> <p>3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
<p>Competencias tecnológicas. Montoya (2006) tienen que ver con los desempeños y comportamientos relacionados con conocimientos de carácter técnico (conjunto de habilidades prácticas e instrumentales basados en los conocimientos teóricos), procesos tecnológicos (método que se utiliza para analizar un problema, diseñar y construir un objeto o máquina) y funciones productivas específicas (transformación del input o las materias primas en productos terminados, mediante la aplicación de una determinada tecnología). Como también lo manifiesta Castillo (2011), estas competencias se relacionan con la capacidad de seleccionar y manejar técnicas de recolección de datos, uso de herramientas para su análisis y la presentación de resultados.</p>	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de desempeños y comportamientos relacionados con conocimientos de carácter técnico (conjunto de habilidades prácticas e instrumentales basados en los conocimientos teóricos), procesos tecnológicos (método que se utiliza para analizar un problema, diseñar y construir un objeto o máquina) y funciones productivas específicas de la asignatura (transformación del input o las materias primas en productos terminados, mediante la aplicación de una determinada tecnología)</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante desarrolle desempeños y comportamientos relacionados con Conocimientos técnicos (conjunto de habilidades prácticas e instrumentales basados en los conocimientos teóricos), específicos de la asignatura?</p> <p>1. No se evidencia</p> <p>2. Se evidencia el contenido de forma implícita</p> <p>3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante desarrolle desempeños y comportamientos relacionados con Procesos tecnológicos (método que se utiliza para analizar un problema, diseñar y construir un objeto o máquina), específicos de la asignatura?</p> <p>1. No se evidencia</p> <p>2. Se evidencia el contenido de forma implícita</p> <p>3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante desarrolle desempeños y comportamientos relacionados con Funciones productivas (transformación de las materias primas o insumos en productos terminados, mediante la aplicación de una determinada tecnología), específicas de la asignatura?</p> <p>1. No se evidencia</p> <p>2. Se evidencia el contenido de forma implícita</p> <p>3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia cómo el estudiante desarrolla su capacidad para seleccionar y manejar técnicas de recolección de datos, uso de herramientas para su análisis y la presentación de resultados.</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante relacione su capacidad de seleccionar y manejar técnicas de recolección de datos y uso de herramientas para el análisis de datos y la presentación de resultados?</p> <p>1. No se evidencia</p> <p>2. Se evidencia el contenido de forma implícita</p> <p>3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
<p>Competencias interpersonales. Estas, según Aular de Durán, Marcano y Moronta (2009) se conciben como la capacidad para relacionarse armónicamente entre los sujetos implicados, con un alto grado de motivación e incentiación y siempre utilizando métodos democráticos-participativos cuando de liderazgo se trate. El trabajo en equipo implica colaborar de forma con otros en la consecución de objetivos comunes. (Ibarra y Rodríguez, 2011)</p>	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia cómo el estudiante desarrolla su capacidad para relacionarse armónicamente con sus compañeros, con un alto grado de motivación e incentiación y utilizando siempre métodos democráticos-participativos cuando de liderazgo se trate</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante desarrolle su capacidad para relacionarse armónicamente entre compañeros?</p> <p>1. No se evidencia</p> <p>2. Se evidencia el contenido de forma implícita</p> <p>3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante desarrolle su capacidad para relacionarse con un alto grado de motivación e incentiación?</p> <p>1. No se evidencia</p> <p>2. Se evidencia el contenido de forma implícita</p> <p>3. Se evidencia el contenido de forma explícita</p>
		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante desarrolle su capacidad para relacionarse utilizando métodos</p>

		<p>democráticos-participativos cuando de liderazgo se trata?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia cómo el estudiante colabora activamente en la consecución de objetivos comunes en el desarrollo del trabajo en equipo?</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencia en las que el estudiante colabora activamente en la consecución de objetivos comunes en el desarrollo del trabajo en equipo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
<p>Competencias cognitivas. Como lo sostiene Castillo (2011), estas competencias tienen que ver con procesos cognoscitivos e intelectuales que llevan a la construcción de habilidades de pensamiento y procesos cognitivos como conocer, comparar, descubrir, consultar, interpretar, analizar, sintetizar, comparar, evaluar y comprender teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con el trabajo y sus características.</p>	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos como observar, descubrir, consultar, interpretar, analizar, sintetizar y comprender</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de conocer teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita <p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de comparar teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita <p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de descubrir teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita <p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de consultar teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita <p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de interpretar teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita

		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de analizar teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos de cognitivos de sintetizar teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de evaluar teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de comprender teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
Competencias comunicativas Según Balvo (2010), son aquellas en las que el investigador demuestra su habilidad para comprender y producir conocimientos en forma oral o escrita con un orden lógico y propiedad de los conocimientos a difundir.	En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias comunicativas en las que el estudiante demuestra su habilidad para comprender y producir conocimientos en forma oral y escrita con orden lógico y propiedad del conocimiento.	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias comunicativas en las que el estudiante pueda demostrar su habilidad para transmitir conocimientos con orden lógico de forma oral y escrita?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias comunicativas en las que el estudiante pueda demostrar su habilidad para transmitir conocimientos con propiedad de forma oral y escrita?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
Competencias analíticas. Ramírez y Bravo (citados por Ollarves y Salguero, 2009) las definen como la habilidad para comprender en profundidad, dar sentido a los datos y elaborar categorías de significado por medio de la información recolectada. Además, Hurtado (citado por	En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias analíticas en las que el estudiante muestra su habilidad para elaborar categorías de significado por medio de información recolectada.	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias analíticas en las que el estudiante muestra su habilidad para elaborar categorías de significado por medio de información recolectada?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
	En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias analíticas en las que el estudiante pueda</p>

<p>Ollarves y Salguero, 2009) establece que estas competencias representan la capacidad para jerarquizar problemas detectados de acuerdo a los resultados obtenidos en un diagnóstico.</p>	<p>se evidencia la existencia de competencias analíticas en las que el estudiante muestra capacidad para jerarquizar problemas detectados de acuerdo a los resultados obtenidos en un ambiente de aprendizaje</p>	<p>demostrar su capacidad para jerarquizar problemas detectados de acuerdo a los resultados obtenidos en un ambiente de aprendizaje?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
<p>Competencia para leer el contexto Páez (2016) la describe como la habilidad para identificar fortalezas, debilidades, datos, circunstancias, eventos, situaciones convencionales y no convencionales para realizar procesos de investigación.</p>	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias para leer el contexto en las que el estudiante demuestra su habilidad para identificar fortalezas, debilidades, datos, circunstancias, eventos, situaciones convencionales y no convencionales en un contexto.</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante demuestra su habilidad para identificar fortalezas y debilidades en un contexto?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante demuestra su habilidad para identificar datos, circunstancias, eventos, situaciones convencionales y no convencionales en un contexto?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
<p>Competencia creativa. Gardner, H. (2001) (citado por Villamizar, 2012). El individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o detiene cuestiones nuevas en un campo de un modo, que el principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto</p>	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencia creativa en la que los estudiantes demuestran aptitudes que son características de personas creadoras, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente.</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante pueda desarrollar aptitudes como la fluidez?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante pueda desarrollar aptitudes como la flexibilidad?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante de licenciatura pueda desarrollar aptitudes como la originalidad?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
		<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante de licenciatura pueda desarrollar aptitudes como el pensamiento divergente?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
<p>Pensamiento crítico Definidas por Santiuste et al. (2001). Compone dos aspectos: La Dimensión Sustantiva, que comprende todas aquellas acciones que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y</p>	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia cómo el estudiante comprende acciones que lleva a cabo para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante comprenda acciones que lleva a cabo con el fin de dar cuenta de los argumentos y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita

<p>evidencias en las cuales sustenta su punto de vista.</p> <p>b. La Dimensión Dialógica, que comprende todas aquellas acciones de la persona, dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes, o en contraposición, con el propio punto de vista. Supone, además, la construcción de argumentos razonados que permitan dar respuesta a refutaciones.</p>	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia cómo el estudiante comprende todas aquellas acciones, dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes, o en contraposición, con el propio punto de vista</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante comprenda todas aquellas acciones dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes, o en contraposición, con su propio punto de vista?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia cómo el estudiante realiza la construcción de argumentos razonados que permitan dar respuesta a refutaciones.</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante realiza la construcción de argumentos razonados, que permitan dar respuesta a refutaciones?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
<p>Capacidad para transformar su propio saber pedagógico Según Casas y García (2016) Permite construir valores, ideologías, actitudes, prácticas que evolucionan, se reestructuran en un contexto. Permite evaluar los conceptos de la cotidianidad y de esta forma estructura contenidos que se deben tener en cuenta para la enseñanza de las diferentes disciplinas. Permite que el estudiante de licenciatura aprenda a producir en sus futuros alumnos las operaciones mentales, el desarrollo cognitivo, teniendo en cuenta la integralidad de éstos. Permite transformar la realidad, tomando como instrumento la escritura de la praxis. Permite que el estudiante de licenciatura aprenda cómo producir el estímulo requerido en sus futuros alumnos para fomentar el aprendizaje y evitar la rutinización. Integra el aprender a ser, a saber, a hacer y convivir; se desarrollan habilidades que favorecen la pedagogía crítica y social en el oficio de enseñar.</p>	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias en las que el estudiante pueda construir valores, ideologías, actitudes, prácticas que evolucionen y se reestructuren en un contexto.</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en la que el estudiante pueda construir valores, ideologías, actitudes, prácticas que evolucionan y se reestructuran en un contexto?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias en las que el estudiante pueda evaluar los saberes de la cotidianidad y de esta forma estructurar contenidos que se deben tener en cuenta para la enseñanza de las diferentes disciplinas.</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante parta de la cotidianidad y de esta pueda contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias en las que el estudiante de licenciatura aprenda a producir en sus futuros alumnos las operaciones mentales y el desarrollo cognoscitivo, teniendo en cuenta la integralidad de estos.</p>	<p>¿Están plasmadas en el contenido programático de la asignatura competencias para que el estudiante de licenciatura aprenda a desarrollar en sus futuros alumnos las operaciones mentales y procesos cognoscitivos, teniendo en cuenta la integralidad de estos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias en las que el estudiante pueda transformar la realidad, tomando como instrumento la escritura del componente práctico de la asignatura (para las asignaturas teórico-prácticas)</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante pueda transformar la realidad, tomando como instrumento la escritura del componente práctico de la asignatura? (para las asignaturas teórico-prácticas)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
	<p>En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias en las que el estudiante de licenciatura aprenda cómo fomentar la motivación intrínseca y extrínseca</p>	<p>¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante de licenciatura aprenda cómo fomentar la motivación intrínseca y extrínseca requerida para generar aprendizaje y a evitar la rutinización?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita

requerida para producir aprendizaje y evitar la rutinización.	3. Se evidencia el contenido de forma explícita
En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias en las que el estudiante de licenciatura pueda integrar el aprender a ser, a saber, a hacer y convivir.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en la que el estudiante de licenciatura pueda integrar el aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir? 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita
En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias en las que el estudiante de licenciatura pueda desarrollar habilidades que favorecen la aplicación de la pedagogía crítica y social en el oficio de enseñar.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante de licenciatura pueda desarrollar habilidades que favorecen la pedagogía crítica y social en el oficio de enseñar? 1. No se evidencia 2. Se evidencia el contenido de forma implícita 3. Se evidencia el contenido de forma explícita

Fuente. Autores

Apéndice H. Instrumento de revisión de syllabus

Encuesta diagnóstica de competencias para la formación de docentes investigadores en contenidos programáticos

Objetivo del instrumento:

Revisar las competencias que soportan la práctica pedagógica investigativa en los syllabus del programa

Criterios de evaluación:

Opción 1 si la competencia no se evidencia.

Opción 2 si se evidencia en el contenido de forma implícita

Opción 3 si se evidencia en el contenido de forma explícita

ASIGNATURA:	COMPONENTE:		
TEÓRICA ___ TEÓRICO PRÁCTICA ___	1	2	3
Competencia propositiva			
1. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante propone soluciones a problemas detectados?			
2. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera funcional?			
3. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera constructorista?			
4. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera crítica			
TOTAL			

Autonomía			
5. ¿El contenido programático presenta competencias en la que se evidencia la autonomía del estudiante para tomar una decisión eficaz y efectiva con el fin de resolver un problema?			
TOTAL			
Competencias para preguntar			
6. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante formule interrogantes en la lógica del descubrimiento (exploración y lanzamiento de hipótesis que dan nuevas soluciones -introduciendo nuevos elementos, teorías)?			
7. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante formule interrogantes en la lógica de la verificación (busca comprobar los elementos presentes en las teorías y en la aplicación eficaz y eficiente de métodos ya probados)?			
TOTAL			
Competencias observacionales			
8. ¿El contenido programático presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante a través de sus registros, empiece a comprender y a cuestionar lo que está sucediendo en su ambiente de aprendizaje?			
9. ¿El contenido programático presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante sea capaz de agudizar la observación para que sus percepciones sean selectivas y para que decida qué registrar?			
TOTAL			
Competencias reflexivas			
10. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en la que el estudiante deba reflexionar sobre su actividad académica, asumiendo cada situación como espacio propicio para el aprendizaje?			
11. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en la que el estudiante pueda evaluar su propia acción en forma crítica en cuanto a sus limitaciones?			
12. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en la que el estudiante pueda evaluar su propia acción en forma crítica en cuanto a sus carencias?			
13. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en la que el estudiante pueda evaluar su propia acción en forma crítica en cuanto a sus avances?			
TOTAL			
Competencias tecnológicas			
14. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante desarrolle desempeños y comportamientos relacionados con Conocimientos técnicos (conjunto de habilidades prácticas e instrumentales basados en los conocimientos teóricos), específicos de la asignatura?			
15. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante desarrolle desempeños y comportamientos relacionados con procesos tecnológicos (método que se utiliza para analizar un problema, diseñar y construir un objeto o máquina), específicos de la asignatura?			
16. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante desarrolle desempeños y comportamientos relacionados con Funciones productivas (transformación de los insumos o las materias primas en productos terminados, mediante la aplicación de una determinada tecnología), específicas de la asignatura?			
17. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante relacione su capacidad de seleccionar y manejar técnicas de recolección de datos y uso de herramientas para el análisis de datos y la presentación de resultados?			
TOTAL			

Competencias interpersonales		
18. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante desarrolle su capacidad para relacionarse armónicamente entre compañeros?		
19. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante desarrolle su capacidad para relacionarse con un alto grado de motivación e incentivación?		
20. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante desarrolle su capacidad para relacionarse utilizando métodos democráticos-participativos cuando de liderazgo se trata?		
21. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencia en las que el estudiante colabora activamente en el desarrollo del trabajo en equipo?		
TOTAL		
Competencias cognitivas		
22. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de conocer teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?		
23. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de comparar teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?		
24. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de descubrir teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?		
25. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de consultar teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?		
26. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de interpretar teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?		
27. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de analizar teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?		
28. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos de cognitivos de sintetizar teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?		
29. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de evaluar teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?		
30. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento y procesos cognitivos de comprender teorías, tendencias y metodologías generales relacionadas con la actividad académica y sus características?		
TOTAL		
Competencias comunicativas		
31. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias comunicativas en las que el estudiante pueda demostrar su habilidad para transmitir conocimientos con orden lógico de forma oral y escrita?		
32. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias comunicativas en las que el estudiante pueda demostrar su habilidad para transmitir conocimientos con propiedad de forma oral y escrita?		
TOTAL		
Competencias analíticas		

33. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias analíticas en las que el estudiante muestra su habilidad para elaborar categorías de significado por medio de información recolectada?			
34. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias analíticas en las que el estudiante pueda demostrar su capacidad para jerarquizar problemas detectados de acuerdo a los resultados obtenidos en un ambiente de aprendizaje?			
TOTAL			
Competencias para leer el contexto			
35. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante demuestra su habilidad para identificar fortalezas y debilidades en un contexto?			
36. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante demuestra su habilidad para identificar datos, circunstancias, eventos, situaciones convencionales y no convencionales en un contexto?			
TOTAL			
Pensamiento crítico			
37. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante comprenda acciones que lleva a cabo con el fin de dar cuenta de los argumentos y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista?			
38. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias para que el estudiante comprenda todas aquellas acciones dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes, o en contraposición, con su propio punto de vista?			
39. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante realiza la construcción de argumentos razonados, que permitan dar respuesta a refutaciones?			
TOTAL			
Competencia creativa			
40. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante pueda desarrollar aptitudes como la fluidez?			
41. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante pueda desarrollar aptitudes como la flexibilidad?			
42. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante de licenciatura pueda desarrollar aptitudes como la originalidad?			
43. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante de licenciatura pueda desarrollar aptitudes como el pensamiento divergente?			
TOTAL			
Capacidad para transformar su propio saber pedagógico			
44. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en la que el estudiante pueda construir valores, ideologías, actitudes, prácticas que evolucionan y se reestructuran en un contexto?			
45. ¿Están plasmadas en el contenido programático de la asignatura competencias para que el estudiante de licenciatura aprenda a desarrollar en sus futuros alumnos las operaciones mentales y procesos cognoscitivos, teniendo en cuenta la integralidad de estos?			
46. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante parta de la cotidianidad y de esta pueda contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje?			
47. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante de licenciatura aprenda cómo fomentar la motivación intrínseca y extrínseca requerida para generar aprendizaje y a evitar la rutinización?			
48. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en la que el estudiante de licenciatura pueda integrar el aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir?			
49. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante de licenciatura pueda desarrollar habilidades que favorecen la pedagogía crítica y social en el oficio de enseñar?			

50. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante pueda transformar la realidad, tomando como instrumento la escritura del componente práctico de la asignatura? (para las asignaturas teórico-prácticas)			
TOTAL			

**Apéndice I. Evidencias validación instrumento revisión de syllabus
Propuesta de gestión académica para la práctica pedagógica investigativa del
programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre Seccional
Socorro**

Responsables: Anderson Lozano, Sonia Ramírez, Carolina Salamanca y Ligia Santos.

Instrucción: Luego de analizar y cotejar el instrumento de investigación “Encuesta diagnóstica de competencias para la formación de docentes investigadores en contenidos programáticos” con la matriz de consistencia presente, le solicitamos que, con base en su criterio y experiencia profesional, valide dicho instrumento para su aplicación colocando una X y sumando al final.

Nota: Para cada criterio considere la escala de 1 a 5 donde

1- Muy poco	2- Poco	3- Regular	4- Aceptable	5- Muy aceptable
-------------	---------	------------	--------------	------------------

Criterio de validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de contenido							
Validez criterio metodológico							

Validez de intención y objetividad de medición y observación							
Presentación y formalidad del instrumento							
Total							

De acuerdo con el total obtenido el resultado es:

Puntuación

De 4 a 11: No válida, reformular

De 12 a 14: No válido, modificar

De 15 a 17: Válido, mejorar

De 18 a 20: Válido, aplicar

Información del evaluador

Nombre completo	
Grado Académico	
Experiencia profesional	

Firma:

Validación Experto 1:

De acuerdo con el total obtenido el resultado es:

Puntuación

De 4 a 11: No válida, reformular

De 12 a 14: No válido, modificar

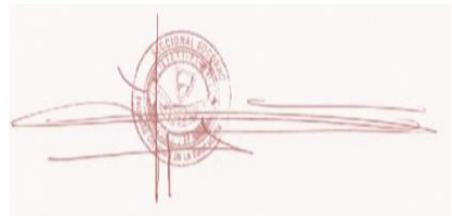
De 15 a 17: Válido, mejorar

De 18 a 20: Válido, aplicar

Información del evaluador

Nombre completo	Johan Builes González
Grado Académico	Magister en Educación.
Experiencia profesional	Catorce años como coordinador y decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre seccional Socorro y 16 años como docente en nivel universitario.

Firma:



Sugerencias Experto 2

¿La licenciatura puede integrar el aprender a ser, a saber, a hacer y convivir.	SI NO ¿Cómo propone ud integrar esta competencia en su contenido programático?
En la tabla de competencias del contenido programático de la asignatura se evidencia la existencia de competencias en las que el estudiante de licenciatura pueda desarrollar habilidades que favorecen la pedagogía crítica y social en el oficio de enseñar.	¿Están plasmadas en el contenido programático de la asignatura competencias en la que el estudiante de licenciatura pueda desarrollar habilidades que favorecen la pedagogía crítica y social en el oficio de enseñar? SI NO ¿Cómo propone ud integrar esta competencia en su contenido programático?

- ① estrategias de motivación humanista, cognoscitivista
- Revisar este aspecto de la motivación, pues como está presentado corresponde al conductismo. No válido en la actualidad, cuando buscamos formas en la autonomía.
- en la biblioteca hay libro de Díaz Barriga.
Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo
y un capítulo habla de la motivación.

Validación Experto 3:

						Permite identificar claramente el objetivo del estudio	
Total						20	

De acuerdo con el total obtenido el resultado es:

Puntuación

De 4 a 11: No válida, reformular

De 12 a 14: No válido, modificar

De 15 a 17: Válido, mejorar

De 18 a 20: Válido, aplicar

Información del evaluador

Nombre completo	Graciela Olarte Rueda
Grado Académico	Enfermera profesional Magister en ciencias de enfermería, especialista en epidemiología
Experiencia profesional	Directora de grupo de investigación ICES (cat. B COLCIENCIAS). Coordinadora de semilleros de investigación 2013- actual. Docente de seminario de investigación I, II y III de 2014-actual. Investigadora 2013-actual.

Firma:



Muchas gracias.

Validación Docente 1:

1- Muy poco	2- Poco	3- Regular	4- Aceptable	5- Muy aceptable
-------------	---------	------------	--------------	------------------

Criterio de validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de contenido					X		Pertinente y completo
Validez criterio metodológico				X		Muy extenso	Posibilidad de comprimir
Validez de intención y objetividad de medición y observación				X		Escribir una pequeña definición o idea de la variable en el instrumento.	
Presentación y formalidad del instrumento				X		Realizar los ajustes en las observaciones.	
Total	17						

De acuerdo con el total obtenido el resultado es:

Puntuación

De 4 a 11: No válida, reformular De 12 a 14: No válido, modificar De 15 a 17: Válido, mejorar XDe 18 a 20: Válido, aplicar

Información del evaluador

Nombre completo	SAMUEL LÓPEZ PATIÑO
Grado Académico	Especialista
Experiencia profesional	15 años

Firma:

Piloto docente 1:

ASIGNATURA: Competencia morfosintáctica		COMPONENTE:		
TEÓRICA	TEÓRICO	PRÁCTICA	X	
		1	2	3
Competencia propositiva				
1.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante propone soluciones a problemas detectados?		X	
2.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera funcional?		X	
3.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera constructorista?		X	
4.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera crítica?		X	
TOTAL		0	4	0
Autonomía				
5.	¿El contenido programático presenta competencias en la que se evidencia la autonomía del estudiante para tomar una decisión eficaz y efectiva con el fin de resolver un problema?		X	
TOTAL		0	1	0
Competencias para preguntar				
6.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante formule interrogantes en la lógica del descubrimiento (exploración y lanzamiento de hipótesis que dan nuevas soluciones -introduciendo nuevos elementos, teorías)?		X	
7.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante formule interrogantes en la lógica de la verificación (busca comprobar los elementos presentes en las teorías y en la aplicación eficaz y eficiente de métodos ya probados)?		X	
TOTAL		0	2	0

Piloto docente 2:

ASIGNATURA: Competencias Educativas		COMPONENTE:		
TEÓRICA	TEÓRICO	PRÁCTICA	X	
		1	2	3
Competencia propositiva				
1.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante propone soluciones a problemas detectados?		X	
2.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera funcional?		X	
3.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera constructorista?		X	
4.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera crítica?		X	
TOTAL		0	4	0
Autonomía				
5.	¿El contenido programático presenta competencias en la que se evidencia la autonomía del estudiante para tomar una decisión eficaz y efectiva con el fin de resolver un problema?		X	
TOTAL		0	1	0
Competencias para preguntar				
6.	¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante formule interrogantes en la lógica del descubrimiento ("exploración" y al lanzamiento de hipótesis que dan nuevas soluciones -introduciendo nuevos elementos, teorías se enlace con la originalidad y creación (siempre controladas))?		X	
7.	¿El contenido programático de la asignatura presente competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante formule interrogantes en la lógica de la verificación (busca comprobar los elementos presentes en las teorías y en la aplicación eficaz y eficiente de métodos ya probados)?		X	
TOTAL		0	2	0

Apéndice J. Sistematización de la revisión de los syllabus

Primera revisión:

	PRIMER SEMESTRE															SEGUNDO SEMESTRE															TERCER SEMESTRE																										
	Epistemología de la Pedagogía			Prácticas del Desarrollo			Taller de Experiencia Oral y			Cátedra Unificada			Fundamentación de Lingüística			Inglés Básico I			Electiva I			Seminario de Investigación			Aprendizaje Autónomo			Prácticas del Aprendizaje			Taller de Experiencia Oral y			Fundamentación de Lingüística			Inglés Básico II			Cuestionario Educativo Cognoscitivo			Modelo Pedagógico			Prácticas y Funciones de la			Pronunciación Inglesa I			Inglés Básico III			Cuestionario Educativo		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3						
Competencia propositiva																																																									
1. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante propone soluciones a problemas detectados?	1			1									1									1																																			
2. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera	1			1									1									1																																			
3. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera	1			1									1									1																																			
4. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera crítica	1			1									1									1																																			
TOTAL	4			4			2	2		2	1	1	3			1	4		4	0	0	2	2		2	2		3	1		2	2		4	0	0	0	3	1	4			3	0	1	1	3		2	2		3	1	3	1		
Autonomía																																																									
5. ¿El contenido programático presenta competencias en la que se evidencia la autonomía del estudiante para tomar una decisión eficaz y efectiva con el fin de resolver un problema?	1			1									1									1																																			
TOTAL	1			1			0	1	0	1			1			1	0	0	1			1			1			1	0	0	0	0	0	0	1	1	1			0	1	0	1			1			1	1		1					
Competencias para preguntar																																																									
6. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante formule interrogantes en la lógica del descubrimiento (exploración y lanzamiento de hipótesis que dan nuevas soluciones -introduciendo nuevos elementos,	1			1									1									1																																			
7. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante formule interrogantes en la lógica de la verificación (busca comprobar los elementos presentes en las teorías y en la aplicación eficaz y eficiente de métodos ya	1			1									1									1																																			
TOTAL	2			2			2	0	0	1	1		2			0	0	2	2			2			2			2	0	0	2	0	0	1	1		1			2	0	0	2			1	1		2			1	1				
Competencias observacionales																																																									
8. ¿El contenido programático presenta	1			1									1									1																																			

Segunda revisión

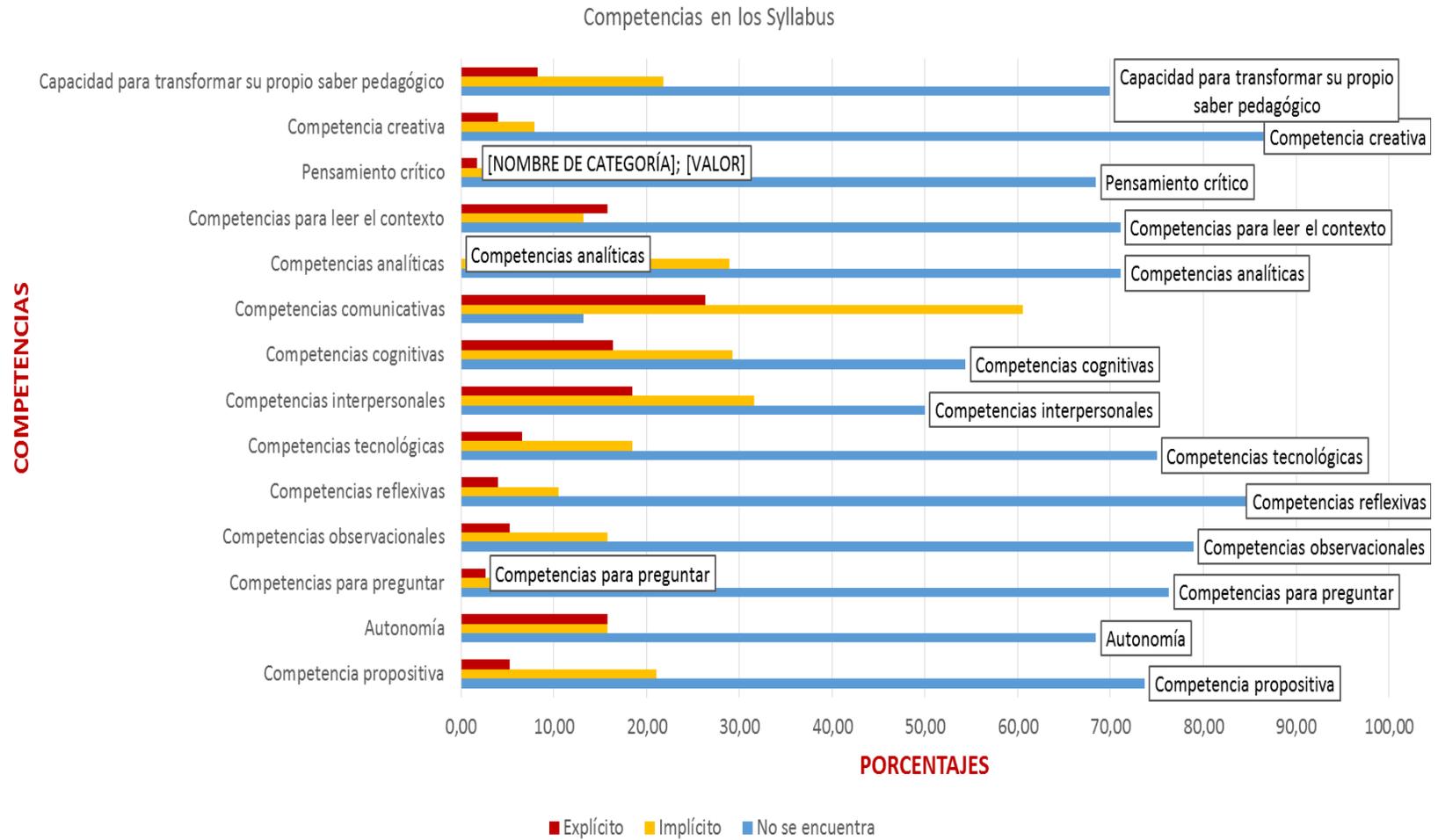
	PRIMER SEMESTRE												SEGUNDO SEMESTRE												TERCER SEMESTRE																																
	Epistemología de la Pedagogía			Principios del Desarrollo			Taller de Elaboração Oral y			Códigos Unilibraria			Fundamentación de Lingüística			Inglés Básico I			Electiva Departamental			Seminario de Investigación			Aprendizaje Autónomo			Principios del Aprendizaje			Taller de Elaboração Oral y			Fundamentación de Lingüística			Inglés Básico II			Cuarto Taller Educativo Compensación			Módulo Pedagógico			Fonética y Fonología de la			Pronunciación Inglesa I			Inglés Básico III			Cuarto Taller Educativo		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3						
Competencia propositiva																																																									
1. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante propone soluciones a problemas detectados?	1				1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1												
2. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera crítica?	1				1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1									
3. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera crítica?	1				1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1									
4. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que el estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera crítica?	1				1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1									
TOTAL	4			4	0	0	4			3	1		3	0	1	4			2	2		2	2		3	0	1	3	1		3	1	0	3			1	2	1	1	4		4			2	2		2	2		3	1		3	1	
Autonomía																																																									
5. ¿El contenido programático presenta competencias en las que se evidencia la autonomía del estudiante para tomar una decisión eficaz y efectiva con el fin de resolver un problema?	1				1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1									
TOTAL	1			1	0	0	1			1	0	1	0	1	0	1			1		1	1		1	1	0	0	1		0	1		0	1			1			1			1			1		1	1		1						
Competencias para preguntar																																																									
6. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante formule interrogantes en la lógica del descubrimiento (exploración y lanzamiento de hipótesis que dan nuevas soluciones -introduciendo nuevos elementos)?	1				1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1									
7. ¿El contenido programático de la asignatura presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad de que el estudiante formule interrogantes en la lógica de la verificación (busca comprobar los elementos presentes en las teorías y en la aplicación eficaz y eficiente de métodos)?	1				1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1									
TOTAL	2			1	1	0	2			1	1		1	1	0	2			1	1		2	0	0	2			2	0	0	1	1		1	1		2			2			2			2			2								
Competencias observacionales																																																									
8. ¿El contenido programático presenta competencias en las que se evidencia la posibilidad?	1				1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1									

Tercera revisión. Totales

Apéndice K. Resultados valoración de syllabus

En la Figura 16 se puede observar en un alto porcentaje (superior al 70%) la ausencia de las competencias respecto al total de los 19 syllabus valorados: Capacidad de transformar su propio saber pedagógico, competencia creativa, pensamiento crítico, competencias para leer el contexto, competencias analíticas, competencias tecnológicas, competencias reflexivas, competencias observacionales, competencias para preguntar y la competencia propositiva. La competencia que presenta más presencia de manera implícita en los 19 syllabus evaluados es la competencia comunicativa con un 60%. Las 14 competencias muestran un muy bajo porcentaje implícito (debajo del 30%) en todos los syllabus que fueron evaluados.

Figura 16.
Porcentaje de competencias presentes en los syllabus.

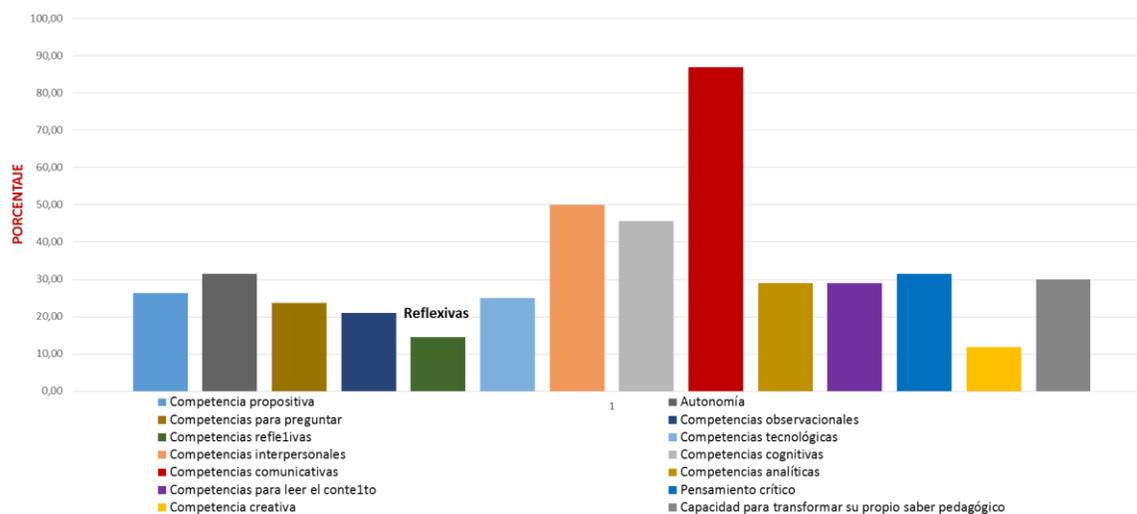


Fuente. Autores

Al realizar la determinación de las competencias investigativas de forma implícita y explícita en los syllabus se obtiene, como se muestra en la Figura 17 que las competencias comunicativas son las que muestran más presencia en los 19 syllabus estudiados tanto en forma explícita como implícita (superior al 80%). Las competencias interpersonales y cognitivas se evidencian en los 19 syllabus evaluados en donde las interpersonales alcanzan un 50% de presencia tanto explícita como implícita. Seguida de esta encontramos las competencias cognitivas que muestran un porcentaje superior al 40%. Son las competencias reflexivas y las creativas las que muestran el porcentaje más bajo de presencalidad en los 19 syllabus estudiados (alrededor del 10%) de manera implícita o explícita.

Figura 17.

Porcentaje presencia de competencias en contenidos programáticos Licenciatura Español e Inglés de manera Explícita e Implícita.

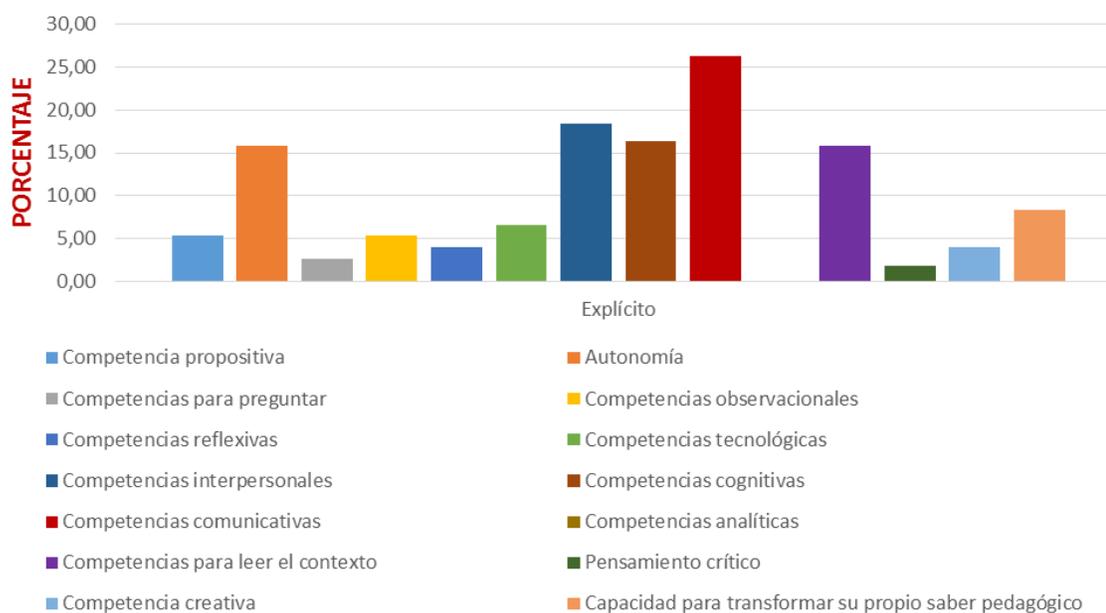


Realizando un análisis detallado de la presencia de manera explícita de las competencias en los 19 syllabus evaluados, se puede evidenciar en la Figura 18, que las competencias comunicativas se evidencian con un porcentaje de 25% aproximadamente, seguida de ella se

encuentran las competencias interpersonales, las competencias de autonomía y las competencias cognitivas con un porcentaje de 15% aproximadamente. Las competencias analíticas no son evidenciadas de manera explícita en el estudio realizado a los 19 syllabus del programa.

Figura 18.

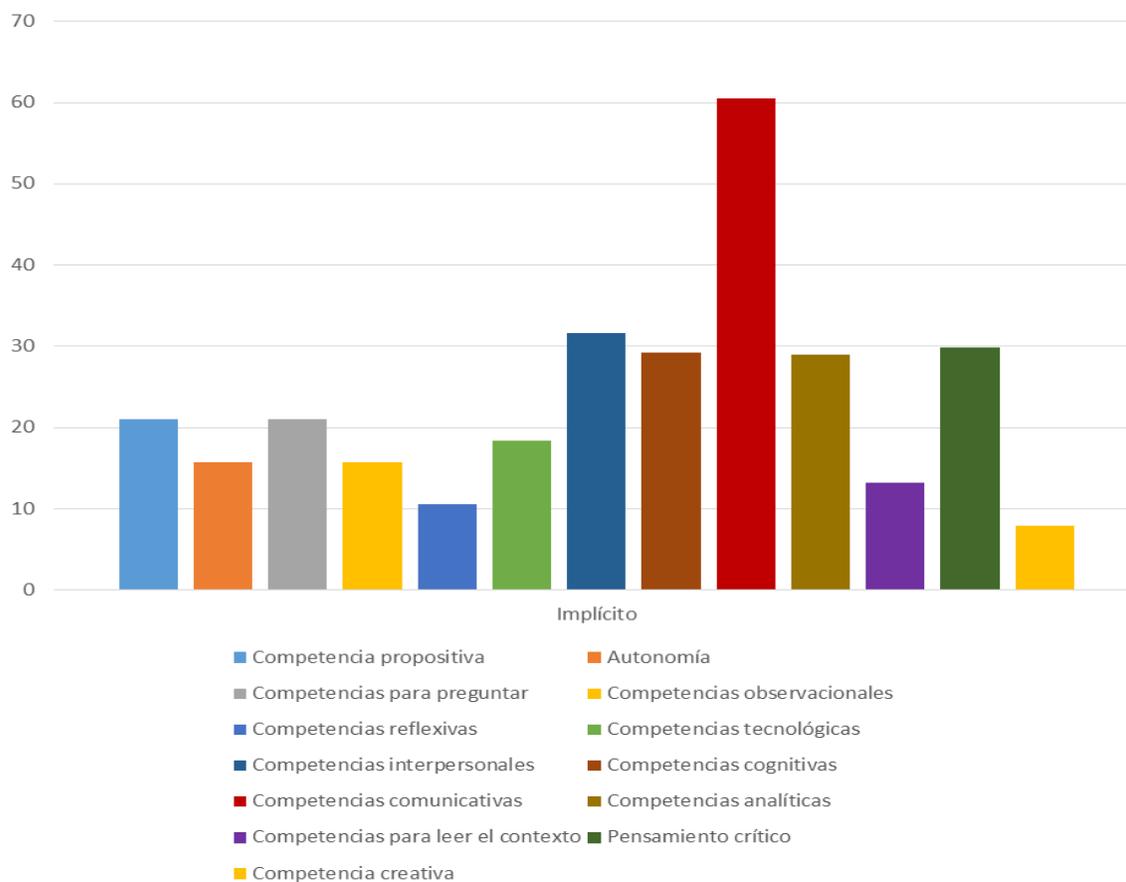
Porcentaje presencia de competencias en contenidos programáticos Licenciatura Español e Inglés de manera Explícita.



Realizando un análisis detallado de la presencia de manera implícita de las competencias en los 19 syllabus evaluados, se puede evidenciar en la Figura 19, que las competencias comunicativas se evidencian con un porcentaje de 65% aproximadamente, seguida de ella se encuentran las competencias interpersonales, y las competencias de pensamiento crítico con un porcentaje de 30% aproximadamente. La competencia creativa es aquella que muestra el porcentaje más bajo de presenciadidad en el estudio realizado, debajo del 10%.

Figura 19.

Porcentaje presencia de competencias en contenidos programáticos Licenciatura Español e inglés de manera Implícita.



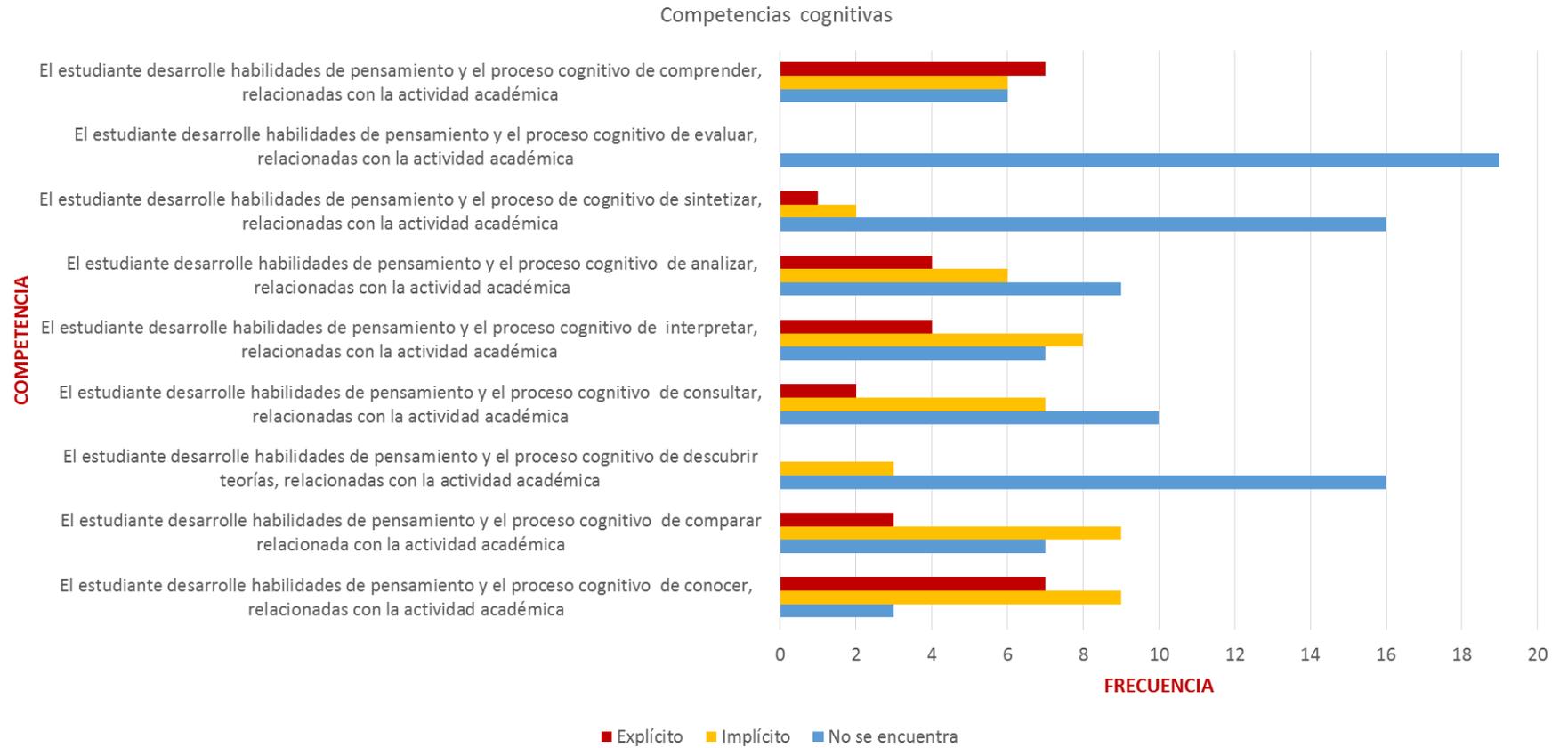
Realizando un análisis detallado de la presencia de las competencias cognitivas en los 19 syllabus evaluados, se puede evidenciar que: las competencias que se pueden evidenciar en la Figura 20, de manera explícita con 7 frecuencias son las competencias en las que el estudiante desarrolla habilidades de pensamiento y el proceso cognitivo de comprender y conocer, relacionado con la actividad académica. Las competencias que se pueden evidenciar de manera implícita con 9 frecuencias son las competencias en las que el estudiante desarrolla

habilidades de pensamiento y el proceso cognitivo de conocer y comparar relacionado con la actividad académica. Las demás competencias se evidencian por debajo de las 8 frecuencias.

No se evidencia presencia explícita ni implícita de la competencia en la que los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento y el proceso cognitivo de evaluar relacionado con la actividad académica (superior a 18 frecuencias).

Figura 20.

Frecuencia de la presencia de competencias básicas: COGNITIVAS

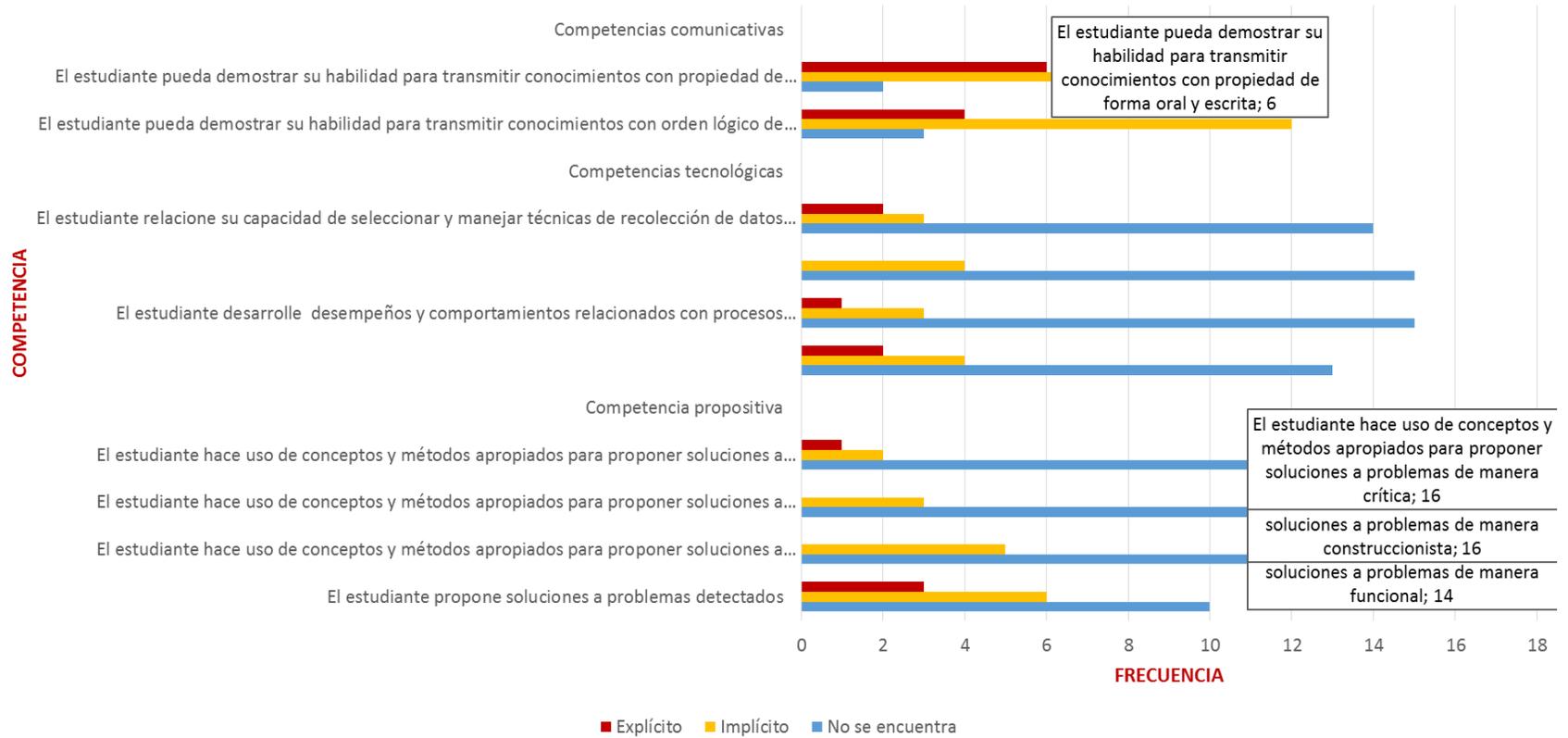


Fuente. Autores

Realizando un análisis detallado de la presencia de las competencias Instrumentales – competencias comunicativas en los 19 syllabus evaluados, se puede evidenciar en la Figura 21, que la competencia que se puede evidenciar de manera explícita con 6 frecuencias es las competencias en las que el estudiante puede demostrar su habilidad de transmitir conocimientos con propiedad de forma oral y escrita. La competencia que se puede evidenciar de manera implícita con 12 frecuencias es las competencias en las que el estudiante puede demostrar su habilidad de transmitir conocimientos con orden lógico de forma oral y escrita. Las competencias en donde se evidencia mayor ausencia son: El estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera crítica; 16 frecuencias. El estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera constructorista; 16 frecuencias. El estudiante hace uso de conceptos y métodos apropiados para proponer soluciones a problemas de manera funcional; 14 frecuencias.

Figura 21.

Frecuencia de la presencia de competencias genéricas: Instrumentales – competencias comunicativas

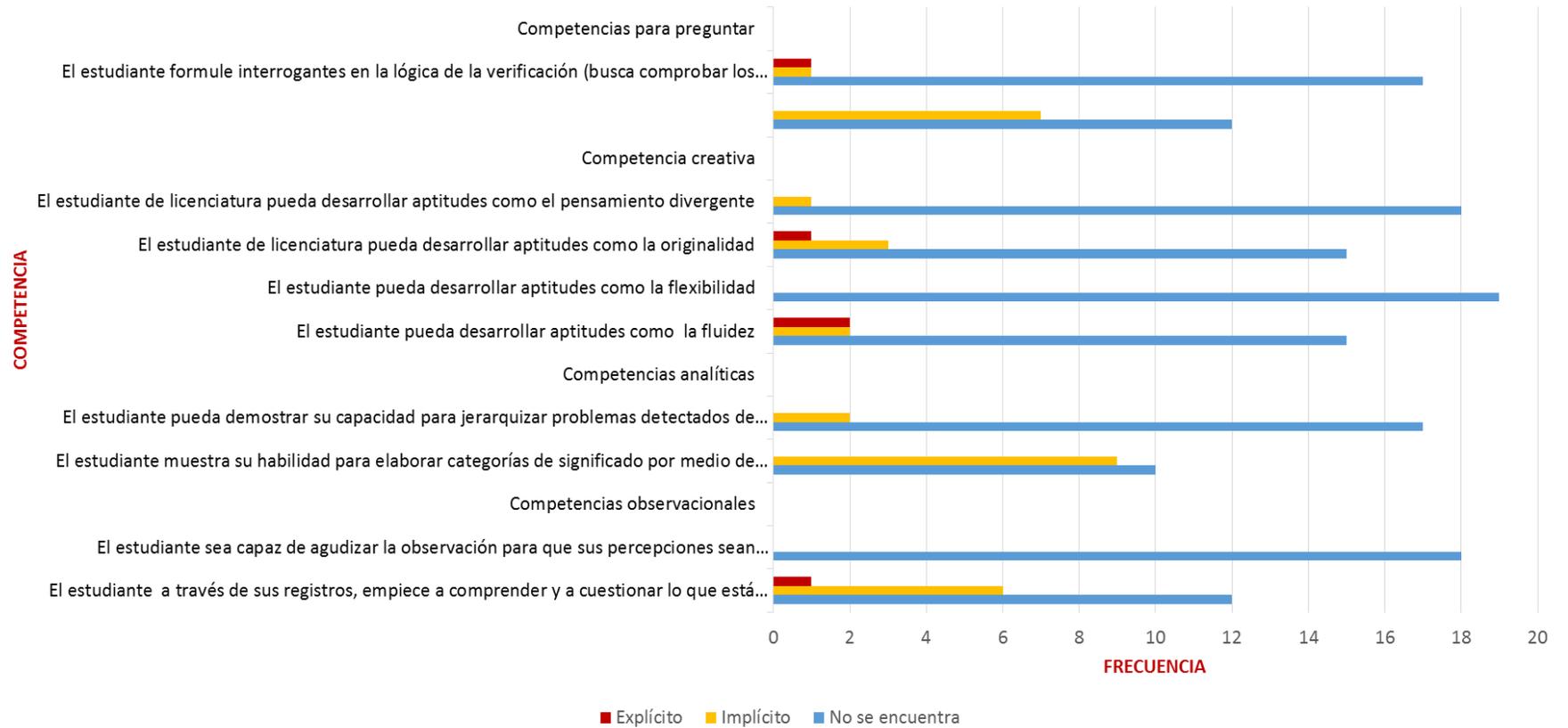


Fuente. Autores

Respecto a la presencia de competencias genéricas: Sistémicas – competencias para preguntar, se puede evidenciar en el análisis (véase en la Figura 22) que las competencias para preguntar poseen un índice muy escaso de existencia explícita ya que ninguna alcanza las dos frecuencias de presencialidad. La competencia que se puede evidenciar de manera implícita con 9 frecuencias es las competencias en las que el estudiante muestra su habilidad para elaborar categorías de significado por medio información recolectada. Las competencias en donde se evidencia mayor ausencia son: El estudiante formula interrogantes en la lógica de la verificación (17 frecuencias). El estudiante puede demostrar su capacidad para jerarquizar problemas detectados de acuerdo a los resultados obtenidos (17 frecuencias). El estudiante de licenciatura puede desarrollar aptitudes como el pensamiento divergente (18 frecuencias). El estudiante es capaz de agudizar la observación para que sus percepciones sean selectivas y para que decida qué registrar (18 frecuencias). El estudiante de licenciatura puede desarrollar aptitudes como la flexibilidad (19 frecuencias).

Figura 22.

Frecuencia de la presencia de competencias genéricas: Sistémicas – competencias para preguntar

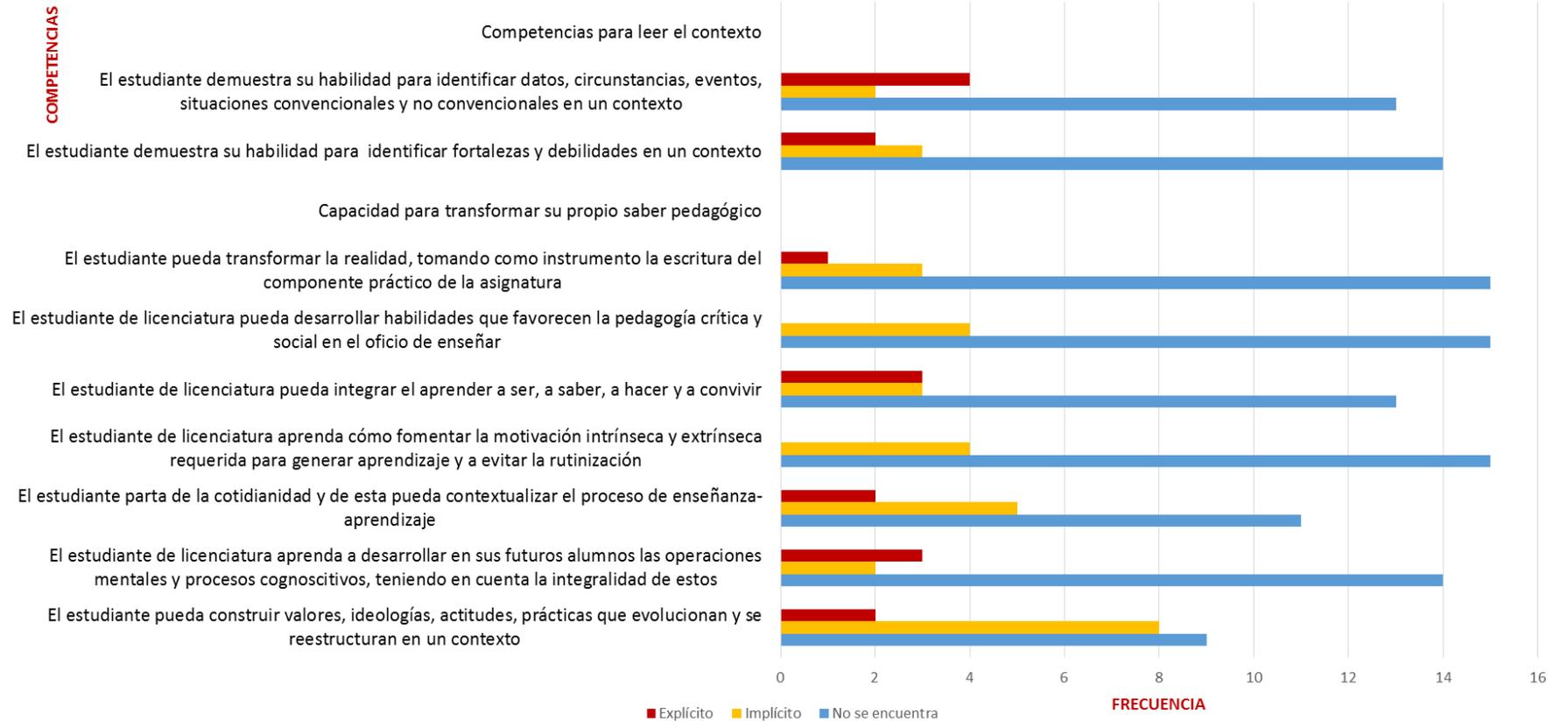


Fuente. Autores

Se puede evidenciar en la Figura 23, el análisis de las competencias genéricas específicas, que las competencias para leer el contexto una presencialidad explícita muy baja. El estudiante demuestra su habilidad para identificar datos, circunstancias, eventos, situaciones convencionales y no convencionales en un contexto; 4 frecuencias. La competencia que se puede evidenciar de manera implícita con 8 frecuencias es las competencias en las que el estudiante puede construir valores, ideologías, actitudes, prácticas que evolucionan y se reestructuran en un contexto. Las competencias en donde se evidencia mayor ausencia son: El estudiante demuestra su habilidad para identificar fortalezas y debilidades en un contexto; 14 frecuencias. El estudiante de licenciatura aprende a desarrollar en sus futuros alumnos las operaciones mentales y proceso cognoscitivos, teniendo en cuenta la integralidad de estos; 14 frecuencias. El estudiante puede transformar la realidad, tomando como instrumento la escritura del componente práctico de la asignatura; 15 frecuencias. El estudiante de licenciatura puede desarrollar habilidades que favorezcan la pedagogía crítica y social en el oficio de enseñar; 15 frecuencias. El estudiante de licenciatura aprenda como fomentar la motivación intrínseca y extrínseca requerida para generar aprendizaje y evitar la rutinización; 15 frecuencias.

Figura 23.

Porcentaje presencia de competencias genéricas: Específicas – competencias para leer el contexto

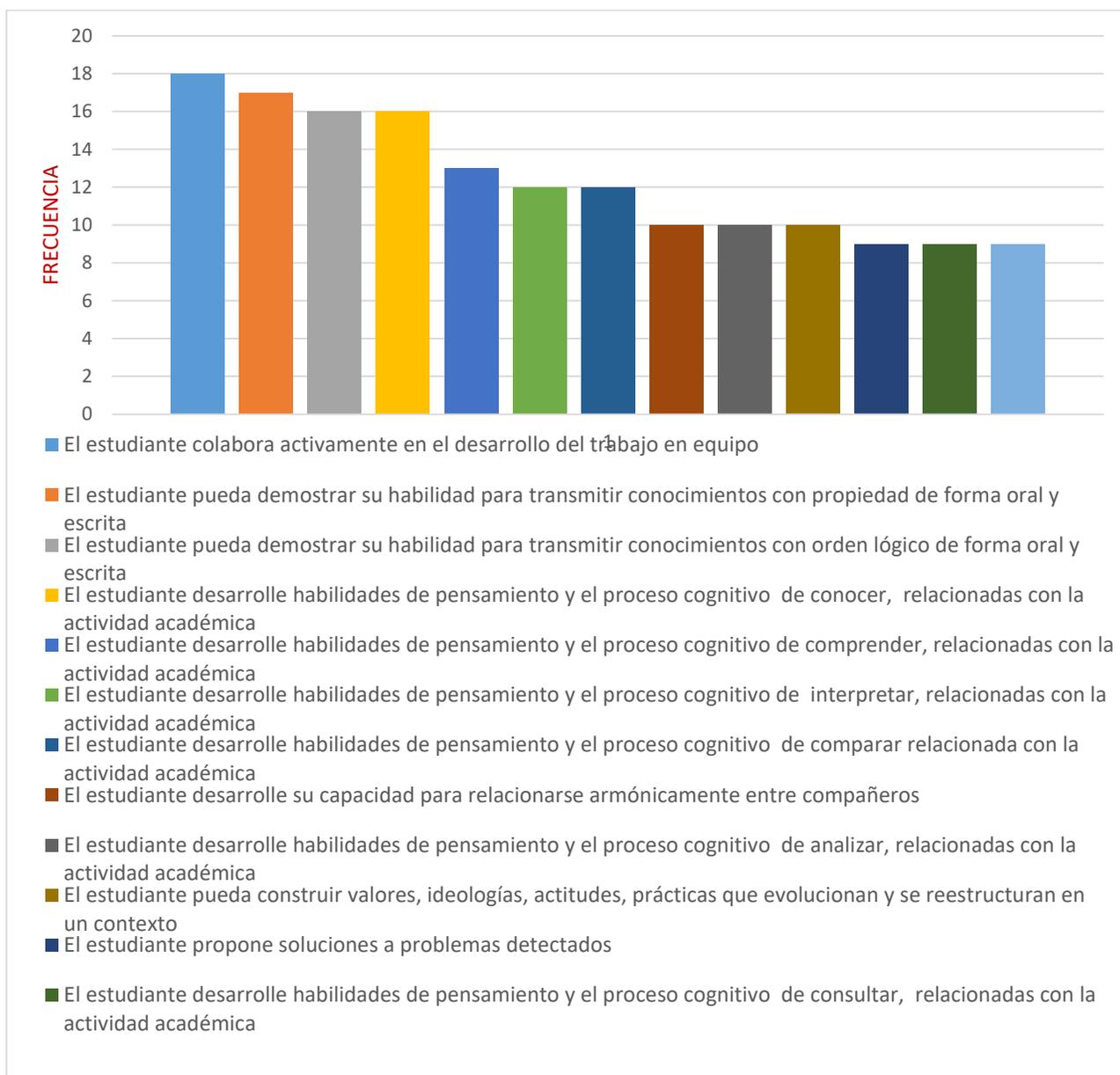


Fuente. Autores

Analizando las 14 competencias generales se hace evidencia en la Figura 24, aquellas que presentan igual o mayor frecuencia a 9.

Figura 24.

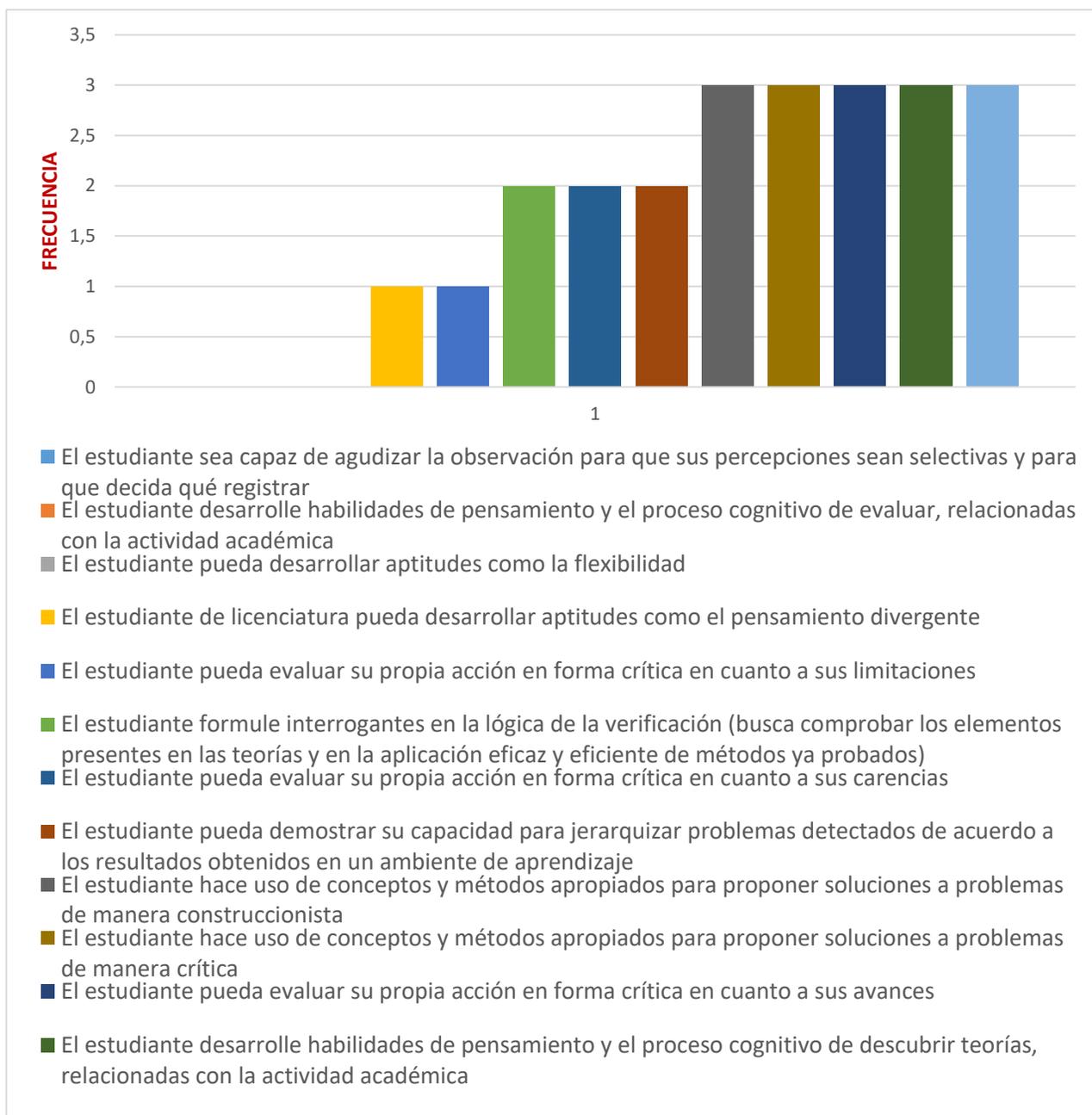
Indicadores de competencias más frecuentes (≥ 9)



Analizando las 14 competencias generales se hace evidencia en la Figura 25, aquellas que presentan igual o menor frecuencia a 3.

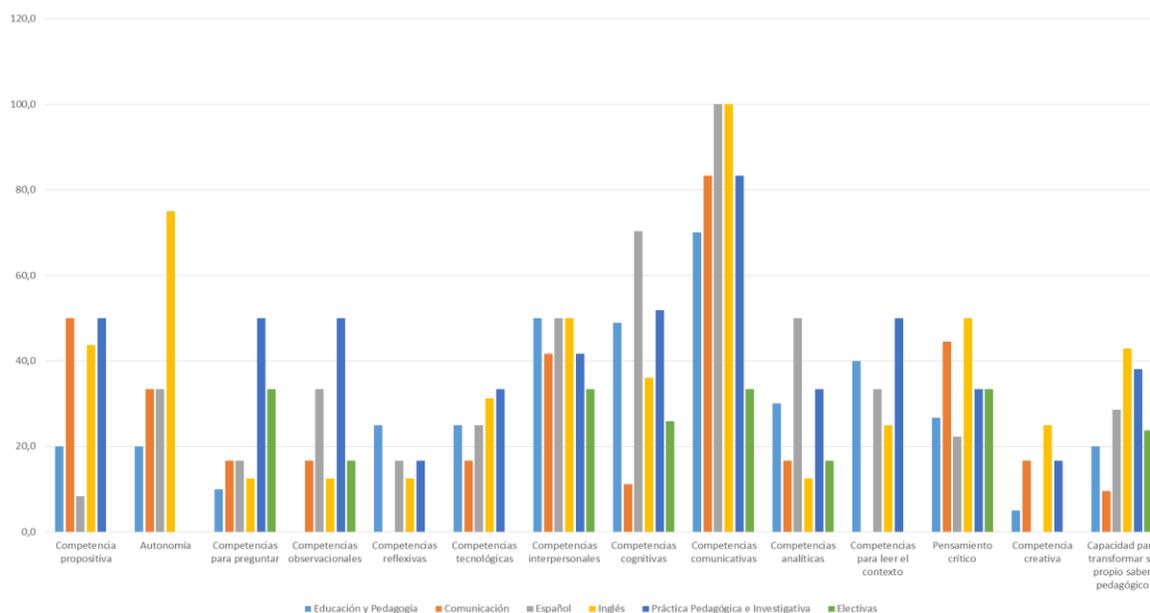
Figura 25.

Indicadores de competencias menos frecuentes (≤ 3)



Al realizar un análisis sobre la presencia de las competencias básicas en los syllabus del programa se puede evidenciar que los índices de porcentaje son muy bajos, solo hay una

notoriedad de presencia en las competencias comunicativas ya que presentan un porcentaje mayor al 80% en los componentes de: áreas específicas de Educación y Pedagogía, comunicación, español, inglés, práctica pedagógica y electivas.



Después de realizado el ejercicio de taller de investigación con los docentes a cargo en donde se dio inducción sobre el manejo y la importancia sobre la articulación de las competencias en los syllabus del programa; el cuerpo docente procedió a realizar los ajustes que consideraron pertinentes en sus syllabus, arrojando un notorio resultado en los siguientes componentes:

Competencias propositivas. En educación y pedagogía hubo un aumento de 20% a un 30%, en comunicación hubo un aumento del 50% al 58%, en español hubo un aumento de 8% a un 83%, en inglés hubo un aumento de 40 % a un 50%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 50% a un 75%, en electivas hubo un aumento de 0% a un 25%

Competencias de autonomía. En educación y pedagogía hubo un aumento de 20% a un 40%, en inglés hubo un aumento de 75 % a un 100%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 0% a un 33%, en electivas hubo un aumento de 0% a un 100%.

Competencias para preguntar. En comunicación hubo un aumento del 16% al 33%, en español hubo un aumento de 16% al 27%, en electivas hubo un aumento de 33% a un 100%.

Competencias observacionales. En comunicación hubo un aumento de 15% a un 35% aproximadamente, en español hubo un aumento de 35% aproximadamente. a un 82% aproximadamente, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 50% a un 65% aproximadamente., en electivas hubo un aumento de 15%aproximadamente. a un 100%.

Competencias reflexivas. En educación y pedagogía hubo un aumento de 25% a un 40%, en comunicación hubo un aumento del 0% al 16%, en español hubo un aumento de 16% a un 91%, en inglés hubo un aumento de 12 % a un 16%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 16% a un 66%, en electivas hubo un aumento de 0% a un 50%.

Competencias tecnológicas. En educación y pedagogía hubo un aumento de 25% a un 40%, en comunicación hubo un aumento del 16% al 33%, en español hubo un aumento de 25% a un 75%, en inglés hubo un aumento de 31 % a un 50%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 33% a un 66%, en electivas hubo un aumento de 0% a un 25%.

Competencias interpersonales. En comunicación hubo un aumento del 47% al 58%, en español hubo un aumento de 50% a un 75%, en inglés hubo un aumento de 50 % a un 56%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 41% a un 56%, en electivas hubo un aumento de 33% a un 100%.

Competencias cognitivas. En educación y pedagogía hubo un aumento de 48% a un 55%, en comunicación hubo un aumento del 11% al 18%, en inglés hubo un aumento de 36% a un

41%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 51% a un 74%, en electivas hubo un aumento de 25% a un 88%.

Competencias comunicativas. En comunicación hubo un aumento del 83% al 100%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 83% a un 100%, en electivas hubo un aumento de 33% a un 100%.

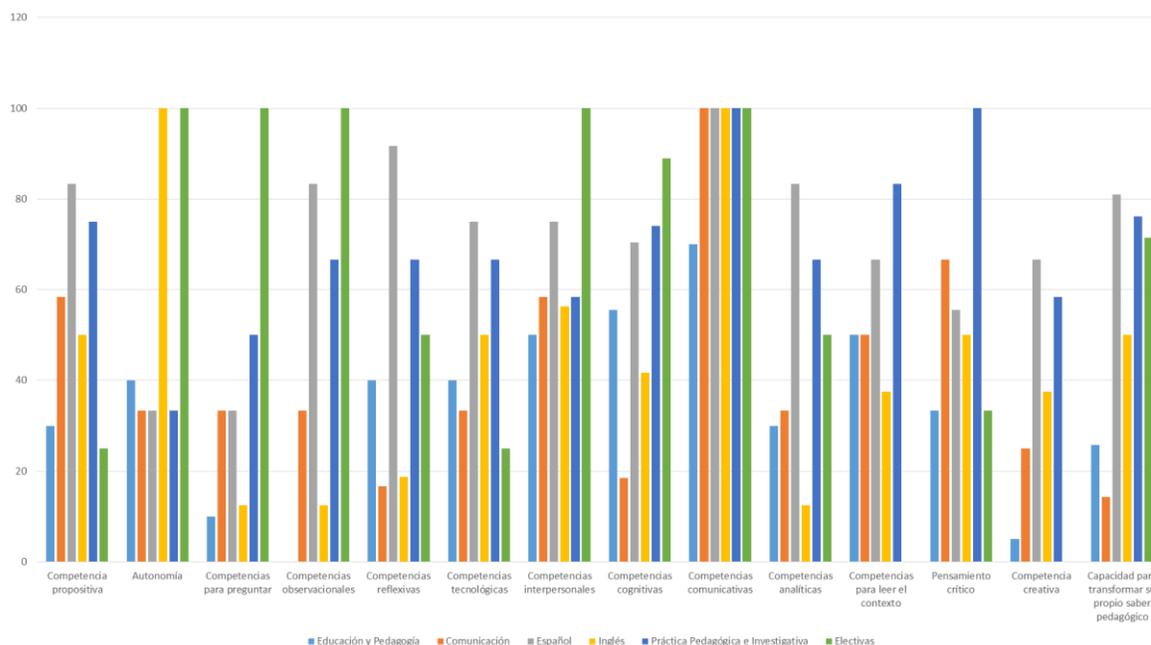
Competencias analíticas. En comunicación hubo un aumento del 16% al 33%, en español hubo un aumento de 50% a un 83%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 33% a un 66%, en electivas hubo un aumento de 16% a un 50%.

Competencias para leer el contexto. En educación y pedagogía hubo un aumento de 40% a un 50%, en comunicación hubo un aumento del 0% a un 50%, en español hubo un aumento de 33 % a un 66%, en inglés hubo un aumento de 25 % a un 37%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 50% a un 83%.

Competencias pensamiento crítico. En educación y pedagogía hubo un aumento de 26% a un 33%, en comunicación hubo un aumento del 44% al 55%, en español hubo un aumento de 22% a un 55%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 33% a un 100%,

Competencia creativa. En comunicación hubo un aumento del 16% al 21%, en español hubo un aumento de 0% a un 66%, En inglés hubo un aumento de 25 % a un 37%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 16% a un 58%.

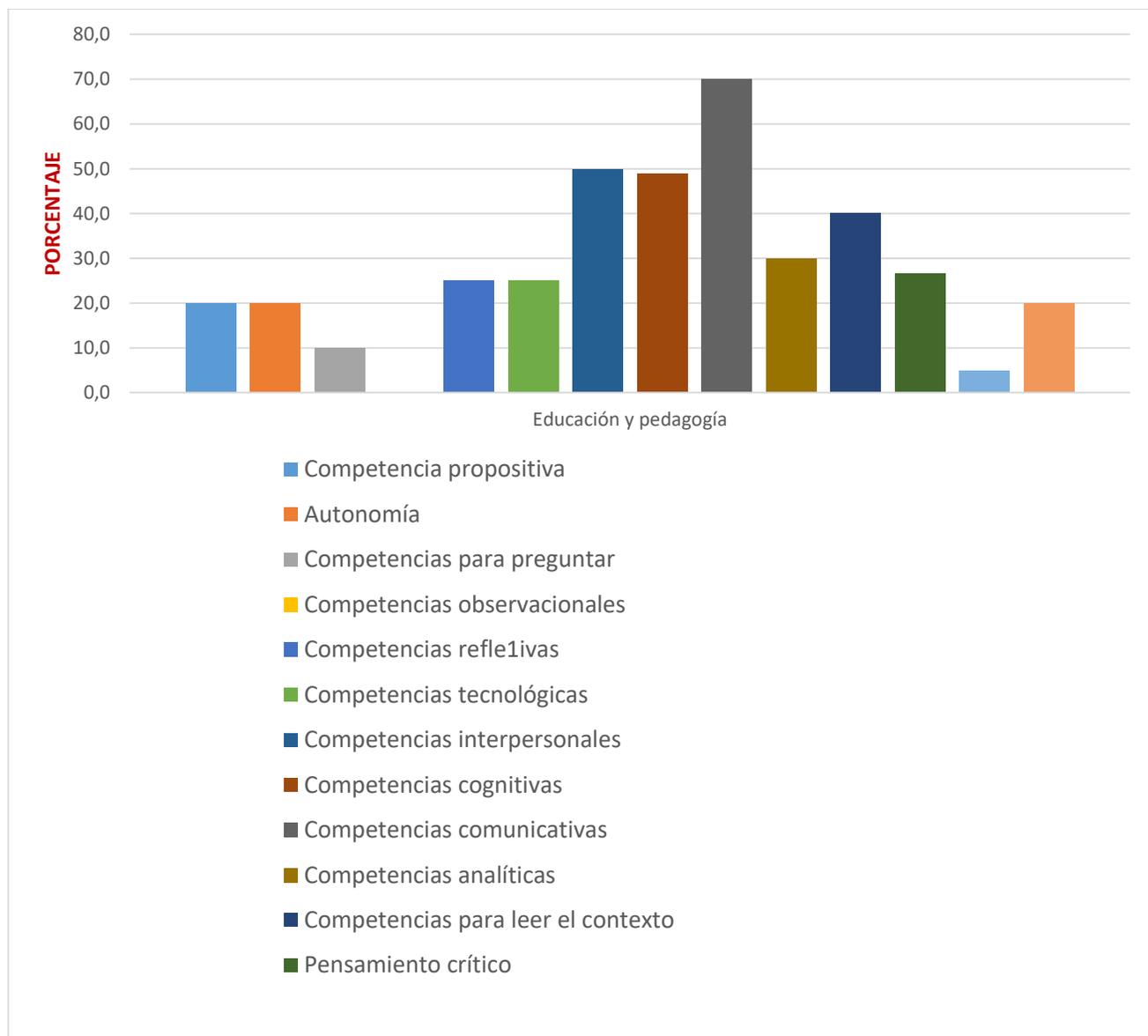
Capacidad para transformar su propio saber pedagógico. En educación y pedagogía hubo un aumento de 20% a un 25%, en comunicación hubo un aumento del 9% al 14%, en español hubo un aumento de 28% a un 80%, en inglés hubo un aumento de 42 % a un 50%, en práctica pedagógica investigativa hubo un aumento de 38% a un 76%, en electivas hubo un aumento de 23% a un 71%.



En relación a las competencias en el Componente Educación y Pedagogía se puede evidenciar en la Figura 26, que las competencias que evidencian el porcentaje más alto de presencialidad en su syllabus es las comunicativas poseen el porcentaje más alto de presencialidad (70%), las demás competencias se evidencian con un porcentaje bajo (debajo del 50%) siendo las de menor porcentaje Competencias observacionales (0%), Competencias creativa (5%)

Figura 26.

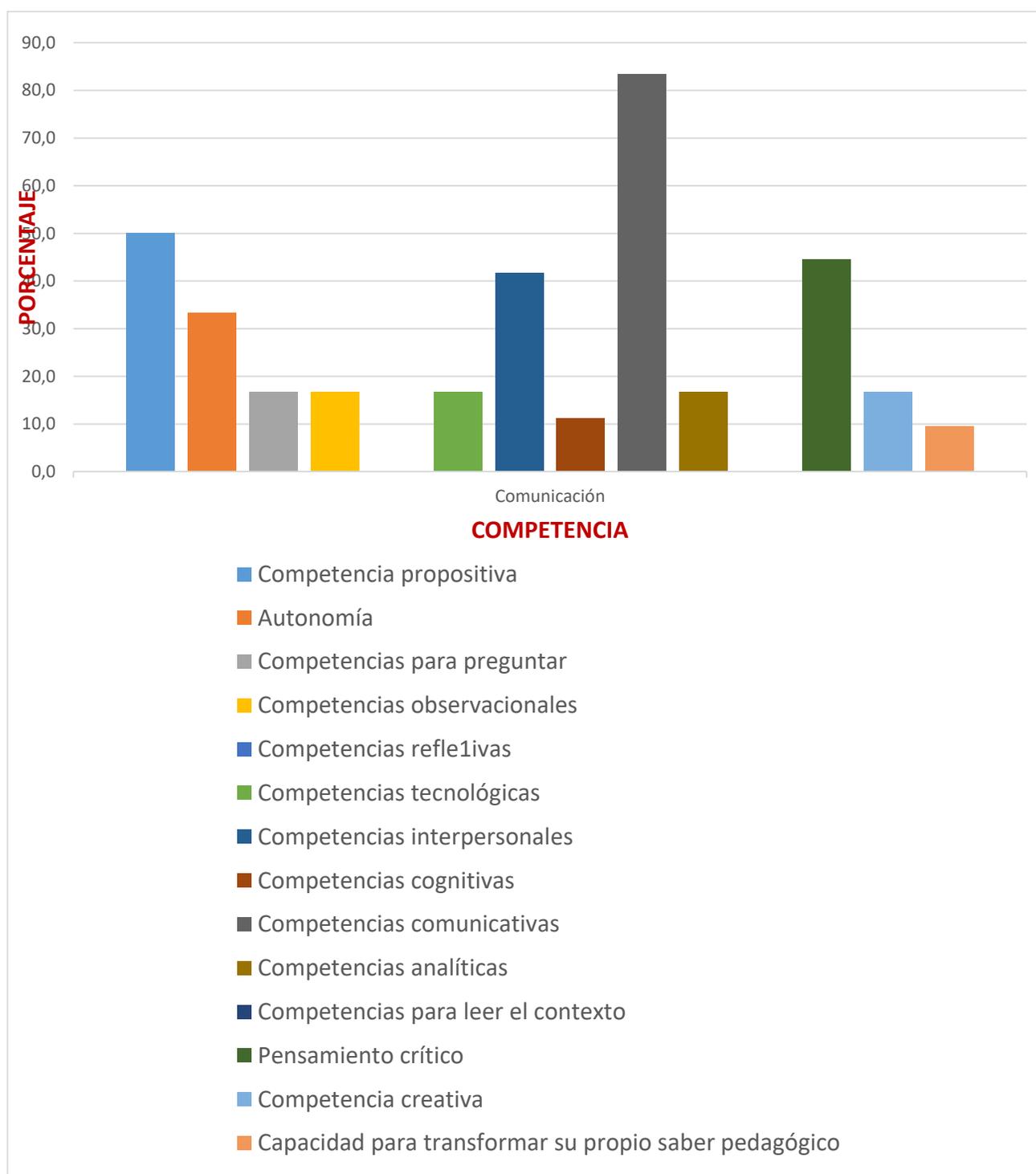
Competencias en el Componente Educación y Pedagogía



En el componente de comunicación se puede evidenciar en la Figura 27, que las competencias que muestran el porcentaje más alto de presencialidad en su syllabus son las comunicativas poseen el porcentaje más alto de presencialidad (83%). Las demás competencias se evidencian con un porcentaje bajo (debajo del 50%) siendo las de menor porcentaje Competencias para leer el contexto (0%), Competencias reflexivas (0%).

Figura 27.

Competencias en el Componente Comunicación

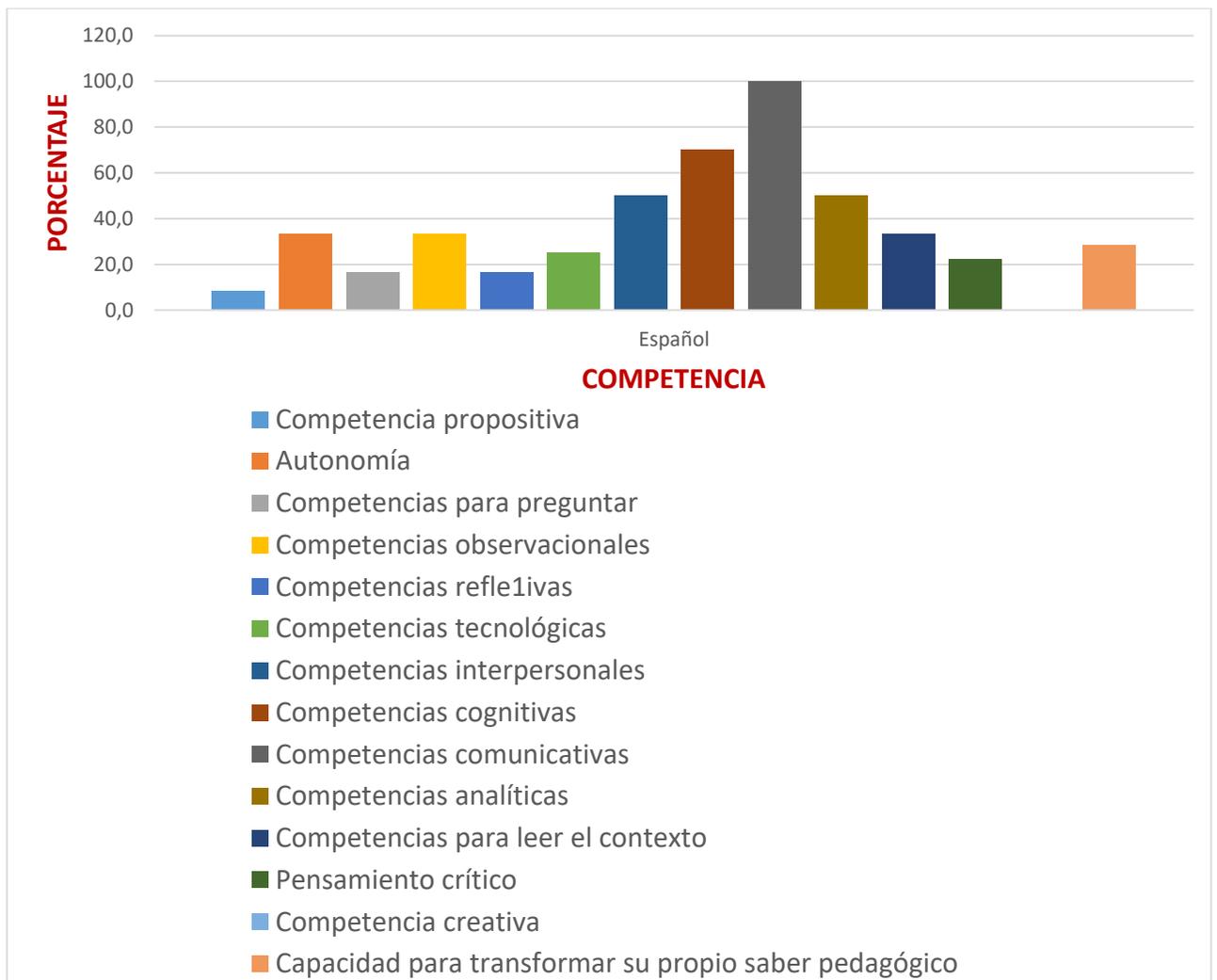


En el componente de español se puede evidenciar en la Figura 28, que las competencias que muestran el porcentaje más alto de presencialidad en su syllabus son las comunicativas

poseen el porcentaje más alto de presencialidad (100%), Competencias cognitivas (70%) y Competencias interpersonales (50%). Las demás competencias se evidencian con un porcentaje bajo (debajo del 50%) siendo las de menor porcentaje Competencias para creativas (0%), Competencias propositivas (8%)

Figura 28.

Competencias en el Componente Español

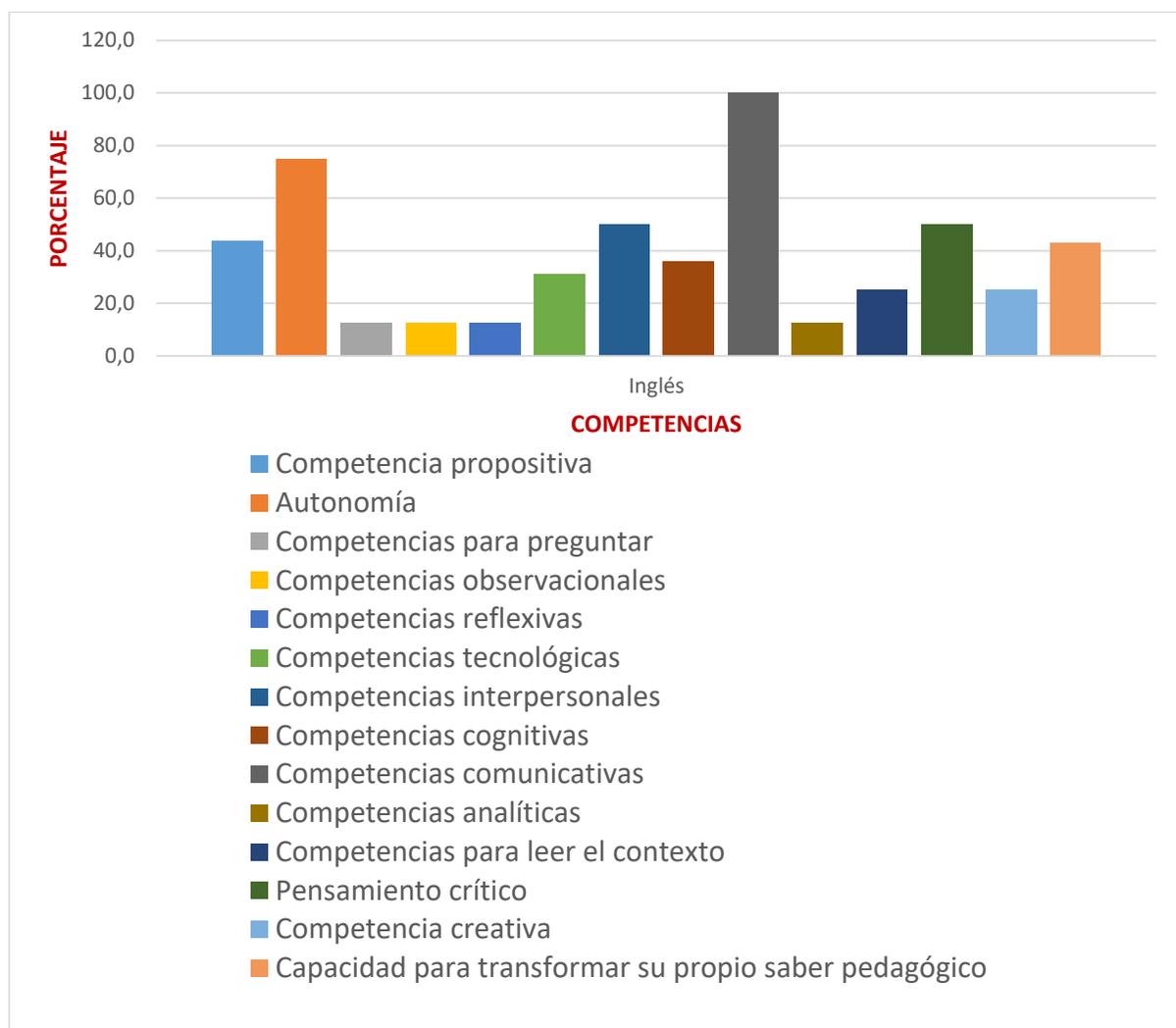


En el componente del área de inglés se puede evidenciar en la Figura 29, que las competencias que muestran el porcentaje más alto de presencialidad en su syllabus son las

comunicativas poseen el porcentaje más alto de presencialidad (100%), las competencias de Autonomía (75%), Competencias interpersonales (50%), Competencias de pensamiento crítico (50%). En el componente del área de inglés se puede evidenciar que las competencias que evidencian el porcentaje más bajo de presencialidad en su syllabus son Competencias para preguntar (12.5%), Competencias observacionales (12.5%) y Competencias reflexivas (12.5%).

Figura 29.

Competencias en el Componente Inglés



En el componente de Práctica Pedagógica investigativa se puede evidenciar en la Figura 30, que las competencias que muestran el porcentaje más alto de presencialidad en su syllabus son las comunicativas poseen el porcentaje más alto de presencialidad (83%), las competencias para preguntar (50%), Competencias propositivas (50%), Competencias observacionales (50%), Competencias para leer el contexto (50%). En el componente de práctica pedagógica investigativa se puede evidenciar que las competencias que evidencian el porcentaje más bajo de presencialidad en su syllabus son Competencias reflexivas (16%) y Competencia creativa (16%).

Figura 30.

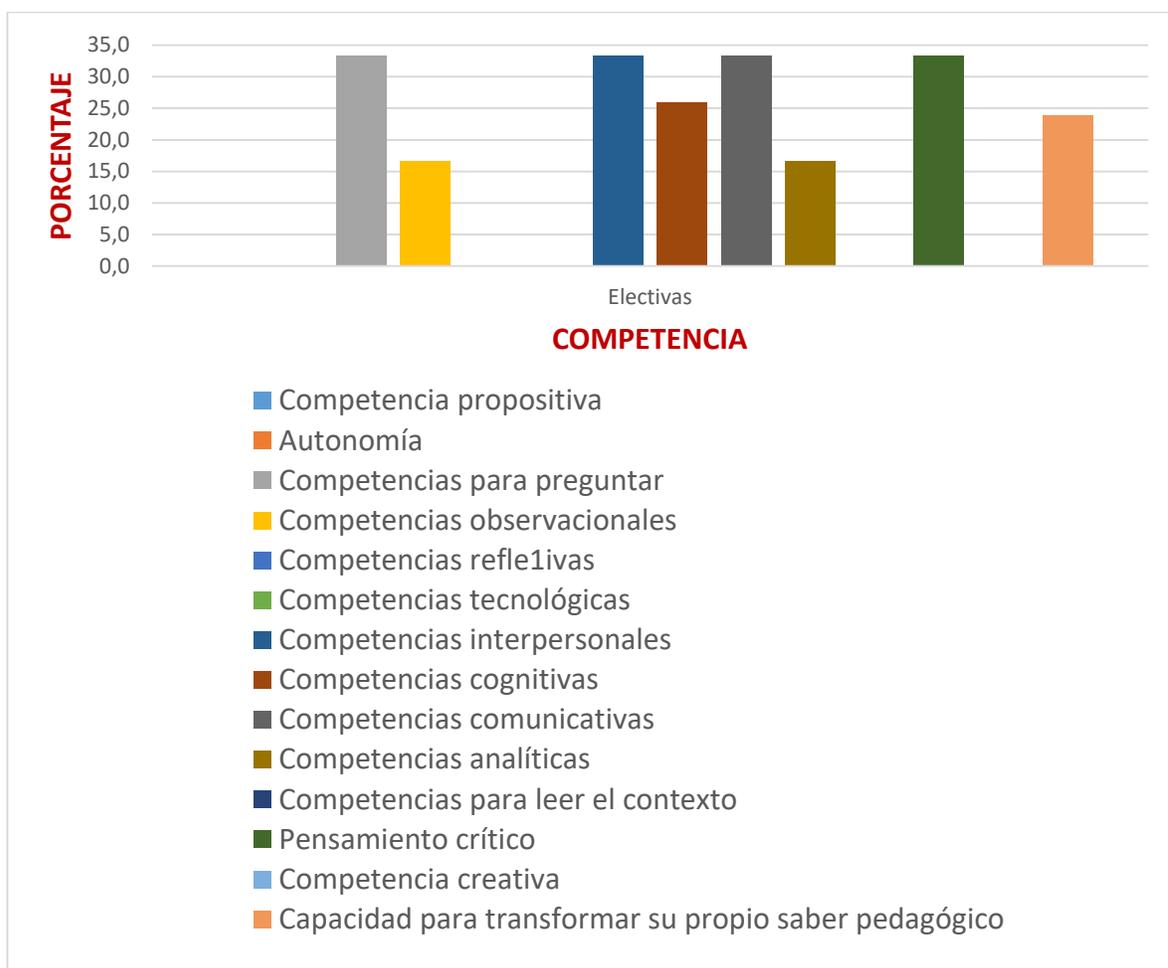
Competencias en el Componente Práctica Pedagógica Investigativa



En el componente de electivas se puede evidenciar en la Figura 31, que las competencias muestran en general un porcentaje muy bajo de presencialidad en su syllabus (menor al 50%): Competencias de autonomía (0%), Competencias tecnológicas (0%), Competencias propositivas (0%), Competencias para leer el contexto (0%) y Competencias reflexivas (0%).

Figura 31.

Competencias en el Componente Electivas



Apéndice L. Instrumento Entrevista semiestructurada docentes práctica pedagógica y de investigación

Guía de entrevista – Gestión Académica Componente Práctica Pedagógica Investigativa.

Componente Práctica Pedagógica Investigativa

Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro

Población: Cuatro (4) docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro: dos (2) con experiencia en orientar asignaturas de investigación y dos (2) con experiencia en orientar asignaturas de práctica.

Objetivo: Obtener información de fuentes primarias acerca de aspectos fundamentales para el diseño del plan de gestión académica para la práctica pedagógica investigativa.

Soporte teórico y metodológico: La hermenéutica en el enfoque narrativo (Ricoeur). Categorización de las respuestas y análisis en Atlas ti.

Nombre docente: _____

Rol: Docente orientador de asignaturas de investigación

Buenos días, hoy (fecha) siendo las (hora) me encuentro con el(a) docente (nombre) de la Universidad Libre seccional Socorro, quien cuenta con el rol de docente orientador de asignaturas de investigación. Agradezco su colaboración respondiendo a las siguientes preguntas con el fin de obtener información acerca de aspectos fundamentales para el diseño del plan de gestión académica, para la práctica pedagógica investigativa y que gentilmente como consta en el conocimiento informado me permite registrar en audio.

Cuestionario:

1. ¿Durante cuánto tiempo se ha desempeñado como docente orientador(a) de investigación de la Facultad de Educación de Universidad Libre Seccional Socorro?

2. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades de la región a las que debe responder la investigación desde el programa de licenciatura en Español e Inglés?
3. ¿Cuáles considera que han sido las principales fortalezas en el desarrollo de la investigación en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?
4. ¿Cuáles considera que han sido las principales debilidades (falencias internas) en el desarrollo de la investigación en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?
5. ¿Cuáles considera que han sido las principales amenazas (factores externos) en el desarrollo de la investigación en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?
6. ¿Qué oportunidades observa en la estructura el Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo?
7. Al revisar la estructura del Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo, ¿Qué sugerencia de autores puede hacer para la fundamentación teórica de este componente?
8. Al revisar la estructura el Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo, ¿Qué sugerencia puede respecto a las competencias y contenidos para las asignaturas del componente?
9. ¿Cuál considera que es el perfil del docente que oriente las asignaturas de la práctica pedagógica investigativa?
10. En cuanto a los aspectos administrativos relacionados con los documentos que soportan la práctica pedagógica investigativa, ¿Cuáles considera necesarios?

11. Para terminar, tenemos un espacio si desea hacer algún aporte diferente de los ya expresados

Le agradecemos su valiosa colaboración y lo invitamos a participar en un encuentro el día 21 de noviembre de 2019 de 6pm a 7:30pm en el salón M5, el cual tiene dos objetivos: presentarle los resultados obtenidos al procesar la información de esta y otras tres entrevistas y, generar un espacio para una construcción colectiva a partir de los resultados presentados.

Apéndice M. Transcripción Entrevista semiestructurada docentes práctica pedagógica y de investigación

Entrevista No 1

Rol: Docente orientador de asignaturas de investigación

Buenos días, hoy 11 de noviembre siendo las 10:00am me encuentro con la docente x de la Universidad Libre seccional Socorro, quien cuenta con el rol de docente orientador de asignaturas de investigación. Agradezco su colaboración respondiendo a las siguientes preguntas con el fin de obtener información acerca de aspectos fundamentales para el diseño del plan de gestión académica, para la práctica pedagógica investigativa y que gentilmente como consta en el conocimiento informado me permite registrar en audio.

Cuestionario:

1. ¿Durante cuánto tiempo se ha desempeñado como docente orientador(a) de investigación de la Facultad de Educación de Universidad Libre Seccional Socorro?

5 años

2. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades de la región a las que debe responder la investigación desde el programa de licenciatura en Español e Inglés?

De acuerdo con lo que propone el ministerio, se siguen las orientaciones de la investigación opción educativa, a través de las cuales se debe responder a necesidades del aula directamente, desde ahí los estudiantes de esta licenciatura puedan desarrollar proyectos en donde pueden llevar a cabo el diseño de estrategias didácticas que permitan un aprendizaje tanto de la lengua materna como en el Inglés de una manera pertinente y de acuerdo con las necesidades tanto del contexto rural como el urbano y de acuerdo al nivel de aprendizaje en el que se encuentren los estudiantes, debido a que su título les permite orientar, la primaria, básica, secundaria y la media. Por esto

es importante revisar las practicas que se están realizando en los docentes de la región y mirar situaciones como la inclusión sobretodo de la población flotante que es una de las problemáticas sentidas en todo el país.

3. ¿Cuáles considera que han sido las principales fortalezas en el desarrollo de la investigación en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?

La fortaleza es el hecho de que hay un constante acompañamiento por parte de las asignaturas que en el plan de estudios aparece como investigación, ya que desde el primer semestre hasta decimo excepto en el noveno semestre hay una asignatura en la cual les ha permitido conocer la metodología de la investigación y desarrollar la investigación formativa mediante un proyecto que termina siendo su proyecto de grado.

4. ¿Cuáles considera que han sido las principales debilidades (falencias internas) en el desarrollo de la investigación en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?

Se ha sido un poco lapso en seguimiento a los proyectos para cumplir con el reglamento con el que se encuentra, debido a la deficiencia de asesores de proyecto, esto resulta en que la calidad de proyectos que se realiza no es la deseada.

5. ¿Cuáles considera que han sido las principales amenazas (factores externos) en el desarrollo de la investigación en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?

En algunos casos es cuando al docente que está haciendo la investigación, se le pide hacer otras actividades diferentes a la investigación, o los condicionan que deben trabajar unos contenidos específicos a desarrollar, hace falta un convenio fuerte con

la institución para hacer una orientación más organizada de lo que respecta a la investigación con proyectos que puedan tener continuidad, beneficiando la misma y no con procesos de cortes o repetición.

6. ¿Qué oportunidades observa en la estructura el Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo?

Primero el hecho de que se integren la practica con la investigación, debido a que los estudiantes van a poder desarrollar competencias de manera permanente, logrando que su ejercicio docente será un ejercicio investigativo a partir de lo que aprendan.

Segundo la secuencia lógica que maneja, debido a que tiene un acompañamiento desde primero a decimo semestre, mostrando claramente como parte desde la teoría de lo que es investigación siendo específica a su disciplina.

También hay una práctica de observación, la practica en contextos de enseñanza y finalmente una práctica que involucra la investigación culminando como proyecto de grado. Esta estructura es lógica y conveniente para el desarrollo de la investigación y su acompañamiento desde las aulas de clase.

7. Al revisar la estructura del Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo, ¿Qué sugerencia de autores puede hacer para la fundamentación teórica de este componente?

8. Al revisar la estructura el Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo, ¿Qué sugerencia puede respecto a las competencias y contenidos para las asignaturas del componente?

Es fundamental que en la primera que es seminario de investigación disciplinar los estudiantes tengan idea de lo que es la construcción del conocimiento científico , pero también es importante que tengan en cuenta, cuales son los requisitos o conozcan en

que se encuentra la educación actualmente, cuales son las metas que se tienen a nivel regional, nacional y global acerca de la educación y que para ellos sea claro un contexto externo lo cual va a ayudar a presionar lo que es el desarrollo de la educación y que debe estar permeado por la investigación.

Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan los diferentes tipos de contexto y puedan ver el CDC (conocimiento pedagógico del contenido) de los docentes tanto de español e inglés y así determinar las didácticas específicas, a través de la revisión teórica para poderla contrastar lo que observan en las aulas de clase.

Para las prácticas en contexto de enseñanza 1 2 y 3 , es necesario que se hagan unas intervenciones desde lo que aprendieron en la didáctica, que sean unas prácticas organizadas con unos objetivos muy específicos frente a lo que se quiere que ellos desarrollen, es oportuno que los estudiantes aprendan a hacer planeaciones de clase desde competencias más que desde contenidos, que los docentes que planeen estas asignaturas tengan en cuenta los 50 indicadores de competencias que ustedes nos mostraron.

Se necesita una sistematización de esa práctica para que se puedan detectar problemas reales del entorno para que puedan ser resueltos a través de la investigación para que así en la práctica pedagógica investigativa 1 2 y 3 y proyecto de grado puedan desarrollar el proyecto.

Sería interesante que las prácticas pudieran hacerse en una misma institución o tener un proyecto fijo si necesitan permear otro tipo de contextos. Que exista una secuencia entre estas prácticas ya que son dos años de construcción y esto sería muy bueno para los aportes que se puedan tener en cuanto a la aplicación orientada desde la práctica.

9. ¿Cuál considera que es el perfil del docente que oriente las asignaturas de la práctica pedagógica investigativa?

Debe ser un docente que tenga la experiencia tanto en la parte de investigación como en la práctica, un docente que exhiba las competencias investigativas y que tenga experiencia en diferentes niveles de aprendizaje, que conozca las necesidades actuales, con hábitos de indagación, pensamiento crítico, con vocación de docencia dispuesto a transmitirla a sus estudiantes para que ellos puedan encontrar el potencial que se requiere para ser maestros.

10. En cuanto a los aspectos administrativos relacionados con los documentos que soportan la práctica pedagógica investigativa, ¿Cuáles considera necesarios?

Debe haber un reglamento de práctica pedagógica, deben haber formatos para cada una de las prácticas que se desarrollan, unos formatos de seguimiento para el momento en que se haga la parte investigativa, cronogramas de tiempos para poder hacer entrega de tiempo, formatos de presentación de trabajos finales, sustentaciones, metas claras de lo que se espera conseguir en cada una de esas prácticas, que los estudiantes las puedan conocer y para que puedan ser evaluados y evaluarse. Es necesario que existan varios momentos de sustentación de avances de lo que llevan en su proceso formativo.

11. Para terminar, tenemos un espacio si desea hacer algún aporte diferente de los ya expresados

Indagar el modo de orientar estudiantes o futuros docentes que sean mediadores en el proceso de desarrollo de competencias, no de contenidos y que sean hábiles en el momento de seleccionar o generar los procesos de evaluación.

Entrevista No 2

Rol: Docente orientador de asignaturas de investigación

Buenas tardes, hoy 12 de noviembre siendo las 3:11pm me encuentro con el docente x de la Universidad Libre seccional Socorro, quien cuenta con el rol de docente orientador de asignaturas de investigación. Agradezco su colaboración respondiendo a las siguientes preguntas con el fin de obtener información acerca de aspectos fundamentales para el diseño del plan de gestión académica, para la práctica pedagógica investigativa y que gentilmente como consta en el conocimiento informado me permite registrar en audio.

Cuestionario:

1. ¿Durante cuánto tiempo se ha desempeñado como docente orientador(a) de investigación de la Facultad de Educación de Universidad Libre Seccional Socorro?

Tres años

1. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades de la región a las que debe responder la investigación desde el programa de licenciatura en Español e Inglés?

- La sociedad espera que los licenciados sean formados con altos niveles de competencia que puedan transmitir, especialmente las competencias comunicativas del idioma inglés, el español o ambas.
- Reconocer la importancia del idioma inglés y del español en el ámbito contextual como necesidad para realizar procesos de acompañamiento en el sector turístico.
- En el ámbito global, integrar las competencias del idioma inglés y de la investigación siendo promotores de nuevas ideas.
- Coherencia entre las competencias- ideas globales de internacionalización de la educación.

- Adaptación acertada al mundo laboral
 - Propositivos en la resolución de problemas
 - Promotores sociales de ayuda hacia el otro, espacios de intercambio comunicativo con la sociedad, con la comunidad y grupos escolares que hacen parte de este ámbito.
2. ¿Cuáles considera que han sido las principales fortalezas en el desarrollo de la investigación en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?
- Interés de estudiantes y egresados en facilitar o generar estrategias pedagógicas para facilitar el aprendizaje, de acuerdo con las necesidades e intereses.
 - Los estudiantes se inclinan por proyectos institucionales con participación de la comunidad educativa.
 - El Comité de investigación de la facultad desarrolla acciones que permiten la articulación tanto, entre las asignaturas de investigación como en las disciplinas
 - Espacios de asesoría metodológica por parte de la universidad
 - Espacios formativos como semilleros y eventos internos y nacionales.
 - Producción intelectual mediante la elaboración de artículos
3. ¿Cuáles considera que han sido las principales debilidades (falencias internas) en el desarrollo de la investigación en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?

- No se ha logrado que el estudiante demuestre el equilibrio entre el currículo práctico investigativo y la académica.
 - Descuido de los procesos investigativos lo cual tiene como consecuencia tardanzas en la graduación
 - Disponibilidad presupuestal por parte de la universidad para asesores disciplinarios de proyectos.
4. ¿Cuáles considera que han sido las principales amenazas (factores externos) en el desarrollo de la investigación en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?
- Estudiantes con obligaciones laborales, el tiempo y el presupuesto son limitantes.
 - La deserción académica
5. ¿Qué oportunidades observa en la estructura el Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo?
- Coherencia entre la práctica pedagógica y la investigación
 - Se tiene en cuenta el horizonte institucional y el modelo pedagógico de la universidad
 - La estructura por ciclos y componentes permite la actuación articulada aporta a la investigación.
 - La investigación en pedagogía y didáctica se integra de manera coherente para facilitar la formación teniendo en cuenta la comunicación y axiología
 - Los escenarios de participación docente y estudiantil están abiertos para la participación en la investigación.

6. Al revisar la estructura del Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo, ¿Qué sugerencia de autores puede hacer para la fundamentación teórica de este componente?
 - Martín Parker- metodología de la investigación
 - María José Albert Gómez- investigación educativa
7. Al revisar la estructura el Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo, ¿Qué sugerencia puede respecto a las competencias y contenidos para las asignaturas del componente?
 - Interdisciplinariedad de saberes, de prácticas y de pedagogía
 - Orientar el acceso a la información haciendo uso de las TIC
 - Conexión entre sus clases con los compañeros y con las ideas globales al hacer uso de la internet
 - El conocimiento en red para fortalecer lo social y axiológico
 - Generar el espacio para la formación profesional y académica desde la reflexión y analítico.
 - Aportar a su desarrollo profesional y de formación pos gradual
 - Hacer énfasis en temas de inclusión desde diferentes aspectos
 - Direcccionar para que el estudiante se pueda desempeñar en campos de gestión y dirección, emprendimiento, líderes en educación no formal.
 - Desligar la memoria y centrarse en el desarrollo de habilidades.
 - Perfilar docentes investigadores en el desempeño profesional
8. ¿Cuál considera que es el perfil del docente que oriente las asignaturas de la práctica pedagógica investigativa?

- Preparado para la investigación y le guste.
 - Conocedor de las necesidades pedagógicas en básica, secundaria y media
 - Conocedor de las problemáticas sociales
 - Gestor de alternativas de solución
 - Que reconozca la investigación como una fuente de elaboración de conocimiento científico
 - En continua capacitación o actualización
9. En cuanto a los aspectos administrativos relacionados con los documentos que soportan la práctica pedagógica investigativa, ¿Cuáles considera necesarios?
- El estudiante debe reconocer el Plan de Desarrollo Integral con el PEI, normas institucionales, reglamentos, protocolos de investigación, líneas
 - Apoyo a la excelencia investigativa con acciones meritorias o actividades que lleven al reconocimiento por esos logros
 - La investigación de la seccional sea flexible y contextualizada a la realidad, teniendo como referente los lineamientos nacionales.
10. Para terminar, tenemos un espacio si desea hacer algún aporte diferente de los ya expresados
- Propuesta para disminuir la mortalidad académica: vincular a los padres de familia o familiares de los estudiantes de los primeros semestres menores de edad.
 - En el ciclo de formación lideren actividades con las instituciones educativas
 - Abrir espacios interactivos como eventos o concursos para que el estudiante se motive a investigar.

- Estudiantes participantes en proyectos orientados al tejido social
- Estudiantes participantes de redes de apoyo, académicas, SENA.
- Fortalecer las competencias socio emocionales
- Aumentar movilidad e intercambio estudiantil
- Facilitar la homologación para participar en programas de investigación
- Reconocer las necesidades educativas de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje.

Entrevista 3.

Rol: Docente orientador de asignaturas de práctica pedagógica

Buenas tardes, hoy 11 de noviembre siendo las 4:00pm me encuentro con la docente x de la Universidad Libre seccional Socorro, quien cuenta con el rol de docente orientador de asignaturas de investigación. Agradezco su colaboración respondiendo a las siguientes preguntas con el fin de obtener información acerca de aspectos fundamentales para el diseño del plan de gestión académica, para la práctica pedagógica investigativa y que gentilmente como consta en el conocimiento informado me permite registrar en audio.

Cuestionario:

1. ¿Durante cuánto tiempo se ha desempeñado como docente orientador(a) de práctica pedagógica de la Facultad de Educación de Universidad Libre Seccional Socorro?

R. Desde hace 20 años; pero de forma discontinua. No todos los años me han asignado esta asignatura.

2. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades de la región a las que debe responder la práctica pedagógica desde el programa de licenciatura en español e inglés?

- ✓ Se debe trabajar en el desarrollo de las competencias básicas: comunicativas, y ciudadanas. Es fundamental que se conozcan los resultados de la prueba saber, para identificar las insuficiencias en las competencias escritora y lectora, ubicándolas en los componentes correspondientes, y así orientar las intervenciones pedagógicas en los aspectos que presentan desempeño bajo.
- ✓ Se debe promover una cultura de la lectura en todos los niveles de escolaridad, porque nuestros estudiantes han abandonado esta práctica, fuente de conocimiento y desarrollo de múltiples habilidades que contribuyen a una formación integral.

3. ¿Cuáles considera que han sido las principales fortalezas en el desarrollo de la práctica pedagógica en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?

- ✓ Los estudiantes de humanidades han logrado los mejores desempeños en sus intervenciones pedagógicas, según lo manifiesta la docente observadora de la Facultad.
- ✓ Los maestros practicantes llevan a las instituciones educativas, innovaciones pedagógicas, que renuevan el ejercicio profesional de los docentes titulares.
- ✓ Los maestros practicantes apoyan a los docentes titulares en el uso de los computadores y demás recursos tecnológicos.
- ✓ Los maestros practicantes emplean múltiples materiales, que facilitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ Los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar diferentes estrategias metodológicas, otras formas de aprender, se rompe la monotonía del aula, lo cual se convierte en una experiencia positiva en su proceso de formación.

4. ¿Cuáles considera que han sido las principales debilidades (falencias internas) en el desarrollo de la práctica pedagógica en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?

- ✓ Debilidades en el desarrollo de competencias cognoscitivas en las diferentes áreas del conocimiento.
- ✓ Escaso conocimiento de las competencias docentes, que se deben desarrollar en los estudiantes en formación.
- ✓ Enfoque metodológico basado en contenidos.
- ✓ La práctica pedagógica se desarrolla como una asignatura independiente de la investigación educativa.

5. ¿Cuáles considera que han sido las principales amenazas (factores externos) en el desarrollo de la práctica pedagógica en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?

- ✓ Algunos docentes titulares rechazan a nuestros practicantes, pues no los consideran idóneos en su ejercicio pedagógico; manifiestan que pierden tiempo, porque deben volver a enseñar los aprendizajes propuestos.

6. ¿Qué oportunidades observa en la estructura el Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo?

- ✓ Considero que es pertinente, porque el ejercicio en las aulas de clase, les permite a nuestros maestros practicantes identificar las insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y trabajar en la construcción de proyectos de investigación reales, que se conviertan en la respuesta a los problemas identificados.

7. Al revisar la estructura del Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo, ¿Qué sugerencia de autores puede hacer para la fundamentación teórica de este componente?
8. Al revisar la estructura el Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo, ¿Qué sugerencia puede respecto a las competencias y contenidos para las asignaturas del componente?
 - a. Se debe formar al maestro como un docente investigador.
 - b. Se deben desarrollar las competencias básicas, que ustedes han planteado en su instrumento, pues es fundamental fortalecer los procesos de lecto-escritura, para que puedan leer comprensivamente, producir textos claros, coherentes, lógicos, asimismo el maestro- practicante debe ser capaz de establecer procesos de interacción efectivos con las comunidades educativas y debe tener conocimientos de estadística para determinar la población, la muestra, recoger y procesar datos.
 - c. Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, que es preciso definir en un equipo de trabajo, para que todos desde las diferentes asignaturas, promovamos su desarrollo.
 - d. Nuestros estudiantes deben conocer los lineamientos curriculares de las áreas de formación, los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje, la matriz de referencia de lenguaje, y demás documentos propuestos por el MEN para nuestro ejercicio profesional.
9. ¿Cuál considera que es el perfil del docente que oriente las asignaturas de la práctica pedagógica investigativa?
 - ✓ Un profesional altamente comprometido con la formación de docentes, que eduque con el ejemplo.

- ✓ Un docente con formación y experiencia en campo pedagógico.
- ✓ Un docente disciplinado y organizado para que ejerza control y seguimiento a cada uno de los procesos planteados en los cronogramas.
- ✓ Un docente proactivo, que pueda orientar de forma adecuada a los estudiantes, para que respondan a los retos que se presentan en las aulas de clase.
- ✓ Un docente que promueva la reflexión sobre el desempeño, como vía segura para garantizar el mejoramiento continuo.

10. En cuanto a los aspectos administrativos relacionados con los documentos que soportan la práctica pedagógica investigativa, ¿Cuáles considera necesarios?

- ✓ Reglamento de práctica pedagógica.
- ✓ Convenios con los establecimientos educativos.
- ✓ Asignación de los grados donde se ejecutará la práctica.
- ✓ Rúbricas de evaluación: para la microenseñanza, los docentes titulares y el evaluador interno,
- ✓ Fichas de registro de las intervenciones pedagógicas.
- ✓ Fichas de registro y evaluación del apoyo pedagógico.
- ✓ Fichas de registro y evaluación del trabajo administrativo.

11. Para terminar, tenemos un espacio si desea hacer algún aporte diferente de los ya expresados

Entrevista No 4

Rol: Docente orientador de asignaturas de práctica pedagógica

Buenos días, hoy 12 de noviembre siendo las 08:00am me encuentro con el docente xx de la Universidad Libre seccional Socorro, quien cuenta con el rol de docente de orientador de asignaturas de práctica pedagógica. Agradezco su colaboración respondiendo a las siguientes

preguntas con el fin de obtener información acerca de aspectos fundamentales para el diseño del plan de gestión académica, para la práctica pedagógica investigativa y que gentilmente como consta en el conocimiento informado me permite registrar en audio.

Cuestionario:

1. ¿Durante cuánto tiempo se ha desempeñado como docente orientador(a) de práctica pedagógica de la Facultad de Educación de Universidad Libre Seccional Socorro?

Durante cuatro años me he venido desempeñando como docente orientador y formador de los futuros educandos a través de la práctica docente.

2. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades de la región a las que debe responder la práctica pedagógica desde el programa de licenciatura en Español e Inglés?

Son varias las necesidades didáctico pedagógicas y respecto a los referentes de calidad de las áreas que busca la práctica docente llegar a minimizar y corregir dentro del campos de acción y formación.

- Diseñar y utilizar estrategias didácticas innovadoras en la orientación de los aprendizajes que despierten el interés por aprender en los educandos.
- Diseñar, prepara y ejecuta componentes pedagógicos de acuerdo con el área y el grupo de formación.
- Esclarecer y orientar a los docentes titulares acerca de los referentes curriculares actualizados por el MEN.
- Planear y orientar estrategias metodológicas que potencien el desarrollo de los procesos humanos y la construcción de aprendizajes significativos.
- Llegar a dominar los estándares de competencia y desarrollarlos en los diferentes temas de los saberes disciplinares para determinado nivel.

3. ¿Cuáles considera que han sido las principales fortalezas en el desarrollo de la práctica pedagógica en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?

- El compromiso y gran sentido de responsabilidad por parte de los docentes orientadores y educandos en el proceso de formación dentro de la práctica pedagógica.
- La actualización constante acerca de los referentes curriculares emanados del ministerio de Educación Nacional, llevándolos a la práctica a través de la planeación didáctica.
- La formación y el desarrollo de competencias específicas y generales adquiridas en los futuros egresados docentes impartidos dentro de su currículo de instrucción.
- Diseñar y utiliza técnicamente ayudas y material didáctico innovador.
- Logar que los futuros licenciados desarrollen y fomenten buenas relaciones interpersonales con la comunidad educativa.

4. ¿Cuáles considera que han sido las principales debilidades (falencias internas) en el desarrollo de la práctica pedagógica en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?

- Permitir que un estudiante que no ha cursado o haya reprobado una práctica pueda matricular la siguiente, pues no permite quemar las primeras etapas evidenciándose múltiples vacíos de formación y el desarrollo de competencias requeridas para el siguiente nivel de complejidad en cada una de las prácticas docentes.
- Dotar a los docentes practicantes de herramientas didácticas que apunten al uso de las diferentes tecnologías aplicadas a la educación que ayuden a despertar e incrementar el interés de los estudiantes en las actividades académicas y logren el desarrollo en el aprendizaje de los niños.

5. ¿Cuáles considera que han sido las principales amenazas (factores externos) en el desarrollo de la práctica pedagógica en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Libre Seccional Socorro?

Una de las principales limitantes externas para el desarrollo y cumplimiento de la práctica docente por parte de algunos de los educandos es el poder contar con el tiempo para cumplir las horas previstas para cada módulo, este factor se debe porque muchos de nuestros estudiantes se encuentran activos laboralmente el cual dificulta el permiso.

6. ¿Qué oportunidades observa en la estructura el Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo?

- Exige una mayor madurez del estudiante de licenciatura tanto en su nivel de dominio disciplinar y pedagógico, así como en el conocimiento de la labor docente en el marco institucional.
- Genera oportunidades para la puesta a prueba de propuestas diseñadas por el estudiante de licenciatura lo que incentiva su potencial como diseñador de currículo y experiencias de aprendizaje.

7. Al revisar la estructura del Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo, ¿Qué sugerencia de autores puede hacer para la fundamentación teórica de este componente?

- Mario Díaz Villa.
- Rodrigo Cuellar Jiménez
- William Enrique Sánchez Amézquita
- Carol Marra Pelletier
- Rafael Flórez Ochoa

8. Al revisar la estructura el Componente Práctica Pedagógica e Investigativa en el currículo, ¿Qué sugerencia puede respecto a las competencias y contenidos para las asignaturas del componente?

- Lograr integrar las nuevas tecnologías como estrategias didáctico-pedagógicas en proceso de formación docente, teniendo presente que las TICS, cada vez tienen más influencia en el mundo.
- Tener presente que la tarea de formación no es sólo formar educandos con un cúmulo de conocimientos y contenidos, el fin es llegar a formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
- Desarrollar 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.

9. ¿Cuál considera que es el perfil del docente que oriente las asignaturas de la práctica pedagógica investigativa?

- Debe sentir amor por su trabajo.
- Capacidad académica, la cual está determinada por la acumulación de conocimientos pedagógicos y psicológicos necesario para el desarrollo de la actividad docente.
- Capacidad expresiva, la cual consiste en la expresión clara y precisa de los pensamientos con la ayuda del lenguaje.
- Imaginación pedagógica, esta capacidad está relacionada con la transmisión de las acciones de las influencias educativas sobre el estudiante.
- Capacidad de autoridad, esta influencia emocional está estructurada de tal forma que se asegure su autoridad en el alumnado.

- Capacidad comunicativa, es la capacidad para relacionarse con el educando.
- Capacidad organizadora, tanto para organizar su propio trabajo, como para garantizar los trabajos individuales y colectivos de sus estudiantes.
- Debe tener cualidades personales, estas son cualidades cívicas y su temperamento, El docente debe dominar sus emociones.

10. En cuanto a los aspectos administrativos relacionados con los documentos que soportan la práctica pedagógica investigativa, ¿Cuáles considera necesarios?

Todos los formatos son funcionales y son necesario para evidenciar el desarrollo de la práctica pedagógica y cumplen con su proceso para el informe final y el respectivo seguimiento.

- Un primer formato es la carta de identificación por parte de la facultad de educación la cual certifica que el estudiante pertenece a la universidad y pueda ingresar a las instituciones educativas a desarrollar la práctica pedagógica.
- Cronograma de proyección para el cumplimiento de las horas previstas de la práctica, este es elaborado por los estudiantes, este se lleva a decanatura para que la evaluadora interna lo tenga presente y le pueda hacer seguimiento.
- Formato de esquema o bosquejo de la planeación de clase que tiene en cuenta la universidad.
- Ficha de evaluación interna, que es llenado por la evaluadora de la universidad en el momento de la visita de revisión y evaluación.
- Ficha de evaluación docente titular: en este el profesor que está a cargo del grupo donde el estudiante está desarrollando la práctica evalúa al estudiante

- Rejilla de registro de las intervenciones pedagógicas, allí se registran todas las intervenciones que los estudiantes desarrollan alrededor de su práctica.
- Rejilla de cumplimiento de horas de apoyo institucional, adicional de la práctica pedagógica el estudiante cumplirá con unas horas para apoyar la institución en los diferentes roles que un docente se puede desempeñar.
- Informe detallado de la práctica, es el que más peso tiene y en él, el estudiante describe todo su proceso con respecto a la práctica pedagógica, este se entrega en medio físico o magnético.

11. Para terminar, tenemos un espacio si desea hacer algún aporte diferente de los ya expresados

Es muy bueno llevar el seguimiento constante a los estudiantes, brindar herramientas y apoyo que le ayude a que el estudiante se pueda desempeñar en su práctica docente, algunos directivos son apáticos a recibir practicantes porque creen que el titular no trabaja junto con el practicante en esos espacios, sin embargo, ver que los estudiantes llegan con nuevas estrategias a las prácticas es satisfactorio.

El proceso de la consolidar la Practica Pedagógica Investigativa es un proceso ideal para universidad, esto busca que en todos los campos se debería manejar la investigación y llevarlos a la práctica, lo cual logra mejores procesos académicos.

Lograr investigar problemáticas del aula y dar soluciones a los mismos mediante este ejercicio investigativo responde a las necesidades regionales.

Apéndice N. Informe Entrevistas Atlas ti

Proyecto (ENTREVISTAS)

Informe creado por Usuario en 18/11/2019

Informe de códigos

Códigos seleccionados (1)

● Insuficiente calidad procesos

1 Grupos:

Carencias actuales

2 Citas:

1:8 Se ha sido un poco laxo en seguimiento a los proyectos para cumplir c.....

(3:493 [3:604]) - D 1: Entrevista DC-INV

Se ha sido un poco laxo en seguimiento a los proyectos para cumplir con el reglamento con el que se encuentra,

2 Códigos:

● Insuficiente calidad procesos / ● Laxitud en requisitos

1:9 esto resulta en que la calidad de proyectos que se realiza no es la de.....

(3:656 [3:732]) - D 1: Entrevista DC-INV

esto resulta en que la calidad de proyectos que se realiza no es la deseada.

1 Códigos:

● Insuficiente calidad procesos

6 Códigos:

◀ es causa de ● Laxitud en requisitos

3 Citas:

1:8 Se ha sido un poco laxo en seguimiento a los proyectos para cumplir c.....

(3:493 [3:604]) - D 1: Entrevista DC-INV / 3:13 Permitir que un estudiante que no ha cursado o haya reprobado una prác..... (2:1838 [2:2032]) - D 3: Entrevista DF-PP / 4:15 Descuido de los procesos investigativos lo cual tiene como consecueni..... (3:997 [3:1095]) - D 4: Entrevista DCA-INV

◀ es causa de ● Situación laboral

2 Citas:

3:15 Una de las principales limitantes externas para el desarrollo y cumpli..... (3:239 [3:587]) - D 3: Entrevista DF-PP / 4:16 Estudiantes con obligaciones laborales, el tiempo y el presupuesto son..... (4:2 [4:87]) - D 4: Entrevista DCA-INV

◀ es causa de ● Falta asesores disciplinares

2 Citas:

1:10 deficiencia de asesores de proyecto, (3:618 [3:653]) - D 1: Entrevista DC-INV / 4:14 Disponibilidad presupuestal por parte de la universidad para asesores..... (3:1099 [3:1199]) - D 4: Entrevista DCA-INV

◀ es causa de ● Bajo nivel en competencias

5 Citas:

2:11 Debilidades en el desarrollo de competencias cognoscitivas en las dife..... (2:719 [2:822]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:12 Escaso conocimiento de las competencias docentes, que se deben desarro..... (2:824 [2:934]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:13 Enfoque metodológico basado en contenidos. (2:937 [2:980]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:15 Algunos docentes titulares rechazan a nuestros practicantes, pues no l..... (3:3 [3:216])

- D 2: Entrevista DMH-PP / 3:12 evidenciándose múltiples vacíos de formación y el desarrollo de compe..... (2:1987 [2:2155]) - D 3: Entrevista DF-PP

◀ es causa de • **Deficiencia en formación necesaria**

2 Citas:

2:12 Escaso conocimiento de las competencias docentes, que se deben desarro..... (2:824 [2:934]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:14 Dotar a los docentes practicantes de herramientas didácticas que apunt..... (2:2159 [2:2447]) - D 3: Entrevista DF-PP

es causa de ▶ • **Rechazo de estudiantes**

1 Citas:

2:15 Algunos docentes titulares rechazan a nuestros practicantes, pues no l..... (3:3 [3:216]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Proyecto (ENTREVISTAS CPPI)

Informe creado por Usuario en 18/11/2019

Informe de códigos – Agrupado por: Grupos de códigos

Códigos seleccionados (25)

Sin grupos

1 Códigos:

• Autores

0 Grupos

9 Citas:

3:3 Mario Díaz Villa. (3:1281 [3:1298]) - D 3: Entrevista DF-PP

Mario Díaz Villa.

1 Códigos:

• Autores

3:4 Rodrigo Cuellar Jiménez (3:1302 [3:1324]) - D 3: Entrevista DF-PP

Rodrigo Cuellar Jiménez

1 Códigos:

• Autores

3:5 William Enrique Sánchez Amézquita (3:1329 [3:1361]) - D 3: Entrevista DF-

PP

William Enrique Sánchez Amézquita

1 Códigos:

• Autores

3:6 Carol Marra Pelletier (3:1366 [3:1386]) - D 3: Entrevista DF-PP

Carol Marra Pelletier

1 Códigos:

• Autores

3:7 Rafael Flórez Ochoa (3:1391 [3:1409]) - D 3: Entrevista DF-PP

Rafael Flórez Ochoa

1 Códigos:

• Autores

4:6 Martín Parker- (4:943 [4:957]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Martín Parker-

1 Códigos:

• Autores

4:7 María José Albert Gómez- (4:993 [4:1017]) - D 4: Entrevista DCA-INV

María José Albert Gómez-

1 Códigos:

- Autores

5:1 Bernardo Restrepo (4:810 [4:826]) - D 5: Entrevista DC2-INV

Bernardo Restrepo

1 Códigos:

- Autores

5:2 Paulo Freire (4:829 [4:840]) - D 5: Entrevista DC2-INV

Paulo Freire

1 Códigos:

- Autores

1 Códigos:

◀ está asociado con ▶ ● Maestro con competencias investigativas

11 Citas:

1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan..... (5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:8 que los docentes que planeen estas asignaturas tengan en cuenta los 5..... (5:733 [5:861]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:12 un docente que exhiba las competencias investigativas (6:101 [6:155]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:14 con hábitos de indagación, pensamiento crítico, (6:257 [6:305]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:2 Se debe formar al maestro como un docente investigador. (3:1049 [3:1105]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:4 debe tener conocimientos de estadística para determinar la población, l..... (3:1480 [4:99]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:5 Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, (4:101 [4:161]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:12 Un docente proactivo, que pueda orientar de forma adecuada a los estud..... (4:997 [4:1148]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 4:13 Perfilar docentes investigadores en el desempeño profesional (5:670 [5:729]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:15 Preparado para la investigación y le guste. (5:852 [5:895]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:19 Que reconozca la investigación como una fuente de elaboración de cono..... (5:1055 [5:1143]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Oportunidades CPPI**4 Códigos:**

- Organización y estructura

1 Grupos:

Oportunidades CPPI

8 Citas:

1:2 Segundo la secuencia lógica que maneja, debido a que tiene un acompaña..... (4:98 [4:620]) - D 1: Entrevista DC-INV

Segundo la secuencia lógica que maneja, debido a que tiene un acompañamiento desde primero a decimo semestre, mostrando claramente como parte desde la teoría de lo que es investigación siendo específica a su disciplina.

También hay una práctica de observación, la practica en contextos de enseñanza y finalmente una práctica que involucra la investigación culminando como proyecto de grado. Esta estructura es lógica y conveniente para el desarrollo de la investigación y su acompañamiento desde las aulas de clase.

1 Códigos:

- Organización y estructura

1:7 Para las prácticas en contexto de enseñanza 1 2 y 3 , es necesario que.....
(5:351 [5:732]) - D 1: Entrevista DC-INV

Para las prácticas en contexto de enseñanza 1 2 y 3 , es necesario que se hagan unas intervenciones desde lo que aprendieron en la didáctica, que sean unas prácticas organizadas con unos objetivos muy específicos frente a lo que se quiere que ellos desarrollen, es oportuno que los estudiantes aprendan a hacer planeaciones de clase desde competencias mas que desde contenidos,

1 Códigos:

- Organización y estructura

1:10 Sería interesante que las prácticas pudieran hacerse en una misma inst.....
(5:1147 [5:1496]) - D 1: Entrevista DC-INV

Sería interesante que las prácticas pudieran hacerse en una misma institución o tener un proyecto fijo si necesitan permear otro tipo de contextos. Que exista una secuencia entre estas prácticas ya que son dos años de construcción y esto sería muy bueno para los aportes que se puedan tener en cuanto a la aplicación orientada desde la práctica.

1 Códigos:

- Organización y estructura

2:11 Un docente disciplinado y organizado para que ejerza control y seguimi.....
(4:860 [4:995]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Un docente disciplinado y organizado para que ejerza control y seguimiento a cada uno de los procesos planteados en los cronogramas.

1 Códigos:

- Organización y estructura

3:17 Capacidad organizadora, tanto para organizar su propio trabajo, como p.....
(4:988 [4:1134]) - D 3: Entrevista DF-PP

Capacidad organizadora, tanto para organizar su propio trabajo, como para garantizar los trabajos individuales y colectivos de sus estudiantes.

1 Códigos:

- Organización y estructura

4:2 Se tiene en cuenta el horizonte institucional y el modelo pedagógico d.....
(4:294 [4:380]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Se tiene en cuenta el horizonte institucional y el modelo pedagógico de la universidad

1 Códigos:

- Organización y estructura

4:3 La estructura por ciclos y componentes permite la actuación articulada.....
(4:384 [4:484]) - D 4: Entrevista DCA-INV

La estructura por ciclos y componentes permite la actuación articulada aporta a la investigación.

1 Códigos:

- Organización y estructura

4:5 Los escenarios de participación docente y estudiantil están abiertos p.....
(4:639 [4:752]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Los escenarios de participación docente y estudiantil están abiertos para la participación en la investigación.

1 Códigos:

- Organización y estructura

1 Códigos:

◀ está asociado con ▶ ● **Integración práctica-investigación**

2 Citas:

1:1 Primero el hecho de que se integren la practica con la investigación,..... (3:1545 [4:97]) - D 1: Entrevista DC-INV / 4:1 Coherencia entre la práctica pedagógica y la investigación (4:232 [4:289]) - D 4: Entrevista DCA-INV

● **Dominio disciplina-pedagogía**

1 Grupos:

Oportunidades CPPI

7 Citas:

1:3 competencias de manera permanente,logrando que su ejercicio docente se..... (3:1668 [4:96]) - D 1: Entrevista DC-INV

competencias de manera permanente,

logrando que su ejercicio docente será un ejercicio investigativo a partir de lo que aprendan.

1 Códigos:

● **Dominio disciplina-pedagogía**

1:4 Es fundamental que en la primera que es seminario de investigación dis..... (4:1008 [4:1171]) - D 1: Entrevista DC-INV

Es fundamental que en la primera que es seminario de investigación disciplinar los estudiantes tengan idea de lo que es la construcción del conocimiento científico

1 Códigos:

● **Dominio disciplina-pedagogía**

1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan..... (5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV

Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan los diferentes tipos de contexto y puedan ver el CDC (conocimiento pedagógico del contenido) de los docentes tanto de español e inglés y así determinar las didácticas específicas, a través de la revisión teórica para poderla contrastar lo que observan en las aulas de clase.

3 Códigos:

● **Dominio disciplina-pedagogía** / ● **Interacción con la comunidad** / ● **Maestro con competencias investigativas**

3:1 Exige una mayor madurez del estudiante de licenciatura tanto en su niv..... (3:705 [3:893]) - D 3: Entrevista DF-PP

Exige una mayor madurez del estudiante de licenciatura tanto en su nivel de dominio disciplinar y pedagógico, así como en el conocimiento de la labor docente en el marco institucional.

1 Códigos:

● **Dominio disciplina-pedagogía**

3:12 Capacidad académica, la cual está determinada por la acumulación de co..... (4:347 [4:512]) - D 3: Entrevista DF-PP

Capacidad académica, la cual está determinada por la acumulación de conocimientos pedagógicos y psicológicos necesario para el desarrollo de la actividad docente.

1 Códigos:

● **Dominio disciplina-pedagogía**

4:4 La investigación en pedagogía y didáctica se integra de manera coheren..... (4:487 [4:634]) - D 4: Entrevista DCA-INV

La investigación en pedagogía y didáctica se integra de manera coherente para facilitar la formación teniendo en cuenta la comunicación y axiología

1 Códigos:

- Dominio disciplina-pedagogía

4:20 En continua capacitación o actualización (5:1147 [5:1187]) - D 4: Entrevista

DCA-INV

En continua capacitación o actualización

1 Códigos:

- Dominio disciplina-pedagogía

1 Códigos:

es causa de ► ● Proyectos para resolver problemas de aula

4 Citas:

1:9 Se necesita una sistematización de esa práctica para que que se puedan..... (5:862 [5:1146]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:1 Considero que es pertinente, porque el ejercicio en las aulas de clase..... (3:335 [3:656]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:2 Genera oportunidades para la puesta a prueba de propuestas diseñadas p..... (3:896 [3:1090]) - D 3: Entrevista DF-PP / 4:18 Gestor de alternativas de solución (5:1016 [5:1050]) - D 4: Entrevista DCA-INV

- **Proyectos para resolver problemas de aula**

1 Grupos:

Oportunidades CPPI

4 Citas:

1:9 Se necesita una sistematización de esa práctica para que que se puedan..... (5:862 [5:1146]) - D 1: Entrevista DC-INV

Se necesita una sistematización de esa práctica para que que se puedan detectar problemas reales del entorno para que puedan ser resueltos a través de la investigación para que así en la práctica pedagógica investigativa 1 2 Y 3 y proyecto de grado puedan desarrollar el proyecto.

1 Códigos:

- Proyectos para resolver problemas de aula

2:1 Considero que es pertinente, porque el ejercicio en las aulas de clase.....

(3:335 [3:656]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Considero que es pertinente, porque el ejercicio en las aulas de clase, les permite a nuestros maestros practicantes identificar las insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y trabajar en la construcción de proyectos de investigación reales, que se conviertan en la respuesta a los problemas identificados

1 Códigos:

- Proyectos para resolver problemas de aula

3:2 Genera oportunidades para la puesta a prueba de propuestas diseñadas p..... (3:896 [3:1090]) - D 3: Entrevista DF-PP

Genera oportunidades para la puesta a prueba de propuestas diseñadas por el estudiante de licenciatura lo que incentiva su potencial como diseñador de currículo y experiencias de aprendizaje.

1 Códigos:

- Proyectos para resolver problemas de aula

4:18 Gestor de alternativas de solución (5:1016 [5:1050]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Gestor de alternativas de solución

1 Códigos:

- Proyectos para resolver problemas de aula

2 Códigos:

- ◀ es causa de ● **Dominio disciplina-pedagogía**

7 Citas:

1:3 competencias de manera permanente,logrando que su ejercicio docente se..... (3:1668 [4:96]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:4 Es fundamental que en la primera que es seminario de investigación dis..... (4:1008 [4:1171]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan..... (5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV / 3:1 Exige una mayor madurez del estudiante de licenciatura tanto en su niv..... (3:705 [3:893]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:12 Capacidad académica, la cual está determinada por la acumulación de co..... (4:347 [4:512]) - D 3: Entrevista DF-PP / 4:4 La investigación en pedagogía y didáctica se integra de manera coheren..... (4:487 [4:634]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:20 En continua capacitación o actualización (5:1147 [5:1187]) - D 4: Entrevista DCA-INV

- ◀ es causa de ● **Integración práctica-investigación**

2 Citas:

1:1 Primero el hecho de que se integren la practica con la investigación,..... (3:1545 [4:97]) - D 1: Entrevista DC-INV / 4:1 Coherencia entre la práctica pedagógica y la investigación (4:232 [4:289]) - D 4: Entrevista DCA-INV

- **Integración práctica-investigación**

1 Grupos:

Oportunidades CPPI

2 Citas:

1:1 Primero el hecho de que se integren la practica con la investigación,..... (3:1545 [4:97]) - D 1: Entrevista DC-INV

Primero el hecho de que se integren la practica con la investigación, debido a que los estudiantes van a poder desarrollar competencias de manera permanente, logrando que su ejercicio docente será un ejercicio investigativo a partir de lo que aprendan.

1 Códigos:

- Integración práctica-investigación

4:1 Coherencia entre la práctica pedagógica y la investigación (4:232 [4:289]) -

D 4: Entrevista DCA-INV

Coherencia entre la práctica pedagógica y la investigación

1 Códigos:

- Integración práctica-investigación

2 Códigos:

- ◀ está asociado con ▶ ● **Organización y estructura**

8 Citas:

1:2 Segundo la secuencia lógica que maneja, debido a que tiene un acompaña..... (4:98 [4:620]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:7 Para las prácticas en contexto de enseñanza 1 2 y 3 , es necesario que..... (5:351 [5:732]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:10 Sería interesante

que las prácticas pudieran hacerse en una misma inst..... (5:1147 [5:1496]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:11 Un docente disciplinado y organizado para que ejerza control y seguimi..... (4:860 [4:995]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:17 Capacidad organizadora, tanto para organizar su propio trabajo, como p..... (4:988 [4:1134]) - D 3: Entrevista DF-PP / 4:2 Se tiene en cuenta el horizonte institucional y el modelo pedagógico d..... (4:294 [4:380]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:3 La estructura por ciclos y componentes permite la actuación articulada..... (4:384 [4:484]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:5 Los escenarios de participación docente y estudiantil están abiertos p..... (4:639 [4:752]) - D 4: Entrevista DCA-INV

es causa de ► • Proyectos para resolver problemas de aula

4 Citas:

1:9 Se necesita una sistematización de esa práctica para que se puedan..... (5:862 [5:1146]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:1 Considero que es pertinente, porque el ejercicio en las aulas de clase..... (3:335 [3:656]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:2 Genera oportunidades para la puesta a prueba de propuestas diseñadas p..... (3:896 [3:1090]) - D 3: Entrevista DF-PP / 4:18 Gestor de alternativas de solución (5:1016 [5:1050]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Perfil docente de la PPI

6 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

2 Grupos:

Perfil docente de la PPI / Sugerencias para la PPI

11 Citas:

1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan..... (5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV

Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan los diferentes tipos de contexto y puedan ver el CDC (conocimiento pedagógico del contenido) de los docentes tanto de español e inglés y así determinar las didácticas específicas, a través de la revisión teórica para poderla contrastar lo que observan en las aulas de clase.

3 Códigos:

• Dominio disciplina-pedagogía / • Interacción con la comunidad / • Maestro con competencias investigativas

1:8 que los docentes que planeen estas asignaturas tengan en cuenta los 5..... (5:733 [5:861]) - D 1: Entrevista DC-INV

que los docentes que planeen estas asignaturas tengan en cuenta los 50 indicadores de competencias que ustedes nos mostraron.

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

1:12 un docente que exhiba las competencias investigativas (6:101 [6:155]) - D 1: Entrevista DC-INV

un docente que exhiba las competencias investigativas

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

1:14 con hábitos de indagación, pensamiento crítico, (6:257 [6:305]) - D 1: Entrevista DC-INV

con hábitos de indagación, pensamiento crítico,

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

2:2 Se debe formar al maestro como un docente investigador. (3:1049 [3:1105])

- D 2: Entrevista DMH-PP

Se debe formar al maestro como un docente investigador.

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

2:4 debe tener conocimientos de estadística para determinar la población, l.....

(3:1480 [4:99]) - D 2: Entrevista DMH-PP

debe tener

conocimientos de estadística para determinar la población, la muestra, recoger y procesar datos.

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

2:5 Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, (4:101 [4:161])

- D 2: Entrevista DMH-PP

Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas,

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

2:12 Un docente proactivo, que pueda orientar de forma adecuada a los estud..... (4:997 [4:1148]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Un docente proactivo, que pueda orientar de forma adecuada a los estudiantes, para que respondan a los retos que se presentan en las aulas de clase.

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

4:13 Perfilar docentes investigadores en el desempeño profesional (5:670 [5:729]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Perfilar docentes investigadores en el desempeño profesional

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

4:15 Preparado para la investigación y le guste. (5:852 [5:895]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Preparado para la investigación y le guste.

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

4:19 Que reconozca la investigación como una fuente de elaboración de cono..... (5:1055 [5:1143]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Que reconozca la investigación como una fuente de elaboración de conocimiento científico

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

6 Códigos:

◀ está asociado con ▶ • **Reflexión crítica**

3 Citas:

2:13 Un docente que promueva la reflexión sobre el desempeño, como vía segu..... (4:1150 [4:1267]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:10 Desarrollar en el estudiante de

licenciatura la posibilidad de reflexi..... (4:3 [4:188]) - D 3: Entrevista DF-PP / 4:12 Generar el espacio para la formación profesional y académica desde la..... (5:233 [5:327]) - D 4: Entrevista DCA-INV

◀ está asociado con ▶ ● **Competencia lecto-escritora**

2 Citas:

2:3 Se deben desarrollar las competencias básicas, que ustedes han plantea..... (3:1108 [3:1349]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:13 Capacidad expresiva, la cual consiste en la expresión clara y precisa..... (4:515 [4:633]) - D 3: Entrevista DF-PP

◀ está asociado con ▶ ● **Formación ética**

3 Citas:

3:9 Tener presente que la tarea de formación no es sólo formar educandos c..... (3:1803 [3:1998]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:18 Debe tener cualidades personales, estas son cualidades cívicas y su te..... (4:1137 [4:1259]) - D 3: Entrevista DF-PP / 4:11 El conocimiento en red para fortalecer lo social y axiológico (5:167 [5:228]) - D 4: Entrevista DCA-INV

◀ está asociado con ▶ ● **Interacción con la comunidad**

4 Citas:

1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan..... (5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:8 el maestro- practicante debe ser capaz de establecer procesos de inte..... (3:1359 [3:1478]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:16 Capacidad comunicativa, es la capacidad para relacionarse con el educa..... (4:910 [4:985]) - D 3: Entrevista DF-PP / 4:17 Conocedor de las problemáticas sociales (5:974 [5:1012]) - D 4: Entrevista DCA-INV

◀ es causa de ▶ ● **Planeación en equipo docente**

1 Citas:

2:6 Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, que es pr..... (4:102 [4:288]) - D 2: Entrevista DMH-PP

◀ está asociado con ▶ ● **Autores**

9 Citas:

3:3 Mario Díaz Villa. (3:1281 [3:1298]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:4 Rodrigo Cuellar Jiménez (3:1302 [3:1324]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:5 William Enrique Sánchez Amézquita (3:1329 [3:1361]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:6 Carol Marra Pelletier (3:1366 [3:1386]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:7 Rafael Flórez Ochoa (3:1391 [3:1409]) - D 3: Entrevista DF-PP / 4:6 Martín Parker- (4:943 [4:957]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:7 María José Albert Gómez- (4:993 [4:1017]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 5:1 Bernardo Restrepo (4:810 [4:826]) - D 5: Entrevista DC2-INV / 5:2 Paulo Freire (4:829 [4:840]) - D 5: Entrevista DC2-INV

● **Vocación**

1 Grupos:

Perfil docente de la PPI

3 Citas:

1:16 con vocación de docencia dispuesto a trasmitirla a sus estudiantes pa..... (6:305 [6:455]) - D 1: Entrevista DC-INV

con vocación de docencia dispuesto a trasmitirla a sus estudiantes para que ellos puedan encontrar el potencial que se requiere para ser maestros.

1 Códigos:

- Vocación

2:9 Un profesional altamente comprometido con la formación de docentes, qu..... (4:698 [4:795]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Un profesional altamente comprometido con la formación de docentes, que eduque con el ejemplo.

1 Códigos:

- Vocación

3:11 Debe sentir amor por su trabajo. (4:312 [4:344]) - D 3: Entrevista DF-PP

Debe sentir amor por su trabajo.

1 Códigos:

- Vocación

0 Códigos

- Experiencia

1 Grupos:

Perfil docente de la PPI

3 Citas:

1:11 Debe ser un docente que tenga la experiencia tanto en la parte de inve..... (6:1 [6:100]) - D 1: Entrevista DC-INV

Debe ser un docente que tenga la experiencia tanto en la parte de investigación como en la práctica,

1 Códigos:

- Experiencia

1:13 que tenga experiencia en diferentes niveles de aprendizaje, (6:157 [6:218])

- D 1: Entrevista DC-INV

que tenga experiencia en diferentes niveles de aprendizaje,

1 Códigos:

- Experiencia

2:10 Un docente con formación y experiencia en campo pedagógico. (4:797 [4:858]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Un docente con formación y experiencia en campo pedagógico.

1 Códigos:

- Experiencia

0 Códigos

- Reflexión crítica

2 Grupos:

Perfil docente de la PPI / Sugerencias para la PPI

3 Citas:

2:13 Un docente que promueva la reflexión sobre el desempeño, como vía segu..... (4:1150 [4:1267]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Un docente que promueva la reflexión sobre el desempeño, como vía segura para garantizar el mejoramiento continuo.

1 Códigos:

- Reflexión crítica

3:10 Desarrollar en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexi..... (4:3 [4:188]) - D 3: Entrevista DF-PP

Desarrollar 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.

1 Códigos:

- Reflexión crítica

4:12 Generar el espacio para la formación profesional y académica desde la..... (5:233 [5:327]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Generar el espacio para la formación profesional y académica desde la reflexión y analítico.

1 Códigos:

- Reflexión crítica

1 Códigos:

◀ está asociado con ▶ ● **Maestro con competencias investigativas**

11 Citas:

1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan..... (5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:8 que los docentes que planeen estas asignaturas tengan en cuenta los 5..... (5:733 [5:861]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:12 un docente que exhiba las competencias investigativas (6:101 [6:155]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:14 con hábitos de indagación, pensamiento crítico, (6:257 [6:305]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:2 Se debe formar al maestro como un docente investigador. (3:1049 [3:1105]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:4 debe tener conocimientos de estadística para determinar la población, l..... (3:1480 [4:99]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:5 Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, (4:101 [4:161]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:12 Un docente proactivo, que pueda orientar de forma adecuada a los estud..... (4:997 [4:1148]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 4:13 Perfilar docentes investigadores en el desempeño profesional (5:670 [5:729]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:15 Preparado para la investigación y le guste. (5:852 [5:895]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:19 Que reconozca la investigación como una fuente de elaboración de cono..... (5:1055 [5:1143]) - D 4: Entrevista DCA-INV

● **Formación ética**

2 Grupos:

Perfil docente de la PPI / Sugerencias para la PPI

3 Citas:

3:9 Tener presente que la tarea de formación no es sólo formar educandos c..... (3:1803 [3:1998]) - D 3: Entrevista DF-PP

Tener presente que la tarea de formación no es sólo formar educandos con un cúmulo de conocimientos y contenidos, el fin es llegar a formar un educador de la más alta calidad científica y ética.

1 Códigos:

- Formación ética

3:18 Debe tener cualidades personales, estas son cualidades cívicas y su te..... (4:1137 [4:1259]) - D 3: Entrevista DF-PP

Debe tener cualidades personales, estas son cualidades cívicas y su temperamento, El docente debe dominar sus emociones.

1 Códigos:

- Formación ética

4:11 El conocimiento en red para fortalecer lo social y axiológico (5:167 [5:228])
- D 4: Entrevista DCA-INV

El conocimiento en red para fortalecer lo social y axiológico

1 Códigos:

- Formación ética

1 Códigos:

◀ está asociado con ▶ ● **Maestro con competencias investigativas**

11 Citas:

1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan..... (5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:8 que los docentes que planeen estas asignaturas tengan en cuenta los 5..... (5:733 [5:861]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:12 un docente que exhiba las competencias investigativas (6:101 [6:155]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:14 con hábitos de indagación, pensamiento crítico, (6:257 [6:305]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:2 Se debe formar al maestro como un docente investigador. (3:1049 [3:1105]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:4 debe tener conocimientos de estadística para determinar la población, 1..... (3:1480 [4:99]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:5 Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, (4:101 [4:161]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:12 Un docente proactivo, que pueda orientar de forma adecuada a los estud..... (4:997 [4:1148]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 4:13 Perfilar docentes investigadores en el desempeño profesional (5:670 [5:729]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:15 Preparado para la investigación y le guste. (5:852 [5:895]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:19 Que reconozca la investigación como una fuente de elaboración de cono..... (5:1055 [5:1143]) - D 4: Entrevista DCA-INV

● **Influyente**

1 Grupos:

Perfil docente de la PPI

2 Citas:

3:14 Imaginación pedagógica, esta capacidad está relacionada con la transmi..... (4:636 [4:779]) - D 3: Entrevista DF-PP

Imaginación pedagógica, esta capacidad está relacionada con la transmisión de las acciones de las influencias educativas sobre el estudiante.

1 Códigos:

- Influyente

3:15 Capacidad de autoridad, esta influencia emocional está estructurada de..... (4:781 [4:908]) - D 3: Entrevista DF-PP

Capacidad de autoridad, esta influencia emocional está estructurada de tal forma que se asegure su autoridad en el alumnado.

1 Códigos:

- Influyente

0 Códigos

Proceso administrativo PPI

7 Códigos:

- Formatos

1 Grupos:

Proceso administrativo PPI

8 Citas:

1:18 deben haber formatos para cada una de las practicas que se desarrolla.....
(6:665 [6:737]) - D 1: Entrevista DC-INV

deben haber formatos para cada una de las practicas que se desarrollan,

1 Códigos:

- Formatos

1:19 formatos de seguimiento para el momento en que se haga la parte inves.....
(6:742 [6:821]) - D 1: Entrevista DC-INV

formatos de seguimiento para el momento en que se haga la parte investigativa,

1 Códigos:

- Formatos

1:20 formatos de presentación de trabajos finales, sustentaciones, m (6:883
[6:946]) - D 1: Entrevista DC-INV

formatos de presentación de trabajos finales, sustentaciones, m

1 Códigos:

- Formatos

2:22 Fichas de registro de las intervenciones pedagógicas. (5:161 [5:216]) - D 2:
Entrevista DMH-PP

Fichas de registro de las intervenciones pedagógicas.

1 Códigos:

- Formatos

3:19 Un primer formato es la carta de identificación por parte de la facult.....
(4:1607 [4:1844]) - D 3: Entrevista DF-PP

Un primer formato es la carta de identificación por parte de la facultad de educación la cual certifica que el estudiante pertenece a la universidad y pueda ingresar a las instituciones educativas a desarrollar la práctica pedagógica.

1 Códigos:

- Formatos

3:21 Formato de esquema o bosquejo de la planeación de clase que tiene en c.....
(4:2081 [4:2175]) - D 3: Entrevista DF-PP

Formato de esquema o bosquejo de la planeación de clase que tiene en cuenta la universidad.

1 Códigos:

- Formatos

3:24 Rejilla de registro de las intervenciones pedagógicas, allí se registr..... (5:2
[5:159]) - D 3: Entrevista DF-PP

Rejilla de registro de las intervenciones pedagógicas, allí se registran todas la intervenciones que los estudiantes desarrollan alrededor de su práctica.

1 Códigos:

- Formatos

3:25 Rejilla de cumplimiento de horas de apoyo institucional, adicional de.....
(5:162 [5:382]) - D 3: Entrevista DF-PP

Rejilla de cumplimiento de horas de apoyo institucional, adicional de la práctica pedagógica el estudiante cumplirá con unas horas para apoyar la institución en los diferentes roles que un docente se puede desempeñar.

1 Códigos:

- Formatos

2 Códigos:

◀ está asociado con ▶ ● Seguimiento

6 Citas:

1:23 Es necesario que existan varios momentos de sustentación de avances de..... (6:1105 [6:1217]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:21 Rúbricas de evaluación: para la microenseñanza, los docentes titulares..... (5:62 [5:157]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:23 Fichas de registro y evaluación del apoyo pedagógico. (5:218 [5:273]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:24 Fichas de registro y evaluación del trabajo administrativo. (5:275 [5:334]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:22 Ficha de evaluación interna, que es llenado por la evaluadora de la un..... (4:2178 [4:2311]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:23 momento de la visita de revisión y evaluación. □ Ficha de evaluación d..... (4:2265 [4:2470]) - D 3: Entrevista DF-PP

◀ está asociado con ▶ ● Normas

2 Citas:

1:17 Debe haber un reglamento de practica pedagógica (6:616 [6:662]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:14 Reglamento de práctica pedagógica. (4:1429 [4:1465]) - D 2: Entrevista DMH-PP

● Seguimiento

1 Grupos:

Proceso administrativo PPI

6 Citas:

1:23 Es necesario que existan varios momentos de sustentación de avances de..... (6:1105 [6:1217]) - D 1: Entrevista DC-INV

Es necesario que existan varios momentos de sustentación de avances de lo que llevan en su proceso formativo.

1 Códigos:

● Seguimiento

2:21 Rúbricas de evaluación: para la microenseñanza, los docentes titulares..... (5:62 [5:157]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Rúbricas de evaluación: para la microenseñanza, los docentes titulares y el evaluador interno,

1 Códigos:

● Seguimiento

2:23 Fichas de registro y evaluación del apoyo pedagógico. (5:218 [5:273]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Fichas de registro y evaluación del apoyo pedagógico.

1 Códigos:

● Seguimiento

2:24 Fichas de registro y evaluación del trabajo administrativo. (5:275 [5:334]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Fichas de registro y evaluación del trabajo administrativo.

1 Códigos:

● Seguimiento

3:22 Ficha de evaluación interna, que es llenado por la evaluadora de la un..... (4:2178 [4:2311]) - D 3: Entrevista DF-PP

Ficha de evaluación interna, que es llenado por la evaluadora de la universidad en el momento de la visita de revisión y evaluación.

1 Códigos:

- Seguimiento

3:23 momento de la visita de revisión y evaluación. □ Ficha de evaluación d..... (4:2265 [4:2470]) - D 3: Entrevista DF-PP

momento de la visita de revisión y evaluación.

□ Ficha de evaluación docente titular: en este el profesor que está a cargo del grupo donde el estudiante está desarrollando la práctica evalúa al estudiante

1 Códigos:

- Seguimiento

1 Códigos:

◀ está asociado con ▶ ● Formatos

8 Citas:

1:18 deben haber formatos para cada una de las practicas que se desarrolla..... (6:665 [6:737]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:19 formatos de seguimiento para el momento en que se haga la parte inves..... (6:742 [6:821]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:20 formatos de presentación de trabajos finales, sustentaciones, m (6:883 [6:946]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:22 Fichas de registro de las intervenciones pedagógicas. (5:161 [5:216]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:19 Un primer formato es la carta de identificación por parte de la facult..... (4:1607 [4:1844]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:21 Formato de esquema o bosquejo de la planeación de clase que tiene en c..... (4:2081 [4:2175]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:24 Rejilla de registro de las intervenciones pedagógicas, allí se registr..... (5:2 [5:159]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:25 Rejilla de cumplimiento de horas de apoyo institucional, adicional de..... (5:162 [5:382]) - D 3: Entrevista DF-PP

- Cronograma y Lineamientos

1 Grupos:

Proceso administrativo PPI

4 Citas:

1:21 cronogramas de tiempos para poder hacer entrega de tiempo, (6:822 [6:882]) - D 1: Entrevista DC-INV

cronogramas de tiempos para poder hacer entrega de tiempo,

1 Códigos:

- Cronograma y Lineamientos

1:22 metas claras de lo que se espera conseguir en cada una de esas prácti..... (6:945 [6:1103]) - D 1: Entrevista DC-INV

metas claras de lo que se espera conseguir en cada una de esas prácticas, que los estudiantes las puedan conocer y para que puedan ser evaluados y evaluarse

1 Códigos:

- Cronograma y Lineamientos

2:16 Asignación de los grados donde se ejecutará la práctica. (5:2 [5:60]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Asignación de los grados donde se ejecutará la práctica.

1 Códigos:

- Cronograma y Lineamientos

3:20 Cronograma de proyección para el cumplimiento de las horas previstas d..... (4:1846 [4:2079]) - D 3: Entrevista DF-PP

Cronograma de proyección para el cumplimiento de las horas previstas de la práctica, este es elaborado por los estudiantes, este se lleva a decanatura para que la evaluadora interna lo tenga presente y le pueda hacer seguimiento.

1 Códigos:

- Cronograma y Lineamientos

2 Códigos:

- ◀ está asociado con ▶ ● Normas

2 Citas:

1:17 Debe haber un reglamento de practica pedagógica (6:616 [6:662]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:14 Reglamento de práctica pedagógica. (4:1429 [4:1465]) - D 2: Entrevista DMH-PP

- ◀ está asociado con ▶ ● Informes

1 Citas:

3:26 Informe detallado de la práctica, es el que más peso tiene y en él, el..... (5:384 [5:578]) - D 3: Entrevista DF-PP

- Normas

1 Grupos:

Proceso administrativo PPI

2 Citas:

1:17 Debe haber un reglamento de practica pedagógica (6:616 [6:662]) - D 1: Entrevista DC-INV

Debe haber un reglamento de practica pedagógica

1 Códigos:

- Normas

2:14 Reglamento de práctica pedagógica. (4:1429 [4:1465]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Reglamento de práctica pedagógica.

1 Códigos:

- Normas

3 Códigos:

- ◀ está asociado con ▶ ● Formatos

8 Citas:

1:18 deben haber formatos para cada una de las practicas que se desarrolla..... (6:665 [6:737]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:19 formatos de seguimiento para el momento en que se haga la parte inves..... (6:742 [6:821]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:20 formatos de presentación de trabajos finales, sustentaciones, m (6:883 [6:946]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:22 Fichas de registro de las intervenciones pedagógicas. (5:161 [5:216]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:19 Un primer formato es la carta de identificación por parte de la facult..... (4:1607 [4:1844]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:21 Formato de esquema o bosquejo de la planeación de clase que tiene en c..... (4:2081 [4:2175]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:24 Rejilla de registro de las intervenciones pedagógicas, allí se registr..... (5:2 [5:159]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:25 Rejilla de cumplimiento de horas de apoyo institucional, adicional de..... (5:162 [5:382]) - D 3: Entrevista DF-PP

- ◀ está asociado con ▶ ● Informes

1 Citas:

3:26 Informe detallado de la práctica, es el que más peso tiene y en él, el..... (5:384 [5:578]) - D 3: Entrevista DF-PP

◀ está asociado con ▶ • **Cronograma y Lineamientos**

4 Citas:

1:21 cronogramas de tiempos para poder hacer entrega de tiempo, (6:822 [6:882]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:22 metas claras de lo que se espera conseguir en cada una de esas prácti..... (6:945 [6:1103]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:16 Asignación de los grados donde se ejecutará la práctica. (5:2 [5:60]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:20 Cronograma de proyección para el cumplimiento de las horas previstas d..... (4:1846 [4:2079]) - D 3: Entrevista DF-PP

• **Informes**

1 Grupos:

Proceso administrativo PPI

1 Citas:

3:26 Informe detallado de la práctica, es el que más peso tiene y en él, el..... (5:384 [5:578]) - D 3: Entrevista DF-PP

Informe detallado de la práctica, es el que más peso tiene y en él, el estudiante describe todo su proceso con respecto a la práctica pedagógica, este se entrega en medio físico o magnético.

1 Códigos:

• Informes

2 Códigos:

◀ está asociado con ▶ • **Normas**

2 Citas:

1:17 Debe haber un reglamento de practica pedagógica (6:616 [6:662]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:14 Reglamento de práctica pedagógica. (4:1429 [4:1465]) - D 2: Entrevista DMH-PP

◀ está asociado con ▶ • **Cronograma y Lineamientos**

4 Citas:

1:21 cronogramas de tiempos para poder hacer entrega de tiempo, (6:822 [6:882]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:22 metas claras de lo que se espera conseguir en cada una de esas prácti..... (6:945 [6:1103]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:16 Asignación de los grados donde se ejecutará la práctica. (5:2 [5:60]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:20 Cronograma de proyección para el cumplimiento de las horas previstas d..... (4:1846 [4:2079]) - D 3: Entrevista DF-PP

• **Convenios**

1 Grupos:

Proceso administrativo PPI

1 Citas:

2:15 Convenios con los establecimientos educativos. (4:1468 [4:1513]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Convenios con los establecimientos educativos.

1 Códigos:

• Convenios

0 Códigos

• **Incentivos**

1 Grupos:

Proceso administrativo PPI

1 Citas:**4:22 Apoyo a la excelencia investigativa con acciones meritorias o activida.....****(6:151 [6:270]) - D 4: Entrevista DCA-INV**

Apoyo a la excelencia investigativa con acciones meritorias o actividades que lleven al reconocimiento por esos logros

1 Códigos:

- Incentivos

0 Códigos**Sugerencias para la PPI****10 Códigos:**

- Maestro con competencias investigativas

2 Grupos:

Perfil docente de la PPI / Sugerencias para la PPI

11 Citas:**1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan.....****(5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV**

Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan los diferentes tipos de contexto y puedan ver el CDC (conocimiento pedagógico del contenido) de los docentes tanto de español e inglés y así determinar las didácticas específicas, a través de la revisión teórica para poderla contrastar lo que observan en las aulas de clase.

3 Códigos:

- Dominio disciplina-pedagogía / ● Interacción con la comunidad / ● Maestro con competencias investigativas

1:8 que los docentes que planeen estas asignaturas tengan en cuenta los 5.....**(5:733 [5:861]) - D 1: Entrevista DC-INV**

que los docentes que planeen estas asignaturas tengan en cuenta los 50 indicadores de competencias que ustedes nos mostraron.

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

1:12 un docente que exhiba las competencias investigativas (6:101 [6:155]) - D 1:**Entrevista DC-INV**

un docente que exhiba las competencias investigativas

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

1:14 con hábitos de indagación, pensamiento crítico, (6:257 [6:305]) - D 1:**Entrevista DC-INV**

con hábitos de indagación, pensamiento crítico,

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

2:2 Se debe formar al maestro como un docente investigador. (3:1049 [3:1105])**- D 2: Entrevista DMH-PP**

Se debe formar al maestro como un docente investigador.

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

2:4 debe tener conocimientos de estadística para determinar la población, l..... (3:1480 [4:99]) - D 2: Entrevista DMH-PP

debe tener conocimientos de estadística para determinar la población, la muestra, recoger y procesar datos.

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

2:5 Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, (4:101 [4:161])

- D 2: Entrevista DMH-PP

Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas,

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

2:12 Un docente proactivo, que pueda orientar de forma adecuada a los estud..... (4:997 [4:1148]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Un docente proactivo, que pueda orientar de forma adecuada a los estudiantes, para que respondan a los retos que se presentan en las aulas de clase.

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

4:13 Perfilar docentes investigadores en el desempeño profesional (5:670 [5:729]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Perfilar docentes investigadores en el desempeño profesional

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

4:15 Preparado para la investigación y le guste. (5:852 [5:895]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Preparado para la investigación y le guste.

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

4:19 Que reconozca la investigación como una fuente de elaboración de cono..... (5:1055 [5:1143]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Que reconozca la investigación como una fuente de elaboración de conocimiento científico

1 Códigos:

- Maestro con competencias investigativas

6 Códigos:

◀ está asociado con ▶ • Reflexión crítica

3 Citas:

2:13 Un docente que promueva la reflexión sobre el desempeño, como vía segu..... (4:1150 [4:1267]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:10 Desarrollar en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexi..... (4:3 [4:188]) - D 3: Entrevista DF-PP / 4:12 Generar el espacio para la formación profesional y académica desde la..... (5:233 [5:327]) - D 4: Entrevista DCA-INV

◀ está asociado con ▶ • Competencia lecto-escritora

2 Citas:

2:3 Se deben desarrollar las competencias básicas, que ustedes han plantea..... (3:1108 [3:1349]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:13 Capacidad expresiva, la cual consiste en la expresión clara y precisa..... (4:515 [4:633]) - D 3: Entrevista DF-PP

◀ **está asociado con** ▶ ● **Formación ética**

3 Citas:

3:9 Tener presente que la tarea de formación no es sólo formar educandos c..... (3:1803 [3:1998]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:18 Debe tener cualidades personales, estas son cualidades cívicas y su te..... (4:1137 [4:1259]) - D 3: Entrevista DF-PP / 4:11 El conocimiento en red para fortalecer lo social y axiológico (5:167 [5:228]) - D 4: Entrevista DCA-INV

◀ **está asociado con** ▶ ● **Interacción con la comunidad**

4 Citas:

1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan..... (5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:8 el maestro- practicante debe ser capaz de establecer procesos de inte..... (3:1359 [3:1478]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 3:16 Capacidad comunicativa, es la capacidad para relacionarse con el educa..... (4:910 [4:985]) - D 3: Entrevista DF-PP / 4:17 Conocedor de las problemáticas sociales (5:974 [5:1012]) - D 4: Entrevista DCA-INV

◀ **es causa de** ● **Planeación en equipo docente**

1 Citas:

2:6 Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, que es pr..... (4:102 [4:288]) - D 2: Entrevista DMH-PP

◀ **está asociado con** ▶ ● **Autores**

9 Citas:

3:3 Mario Díaz Villa. (3:1281 [3:1298]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:4 Rodrigo Cuellar Jiménez (3:1302 [3:1324]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:5 William Enrique Sánchez Amézquita (3:1329 [3:1361]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:6 Carol Marra Pelletier (3:1366 [3:1386]) - D 3: Entrevista DF-PP / 3:7 Rafael Flórez Ochoa (3:1391 [3:1409]) - D 3: Entrevista DF-PP / 4:6 Martín Parker- (4:943 [4:957]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:7 María José Albert Gómez- (4:993 [4:1017]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 5:1 Bernardo Restrepo (4:810 [4:826]) - D 5: Entrevista DC2-INV / 5:2 Paulo Freire (4:829 [4:840]) - D 5: Entrevista DC2-INV

● **Conocimiento de los referentes del MEN**

1 Grupos:

Sugerencias para la PPI

6 Citas:

1:5 pero también es importante que tengan en cuenta, cuales son los requis..... (4:1176 [4:1571]) - D 1: Entrevista DC-INV

pero también es importante que tengan en cuenta, cuales son los requisitos o conozcan en que se encuentra la educación actualmente, cuales son las metas que se tienen a nivel regional, nacional y global acerca de la educación y que para ellos sea claro un contexto externo lo cual va a ayudar a presionar lo que es el desarrollo de la educación y que debe estar permeado por la investigación.

2 Códigos:

● Conocimiento de los referentes del MEN / ● Globalización

1:15 que conozca las necesidades actuales, (6:219 [6:256]) - D 1: Entrevista DC-INV

que conozca las necesidades actuales,

1 Códigos:

- Conocimiento de los referentes del MEN

2:7 Nuestros estudiantes deben conocer los lineamientos curriculares de la..... (4:290 [4:577]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Nuestros estudiantes deben conocer los lineamientos curriculares de las áreas de formación, los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje, la matriz de referencia de lenguaje, y demás documentos propuestos por el MEN para nuestro ejercicio profesional.

1 Códigos:

- Conocimiento de los referentes del MEN

4:16 Conocedor de las necesidades pedagógicas en básica, secundaria y media (5:900 [5:969]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Conocedor de las necesidades pedagógicas en básica, secundaria y media

1 Códigos:

- Conocimiento de los referentes del MEN

4:21 El estudiante debe reconocer el Plan de Desarrollo Integral con el PEI..... (6:3 [6:147]) - D 4: Entrevista DCA-INV

El estudiante debe reconocer el Plan de Desarrollo Integral con el PEI, normas institucionales, reglamentos, protocolos de investigación, líneas

1 Códigos:

- Conocimiento de los referentes del MEN

4:23 La investigación de la seccional sea flexible y contextualizada a la r..... (6:275 [6:408]) - D 4: Entrevista DCA-INV

La investigación de la seccional sea flexible y contextualizada a la realidad, teniendo como referente los lineamientos nacionales.

1 Códigos:

- Conocimiento de los referentes del MEN

0 Códigos

- **Interacción con la comunidad**

1 Grupos:

Sugerencias para la PPI

4 Citas:

1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan..... (5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV

Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan los diferentes tipos de contexto y puedan ver el CDC (conocimiento pedagógico del contenido) de los docentes tanto de español e inglés y así determinar las didácticas específicas, a través de la revisión teórica para poderla contrastar lo que observan en las aulas de clase.

3 Códigos:

- Dominio disciplina-pedagogía / ● Interacción con la comunidad / ● Maestro con competencias investigativas

2:8 el maestro- practicante debe ser capaz de establecer procesos de inte..... (3:1359 [3:1478]) - D 2: Entrevista DMH-PP

el maestro- practicante debe ser capaz de establecer procesos de interacción efectivos con las comunidades educativas

1 Códigos:

- Interacción con la comunidad

3:16 Capacidad comunicativa, es la capacidad para relacionarse con el educa..... (4:910 [4:985]) - D 3: Entrevista DF-PP

Capacidad comunicativa, es la capacidad para relacionarse con el educando.

1 Códigos:

- Interacción con la comunidad

4:17 Conocedor de las problemáticas sociales (5:974 [5:1012]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Conocedor de las problemáticas sociales

1 Códigos:

- Interacción con la comunidad

1 Códigos:

- ◀ está asociado con ▶ ● Maestro con competencias investigativas

11 Citas:

1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan..... (5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:8 que los docentes que planeen estas asignaturas tengan en cuenta los 5..... (5:733 [5:861]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:12 un docente que exhiba las competencias investigativas (6:101 [6:155]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:14 con hábitos de indagación, pensamiento crítico, (6:257 [6:305]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:2 Se debe formar al maestro como un docente investigador. (3:1049 [3:1105]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:4 debe tener conocimientos de estadística para determinar la población, l..... (3:1480 [4:99]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:5 Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, (4:101 [4:161]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:12 Un docente proactivo, que pueda orientar de forma adecuada a los estud..... (4:997 [4:1148]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 4:13 Perfilar docentes investigadores en el desempeño profesional (5:670 [5:729]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:15 Preparado para la investigación y le guste. (5:852 [5:895]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:19 Que reconozca la investigación como una fuente de elaboración de cono..... (5:1055 [5:1143]) - D 4: Entrevista DCA-INV

- Integración del las TICS

1 Grupos:

Sugerencias para la PPI

3 Citas:

3:8 Lograr integrar las nuevas tecnologías como estrategias didáctico-peda..... (3:1611 [3:1800]) - D 3: Entrevista DF-PP

Lograr integrar las nuevas tecnologías como estrategias didáctico-pedagógicas en proceso de formación docente, teniendo presente que las TICS, cada vez tienen más influencia en el mundo.

1 Códigos:

- Integración del las TICS

4:9 Orientar el acceso a la información haciendo uso de las TIC (5:3 [5:61]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Orientar el acceso a la información haciendo uso de las TIC

1 Códigos:

- Integración del las TICS

4:10 Conexión entre sus clases con los compañeros y con las ideas globales.....
(5:66 [5:163]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Conexión entre sus clases con los compañeros y con las ideas globales al hacer uso de la internet

1 Códigos:

- Integración del las TICS

0 Códigos

- Reflexión crítica

2 Grupos:

Perfil docente de la PPI / Sugerencias para la PPI

3 Citas:

2:13 Un docente que promueva la reflexión sobre el desempeño, como vía segu..... (4:1150 [4:1267]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Un docente que promueva la reflexión sobre el desempeño, como vía segura para garantizar el mejoramiento continuo.

1 Códigos:

- Reflexión crítica

3:10 Desarrollar en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexi.....
(4:3 [4:188]) - D 3: Entrevista DF-PP

Desarrollar 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.

1 Códigos:

- Reflexión crítica

4:12 Generar el espacio para la formación profesional y académica desde la.....
(5:233 [5:327]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Generar el espacio para la formación profesional y académica desde la reflexión y analítico.

1 Códigos:

- Reflexión crítica

1 Códigos:

- ◀ está asociado con ▶ ● Maestro con competencias investigativas

11 Citas:

1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan..... (5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:8 que los docentes que planeen estas asignaturas tengan en cuenta los 5..... (5:733 [5:861]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:12 un docente que exhiba las competencias investigativas (6:101 [6:155]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:14 con hábitos de indagación, pensamiento crítico, (6:257 [6:305]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:2 Se debe formar al maestro como un docente investigador. (3:1049 [3:1105]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:4 debe tener conocimientos de estadística para determinar la población, l..... (3:1480 [4:99]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:5 Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, (4:101 [4:161]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:12 Un docente proactivo, que pueda orientar de forma adecuada a los estud..... (4:997 [4:1148]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 4:13 Perfilar docentes investigadores en el desempeño profesional (5:670 [5:729]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:15 Preparado para la investigación y le guste. (5:852 [5:895]) -

D 4: Entrevista DCA-INV / 4:19 Que reconozca la investigación como una fuente de elaboración de cono..... (5:1055 [5:1143]) - D 4: Entrevista DCA-INV

- **Formación ética**

2 Grupos:

Perfil docente de la PPI / Sugerencias para la PPI

3 Citas:

3:9 Tener presente que la tarea de formación no es sólo formar educandos c.....

(3:1803 [3:1998]) - D 3: Entrevista DF-PP

Tener presente que la tarea de formación no es sólo formar educandos con un cúmulo de conocimientos y contenidos, el fin es llegar a formar un educador de la más alta calidad científica y ética.

1 Códigos:

- Formación ética

3:18 Debe tener cualidades personales, estas son cualidades cívicas y su te.....

(4:1137 [4:1259]) - D 3: Entrevista DF-PP

Debe tener cualidades personales, estas son cualidades cívicas y su temperamento, El docente debe dominar sus emociones.

1 Códigos:

- Formación ética

4:11 El conocimiento en red para fortalecer lo social y axiológico (5:167 [5:228])

- D 4: Entrevista DCA-INV

El conocimiento en red para fortalecer lo social y axiológico

1 Códigos:

- Formación ética

1 Códigos:

◀ **está asociado con ▶ ● Maestro con competencias investigativas**

11 Citas:

1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan..... (5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:8 que los docentes que planeen estas asignaturas tengan en cuenta los 5..... (5:733 [5:861]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:12 un docente que exhiba las competencias investigativas (6:101 [6:155]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:14 con hábitos de indagación, pensamiento crítico, (6:257 [6:305]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:2 Se debe formar al maestro como un docente investigador. (3:1049 [3:1105]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:4 debe tener conocimientos de estadística para determinar la población, l..... (3:1480 [4:99]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:5 Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, (4:101 [4:161]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:12 Un docente proactivo, que pueda orientar de forma adecuada a los estud..... (4:997 [4:1148]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 4:13 Perfilar docentes investigadores en el desempeño profesional (5:670 [5:729]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:15 Preparado para la investigación y le guste. (5:852 [5:895]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:19 Que reconozca la investigación como una fuente de elaboración de cono..... (5:1055 [5:1143]) - D 4: Entrevista DCA-INV

- **Competencia lecto-escritora**

1 Grupos:

Sugerencias para la PPI

2 Citas:

**2:3 Se deben desarrollar las competencias básicas, que ustedes han planteado.....
(3:1108 [3:1349]) - D 2: Entrevista DMH-PP**

Se deben desarrollar las competencias básicas, que ustedes han planteado en su instrumento, pues es fundamental fortalecer los procesos de lecto-escritura, para que puedan leer comprensivamente, producir textos claros, coherentes, lógicos,

1 Códigos:

- Competencia lecto-escritora

**3:13 Capacidad expresiva, la cual consiste en la expresión clara y precisa.....
(4:515 [4:633]) - D 3: Entrevista DF-PP**

Capacidad expresiva, la cual consiste en la expresión clara y precisa de los pensamientos con la ayuda del lenguaje.

1 Códigos:

- Competencia lecto-escritora

1 Códigos:

- ◀ está asociado con ▶ ● Maestro con competencias investigativas

11 Citas:

1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan..... (5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:8 que los docentes que planeen estas asignaturas tengan en cuenta los 5..... (5:733 [5:861]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:12 un docente que exhiba las competencias investigativas (6:101 [6:155]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:14 con hábitos de indagación, pensamiento crítico, (6:257 [6:305]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:2 Se debe formar al maestro como un docente investigador. (3:1049 [3:1105]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:4 debe tener conocimientos de estadística para determinar la población, l..... (3:1480 [4:99]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:5 Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, (4:101 [4:161]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:12 Un docente proactivo, que pueda orientar de forma adecuada a los estud..... (4:997 [4:1148]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 4:13 Perfilar docentes investigadores en el desempeño profesional (5:670 [5:729]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:15 Preparado para la investigación y le guste. (5:852 [5:895]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:19 Que reconozca la investigación como una fuente de elaboración de cono..... (5:1055 [5:1143]) - D 4: Entrevista DCA-INV

- Globalización

1 Grupos:

Sugerencias para la PPI

2 Citas:

**1:5 pero también es importante que tengan en cuenta, cuales son los requis.....
(4:1176 [4:1571]) - D 1: Entrevista DC-INV**

pero también es importante que tengan en cuenta, cuales son los requisitos o conozcan en que se encuentra la educación actualmente, cuales son las metas que se tienen a nivel regional, nacional y global acerca de la educación y que para ellos sea claro un contexto externo lo cual va a ayudar a presionar lo que es el desarrollo de la educación y que debe estar permeado por la investigación.

2 Códigos:

- Conocimiento de los referentes del MEN / ● Globalización

**4:14 Conexión entre sus clases con los compañeros y con las ideas globales.....
(5:65 [5:163]) - D 4: Entrevista DCA-INV**

Conexión entre sus clases con los compañeros y con las ideas globales al hacer uso de la internet

1 Códigos:

- Globalización

0 Códigos

- **Interdisciplinariedad**

1 Grupos:

Sugerencias para la PPI

1 Citas:

4:8 Interdisciplinariedad de saberes, de prácticas y de pedagogía (4:1244 [4:1304]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Interdisciplinariedad de saberes, de prácticas y de pedagogía

1 Códigos:

- Interdisciplinariedad

0 Códigos

- **Planeación en equipo docente**

1 Grupos:

Sugerencias para la PPI

1 Citas:

2:6 Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, que es pr..... (4:102 [4:288]) - D 2: Entrevista DMH-PP

Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, que es preciso definir en un equipo de trabajo, para que todos desde las diferentes asignaturas, promovamos su desarrollo.

1 Códigos:

- Planeación en equipo docente

1 Códigos:

es causa de ► ● Maestro con competencias investigativas

11 Citas:

1:6 Para las dos siguientes asignaturas, es importante que ellos conozcan..... (5:1 [5:349]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:8 que los docentes que planeen estas asignaturas tengan en cuenta los 5..... (5:733 [5:861]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:12 un docente que exhiba las competencias investigativas (6:101 [6:155]) - D 1: Entrevista DC-INV / 1:14 con hábitos de indagación, pensamiento crítico, (6:257 [6:305]) - D 1: Entrevista DC-INV / 2:2 Se debe formar al maestro como un docente investigador. (3:1049 [3:1105]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:4 debe tener conocimientos de estadística para determinar la población, l..... (3:1480 [4:99]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:5 Se deben desarrollar competencias docentes e investigativas, (4:101 [4:161]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 2:12 Un docente proactivo, que pueda orientar de forma adecuada a los estud..... (4:997 [4:1148]) - D 2: Entrevista DMH-PP / 4:13 Perfilar docentes investigadores en el desempeño profesional (5:670 [5:729]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:15 Preparado para la investigación y le guste. (5:852 [5:895]) - D 4: Entrevista DCA-INV / 4:19 Que reconozca la investigación como una fuente de elaboración de cono..... (5:1055 [5:1143]) - D 4: Entrevista DCA-INV

Apéndice O. Transcripción de audios del Taller de investigación

Asistente a: todos los programas que hacen parte en formar dirigentes para la sociedad, creo que se quedan cortos con sus estudiantes, porque muchas veces todo lo que tiene que ver con el gobierno estudiantil de aquí en la universidad no alcanza a llegar en su programa de licenciatura a veces van a votar por el representante ante el cua de una vez que pasa quedan como relegados y eso hace parte de la formación integral, que los estudiantes digamos que se sienten limitados y de una u otra forma van a hacer lo mismo allá cuando sean egresados.

Dentro de esa formación integral también que propende la misión, creo que debemos hacer y pensar que nuestros estudiantes, muchos de ellos van a ser profesores, pero también profesores de aula, pero muchos y en coherencia con ese programa de maestría que nosotros tenemos en gestión, debemos abrir más espacios para que el estudiantado también se proyecte, digamos, en formación, educación no formal. Entonces yo voy, montar un instituto de lenguas aquí en el socorro, en san gil, en diferentes municipios, para que genere, empresas genere empleo.

Entonces creo que también debemos proyectar en un principio que eso se haga también con esta movilidad que tenemos de todo lo relacionado con el turismo. Entonces, cómo un estudiante de nosotros puede llegar a liderar acciones a favor del desarrollo de turismo en el socorro y partir de esa zona que es muy rico en este tema, entonces considero que de una u otra forma nuestros programas deben apuntar a eso, lo que tiene que ver con proyección social también debe y yo veo que las instituciones educativas, sobre todo las escuelas del campo, se quedan cortos en el enseñarle al docente el inglés, por ejemplo.

Entonces, ¿cómo un estudiante pueda desarrollar sus horas de servicio social nacional capacitando a los docentes de primaria e interesados, que la universidad hace ahora? Bueno,

tenemos un seminario de capacitación gratis por parte de los estudiantes, un seminario y ese taller les sirve también a los docentes, pero también les sirve a los estudiantes en puntajes, en créditos, en valoración de una nota. Entonces, si yo como estudiante dicto un taller ya estoy en sexto o séptimo semestre, dictó un taller, un seminario a mis docentes e so me da puntos para que a partir de esas experiencias también se permita recoger esto. Experiencia de vida que podemos llevarlo, por ejemplo, a la generación de un artículo. Me parece interesante que nuestro programa pueda llegar a eso.

Asistente m: yo estoy de acuerdo con el profe César en la parte, no solamente nos quedemos con los niños el proyecto de diamante, que a veces se está convirtiendo como una tarea monótona, que los chicos la hacen pero como que no le ponen todo el empeño o toda la energía que necesitaría un proyecto por ejemplo a mí me gustaría que ese proyecto los liderara desde la facultad, como lo ha hecho el ingeniero, pero que tuviéramos como un grupo común que se matricularan los muchachos y que fuera un proyecto permanente, que no fuera una población flotante la que se atiende, sino que es similar a los muchachos.

Si fuera un proyecto de lectura, un proyecto para el desarrollo del pensamiento lógico, o sea, un proyecto de ciencias para desarrollar competencias básicas, pero que los muchachos no fueran solamente hacer la tarea que les dijéramos como es la tarea, sino que ese muchacho era como una escuela de formación que participará del proceso de lectura que desarrolla el pensamiento lógico y que además un agregado como orientarle la tarea pero que tuviera una orientación como permanente otra cosa que me gusta de la parte social de la universidad que yo lo planteé este semestre en mi programa, pero no lo realicé, era trabajar con las madres comunitarias en la primera infancia, yo lo tengo programado para la práctica, en contextos educativos no convencionales, pero realmente como era la primera vez que yo lo iba a hacer, estaba inexperta, no me alcanzó como todo lo que tenía planeado. O sea, tengo que cambiar

los tiempos, pero sí está programado. Primero, ¿cómo hacer que la universidad? Ofrezca ese taller a la madre comunitaria en arte, en pintura, la parte.

La exploración del ambiente en música y tenemos alumnos que son buenos, entonces podemos aprovechar esas potencialidades de nuestros estudiantes para que hagan esa parte social. Otra cosa importante de formar a los muchachos en la educación de esta parte, la visión que nosotros tenemos que desarrollar más en la parte, el enfoque social y el pensamiento crítico. Pero quitar esa cuestión de la crítica que es esa crítica y criticar, criticar, criticar, pero nunca proponer, que, si sean críticos, pero sean críticos, pero críticos propositivos

A mí no me gusta eso, pero en su lugar propongo tal cosa porque a veces tal, nuestros estudiantes se quedan en una crítica estéril, no constructiva, sino que es una crítica solamente critican y destruyen lo que los demás hacen. Pero los críticos nos critican para a proponer y transformar. ¿usted qué propone? No lo sé, pero eso no me gusta. Pero no sé qué propone para que las cosas cambien y se transforme. Entonces, desde la visión podríamos trabajar también en ese enfoque social para que los muchachos realmente puedan asumir una actitud crítica, un liderazgo social transformador y transformador desde los proyectos de investigación.

Yo llego a mi comunidad educativa, veo que las cosas están mal, pero entonces hago propuestas para transformar y mejorar, no para criticar lo que está haciendo el de la acción comunal o lo que hizo la otra profesora, sino cómo lo podemos hacer mejor si trabajamos en equipo y probamos otras propuestas. Entonces sí es importante que vinculemos nuestra visión y la parte de la ética me parece que también es fundamental en la formación de los docentes, porque nosotros somos los que llevamos esa parte de la ética, ser ético en nuestro trabajo transparente.

Eso es muy importante porque nosotros formamos todas las profesiones y si no le enseñamos lo que es el sentido de la ética, el respeto por las cosas, lo que es la parte correcta, la justicia, todo ese tipo de valores que son tan importantes, ellos son los que van a formar a los médicos a los ingenieros y al resto de profesionales. Tenemos que tener unos formadores con una solidez ética para que puedan transmitir a partir de su ejemplo a las personas que están formando.

Asistente I: quisiera hacer un pequeño aporte o solicitud en cuanto a la misión. Y es que en alguna oportunidad la universidad libre, hace muchos pero muchos años daba un servicio a los colegios de media y de básica era en cuanto a orientación vocacional.

No sé en alguna oportunidad, tuve la experiencia cuando llegué a esta universidad hace siete años, como el segundo año de estar acá que un muchacho Néstor de humanidades en un trabajo de una asignatura creo un software o un programa aplicaba una prueba física a los estudiantes de once y el programa le permitía al estudiante saber opciones de estudio superiores por ejemplo: primera opción administración de empresas la segunda puede ser contaduría etc., según todas las preguntas, que son como 50 preguntas y los chicos quedaron felices porque cuando tenemos algo, por qué hago esa solicitud? Porque son usted quienes tienen la autoridad, además porque los chicos terminan once y no saben qué hacer, por ejemplo, de 117 este año, y solo 20 sabían qué iban a estudiar o para qué eran buenos el resto no sabían, y es cuando se define qué carrera estudiar, ¿qué voy a hacer? Me parece que, siendo la universidad libre, o sea, sería un aporte grandísimo y veo que acá, en cuanto a desarrollar soluciones a problemas educativos de la región, yo creo que, a los muchachos, por ejemplo, en noveno, se hiciese esa prueba. Noveno diría bueno, ya sé que soy bueno en décimo y once me perfecciono y me va bien en la universidad no hacerlo en once hacerlo en noveno para que en decimo y once se perfeccione se perfile.

Asistente a: escuchemos también a los profesores aquí de la parte de la ética y con respecto al comentario que el profe hacía, yo creo que realmente si nos quedamos cortos de ese ejemplo como educadores, no más el hecho que uno como docente que no le exija al estudiante que ordene el aula de clases, y eso da mucho y llegamos a noveno y décimo semestre con estudiantes que dejan desordenaba su aula de clases, entonces eso también da esa imagen de nosotros y del comportamiento que debe tener no solamente entre nosotros sino también por fuera.

Es ir formando integralmente el estudiante con respecto a eso de que mi rol como educador es totalmente diferente al rol que por ejemplo yo digo un ingeniero, entonces eso también es parte de nuestra formación. El otro elemento que quiero seguir aportando es con respecto a fortalecer las redes académicas o de apoyo es como desde nuestro programa podemos fortalecer redes, no solamente son instituciones educativas, sino con otras universidades o, por ejemplo, con el sena entonces ellos nuestros ofrecen muchos programas en los cuales nuestros estudiantes pueden acceder, por ejemplo, a cursos virtuales de inglés.

Entonces que eso sea un espacio de apoyo a nuestra formación académica y de investigación también que los estudiantes, aparte de que se forma para desarrollar su proyecto de grado genere esos espacios de investigación con los estudiantes. Cuando llega a un colegio desde estamos hablando de semilleros en instituciones educativas, desde preescolar hasta 11, y que esos estudiantes se están quedando cortos en ese sentido, me parece que valdría la pena tenerlo en cuenta.

Asistente c: si nosotros hiciéramos una revisión de la visión pues nos daríamos cuenta que es coherente con la que está planteada entonces no creo conveniente que la volvamos a leer. Lo que sí quiero como hacer una solicitud con el objetivo del proyecto es que tratemos de enfocarnos a lo que podemos hacer desde la práctica investigativa, pues porque todas las

ideas que damos son muy importantes, pero hay cosas pues digamos que salen de su contexto, entonces, pues sería bueno proponérselas al decano para la revise, pero pues digamos que no tenemos una mirada tan global como del programa, sino más bien desde la práctica pedagógica investigativa y por eso es que vamos a abordar el segundo punto que nos dice que planteemos

Asistente m: docentes investigadores capaces de transformar el proceso de enseñanza aprendizaje respondiendo a las necesidades y expectativas e intereses de sus estudiantes y del contexto educativo mediante la formulación e implementación de proyectos de investigación.

Asistente a: construir espacios reflexivos y prácticos en la mejora continua de los procesos pedagógicos investigativos propios del área de formación.

Asistente c: yo tengo formar futuros docentes con competencias para el desarrollo de su saber pedagógico e investigativo, que le permitan responder a las necesidades educativas del entorno, como personas líderes e íntegras

Asistente m: ¿a mí me gustan más docentes investigadores por qué? Es que esa es la función del docente actual ser un docente investigador a través de la historia los docentes hemos tenido muchísimas funciones hasta de animadores, transmisores de conocimientos, pero en este momento en el que nosotros los docentes nos hemos apropiado de las aulas de clase, no estamos esperando que los demás nos resuelvan los problemas como toda la vida, los psicólogos y otros profesionales nos resolvían los problemas sino los profesionales de la educación estamos llamados a resolver los problemas de nuestro contexto educativo, pero me gustan allá cositas

Asistente c: si frente a frente a eso estoy de e acuerdo nosotros de hecho desde un principio lo planteamos de esa manera y sin embargo dos veces nos han hecho las

observaciones de que el perfil aparece como aparece el perfil aparece con competencias investigativas, por ejemplo, pero que les parece que es un compromiso muy grande el que puedan docentes investigadores pues la cosa es que si tienen competencias investigativas es para que las utilicen y terminen siendo docente investigadores

Asistente m: tiene una visión muy limitada si porque el docente seria la persona llamada a transformar

Asistente c: si y si queremos que sean lideres

Asistente c: les comparto el objetivo que vez.

Asistente m: yo peleaba el otro día porque los muchachos estábamos con los chicos y que están en el programa de educación básica, van a noveno básica de primero a noveno. Sin embargo, la estudiante me dice no es que yo tengo que hacerla en transición, entonces sin el tener la formación ni la fundamentación, la universidad tiene que aceptar que las prácticas en transición. Entonces me parece que esa es una flexibilidad y nos lo favorece al estudiante, lo favorece, pero a nosotros, como como institución, no nos favorece porque estamos dando un mal mensaje. Yo no lo preparé para que haga eso. Sin embargo, se lo autorizó. Se lo avalo, y lo dejo hacer si, hemos tenido esa debilidad, otras debilidades yo como siempre he tenido practicantes, he tenido unos muy buenos, pero también he tenido unos muy malitos, malitos esos chinos que llegan tarde que no se comprometen o solamente van y hacen clase, si, no se involucran, en las actividades no se involucran en las actividades extra clase. No les preocupa, sino cómo cumplir.

Asistente s: con respecto al perfil, de pronto en el ingreso había que tener un filtro, porque nos sucede quizá a todos que vemos chicos no le apuntan a ser profesores, porque se le ven ganas todo menos de enseñar, liderar un proceso de verdad que el chico se le diga que sí

Asistente m: necesitaríamos también por ejemplo más personal, por ejemplo cuando hacen el trabajo de investigación el chino dice que va y hace el trabajo de investigación pero la universidad no tiene cómo una persona que le haga la verificación, el seguimiento y a veces en los colegios que los colegas dicen no, pero ese chico vino a hacer aquí, pero nadie dice que sí, que no y lo miran cuando hacen los proyectos de grado, hay para la práctica, pero no para la proyectos de grado de grado, el pelado está solito haciendo su proyecto, mal que bien va y hace su tarea, pero no se limita, es que este pelado está haciendo trabajos vamos a mirar que está haciendo como lo está haciendo y en cuanto a la calidad no deseada, el desempeño y también tenemos conocimiento de que pues los docentes mandan cartas a veces a la universidad quejándose de los desempeños de los estudiantes que no cumple, que no saben que no conocen la materia la materia, muchísimas falencias en la formación cognoscitiva para ir a enseñar.

Asistente c: creería yo que eso está asociado con la flexibilidad que se tiene frente a los requisitos no entonces puede que no tenga esta materia, pero ya en este semestre, entonces está haciendo esto, entonces se dan esos vacíos.

Asistente m: si estoy de acuerdo, por ejemplo, estos en la clase que voy a dictar, son chinos que ya terminaron práctica y nunca vieron didáctica que es cuando les enseñan que la motivación, cuáles son los recursos, los materiales o sea cuando ensamblan el plan de aula sí, es en didáctica ya han hecho todo y esos aprendizajes no los van a transformar, ya no les interesa.

Asistente c: el perfil del estudiante y el aspirante de licenciatura en español e inglés de la universidad libre seccional socorro, debe ser bachiller normalista superior con vocación de maestro

Asistente m: porque uno de asesor tiene sacar la cara, cuando yo voy a asesorando un proyecto, ese es mi proyecto también, voy a buscar para ese proyecto que quede bien, porque yo como asesor quedo mal

Asistente c: lo más triste es cuando no se le puede apoyar disciplinariamente, porque el apoyo metodológico se les trata de dar, cierto de la mejor manera, pero la parte disciplinar, así como hay un acompañamiento in situ de la práctica pedagógica, la debería haber en investigación.

Asistente m: si es una parte que esta descuidada

Asistente a: ahí lo que presupuestalmente es lo que es una limitante, ¿no?

Asistente c: pero como ahora están unidas, como para estos nuevos programas están unidas la práctica y la investigación

Asistente a: como lograr

Asistente c: el seguimiento

Asistente c: alguna debilidad, alguna con la que no estén de acuerdo.

Asistente m: yo creo que en la parte cognoscitiva, los conocimientos, la claridad, la pertinencia, todo ese proceso de conceptualización es fundamental, yo les digo cuando uno desarrolla las competencias el primer nivel es el delos conocimientos, aquí estamos, aprendiendo, conociendo el segundo nivel es el del hacer es el desempeño, el tercer nivel de la competencia es el mejoramiento continuo cuando yo voy y hago la reflexión sobre eso que hice, y puedo valorar que hice bien, que hice mal, que hicieron mis estudiantes, como lo hicieron ellos, como lo hice yo porque a veces uno siempre lo culpa al muchacho y no se mira el trabajo, lo que uno hace; entonces esos son los tres niveles de las competencias, yo les digo aquí estamos en este nivel, aprendiendo, para hacerlo bien, si aprendemos aquí muy bien, vamos a llegar con vacíos al hacer.

A mí me parece que está muy bien las debilidades, entonces fortalecer la parte cognoscitiva y por supuesto, yo pienso que, desde todas las áreas de formación, trabajemos la parte de las competencias docentes.

Asistente a: entonces a que se hace como referencia, hace referencia como necesidad, está como necesidad las estrategias didácticas

Asistente c: la pusimos como oportunidad porque vemos que como en el contexto educativo las instituciones educativas se requieren que existen esas estrategias entonces vemos la oportunidad de que los estudiantes lleguen a él, pero si ustedes consideran que no es pertinente

Asistente m: puede ser una oportunidad si transformamos la palabra si la colocamos como innovación.

Implementación de estrategias didácticas innovadoras, si es una oportunidad que tenemos. Mire es que una oportunidad que tenemos es que los chicos nuestros transformen con sus innovaciones pedagógicas los contextos. Yo les digo a los muchachos: ustedes hablan de las viejitas que estamos allá y nos critican porque estamos muy desactualizados y envejecidas y todo eso, pero ustedes son los que tienen que cambiar, ustedes son los que tienen que transformar, con todas sus innovaciones, con todo su conocimiento, vayan y transformen el contexto educativo ustedes son los que están llamados a eso, ustedes están preparando para ir a transformarse, no para seguir haciendo las cosas como nosotros lo estamos haciendo, ni peor de lo que lo estamos haciendo, ustedes tienen que superarnos para que el mundo avance y para que el mundo se transforme, para que cada día seamos mejores ustedes tienen que ser mejores para que las cosas cambien.

Entonces yo pienso que eso es una oportunidad, cierto, de transformar el contexto a partir de innovaciones pedagógicas, transformación del contexto a partir de innovaciones

pedagógicas. Y porque eso sí hace falta, a veces cuando los chicos son muy buenos y llegan a un salón y la profesora está un poco como estática, y si el pelado llega con cosas nuevas como que la profesora se le pega.

Asistente c: también quisiera como incluir el emprendimiento las compañías de innovación del emprendimiento visto como el espacio que el estudiante pueda crear como empresas, crear espacios de eso a lo que me refería hace ratito.

Que el estudiante no solo se quede pensando en que voy a ser docente de aula, sino que crear grupos de trabajo

Asistente II: crear escuelas formativas en algo

Asistente c: el emprendimiento visto desde el ámbito social y también mete lo ambiental.

Asistente m: en la práctica solamente digo que haga tareas, ellos otros que piden ahora que les dejen hacer cosas como, yo les digo no, si ustedes son profesionales y ustedes van a hacer planes de contingencia con los estudiantes que no saben leer, que tienen problemas de lectura, que tienen un problema, porque ustedes los suyo es la academia, antes los ponían a pintar el tablero, a limpiarlo, a barrer, todo eso y era lo que había.

Ahora en mis clases yo no permito que nadie haga eso, antes se hacía, pero uno tiene que evolucionar y formarse.

si es una amenaza entonces no, pero por respeto a los estudiantes respetando ellos no hacen nada de lo que tienen que hacer es atender la parte de academia, hacer material sí, hacer cosas que sí sean relacionadas con la formación. Pero que no los pongan tampoco a barrer y a trapear

Asistente a: con respecto a la disminución de matrículas del programa, pues no sé hasta qué punto los docentes me incluyo, tengamos de pronto insidencia en esa disminución de la matrícula, o sea de qué forma uno como docente puede buscar el equilibrio entre el

conocimiento y esa evaluación porque muchas veces uno escucha comentarios en los estudiantes que el docente es tan estricto que ya se pasa, y de pronto se genera como una desmotivación y hace que el estudiante diga: no quiero continuar no quiero continuar.

A nosotros como programa nos afecta como institución, pero también hay que buscar el equilibrio que los estudiantes sean buenos, pero tampoco que llegemos al extremo de y eso genera la voz a voz y genera desmotivación en estudiantes que han pensado matricularse en este programa o continuar en el mismo.

Asistente m: a mí me parecen bien esas amenazas.

Lo que pasa es que su privadamente mucho, un trabajo grande para uno como funcionario por ejemplo cuando yo tengo práctica, ahora comencé a tener esa práctica con todo ese mundo de gente, imagínese todo el tiempo que se gasta uno revisando los planes de clase porque yo les revisé a estos que solamente eran 10, les revisé una vez y les volví a revisar y aunque les revisé físico y cuando me enviaron ya en computador, había cosas que no, es que son distraídos, pero cómo es posible que sea tan distraído si está aquí escrito con rojo y no corrigió, no entendió. Entonces eso es importante hacer ese seguimiento, hacer ese acompañamiento.

Las debilidades/ matriz dofa (con las debilidades)

Asistente c: ellos nos dicen, de manera subjetiva porque si es subjetiva midan ustedes que impacto van a tener cada una esas acciones, y como ustedes se dan cuenta le dimos un impacto alto pues si los estudiantes no están bien preparados pues las consecuencias van a ser altas

Asistente a: me permiten para poder entender, ese impacto, que tienen en cuenta para clasificar ese impacto

Asistente c: el puntaje va de cero a diez, siendo diez el máximo y

Asistente a: cuando hablamos del máximo es decir el impacto es alto, negativamente

Asistente c: es decir que si no se corrige esa amenaza, las consecuencias que van a tener son graves, la probabilidad de ocurrencia que va del cero a uno, quiere decir que tanto creemos que pueda suceder esa situación, que se pueda dar nosotros consideramos que el bajo nivel de competencia en la incidencia en la formación puede tener una probabilidad de ocurrencia del 70% y la calidad no deseada en el desempeño de la práctica de la investigación del 50% puede que el 50% responda bien y pueda que el 50% no responda de acuerdo con lo que esperamos, la capacidad de reacción es lo que nosotros consideramos que la universidad como institución puede hacer para solucionar eso, y va del cero al diez, y nosotros dijimos se puede, si nos organizamos, si generamos un plan si hay un seguimiento se puede y por eso le dimos un seis.

Asistente a: una pregunta, este ejercicio me parece interesante, y analizando las exposiciones que ustedes han hecho allá en el auditorio, yo siempre estoy convencido que es un muy buen ejercicio, mi pregunta es, hasta qué punto esto que estamos haciendo y esto que ustedes están proponiendo se va a llevar a cabo.

Asistente c: pues profesor si su merced sigue siendo el coordinador de la investigación que pasaría a ser el coordinador de la práctica pedagógica investigativa posiblemente, pues todo dependería de su gestión,

asistente a: pero o sea digamos cual es el apoyo institucional, yo sé que el ingeniero está presto a, yo le decía en estos días a la profe carolina, que me preocupa es ese comentario del profe Fabián, que ese comentario llegue a afectar este proceso tan bonito y tan pertinente.

Asistente m: debemos que tener algo muy importante, y es que el docente realmente tiene que tener una formación y una licenciatura que sea de verdad, para mí un docente es el que

se sienta a hacer su, que tiene normal, que ha hecho su normal, o que ha hecho su licenciatura en un programa completo, porque hay muchos licenciados pero que no, o son profesionales que no son licenciados o son licenciados que lo han hecho a distancia, es diferente que deben de estar cinco años aquí sentada, escuchándolo a que una profesora que la ha hecho a distancia esa licenciatura

Yo pienso que sí si es necesario que, frente a la práctica docente, en esta inducción a los docentes nuevos tenemos que buscar los docentes es porque tengan competencias, que tengan perfil pedagógico que sean personas que realmente estén como encariñadas con la profesión.

Porque esta materia no la puede dictar una persona solamente por dictarla y salir del paso tiene que ser una persona que sienta la pedagogía, que quiera enseñar, que le guste para que los muchachos también se contagien, que se enamoren de la tarea de enseñar, es como investigar, si uno no investiga, si uno está encariñado o si no tiene como ese sentido de buscar, de observar, de indagar, descubrir, pues los chinos también van a pasar como así, entonces en ese perfil cuando busquemos potenciales en la inducción, lo que debemos buscar son profesores que realmente puedan superar expectativas, que no sean profesionales en otras áreas tampoco, ellos nada que ver con una evaluación formativa, nada que ver con procesos de evaluación, nada que ver en ese campo eso es importante para que realmente tengamos eso en cuenta, pienso yo.

De pronto aquellos profesores que no están, de pronto como aquellos que no tengan la formación, sino de pronto que no quieren espacios pedagógicos, me explico, hay docentes que independientemente de su formación pero que no se prestan a desencajarse dentro lo pedagógico, por ejemplo en investigación nos pasa, yo muy poca investigación es ésta y por ahí lo llevo y no permito que el otro docente measures desde lo pedagógico y antes entra en choque con lo que el estudiante está formando, este docente le dice una cosa y eso nos pasa

a nosotros, es que un docente por ejemplo de inglés, voy a decirlo así, manejen el inglés por esa línea, pero yo me encuentro con el profe que maneja el inglés por otra línea, de decir que no llega a que haya un equilibrio en eso, tanto en investigación, como el que tiene que ver con el inglés, con el español, es decir que la parte pedagógica en la parte investigativa.

Asistente c: frente a la falta de asesores disciplinarios y la carencia de espacios para el trabajo colectivo.

Asistente a: ¿y entonces ante esa situación que no depende de estos factores es importante incluirlo en ese estudio? Si

Asistente c: es decir presentar que esa es la situación

Asistente a: si, digamos que se sale dentro de lo nosotros proponemos

Asistente c: de todo modo se plantea que es una necesidad, así no dependa de nosotros

Asistente m: ahí también le podrían decir que es cuestión de gestión, personal, como hacer para que la decanatura, asigne presupuesto y mejore esa parte, les podrían decir allá, que sería resolverlo mediante gestión.

Asistente a: si me preocupa es eso, que de pronto sea como bueno sea como si aparece eso para que lo colocan eso, sino lo van a trabajar, me preocupa eso es más eso que otra cosa

Asistente m: yo pienso que si debe estar ahí es más como una cosa de cuestión, como gestiono para que la decanatura, asigne recursos, traslade rubros,

Asistente c: y como factores externos tenemos la asignación de tareas que.

Asistente c: y ante la situación laboral del estudiante del programa que pueden generar falta de continuidad o deserción, si nos consideramos que estamos vulnerables, porque es muy poco lo que podemos hacer, aunque debemos estar preparados para reaccionar

Asistente a: esto en cuestión del tiempo, como esta estrategia ubica en cuestión del tiempo los resultados

Asistente c: ese análisis de vulnerabilidad dice que las primeras que se tienen que solucionar son las que son de en estado indefensos, esa es la de prioridad luego las que están en peligro, luego las que están preparadas y por ultimo las vulnerables, pero para todo hay que tener un plan

Asistente a: y en cuanto tiempo más o menos

Asistente c: bueno pues. Permite que el estudiante licenciatura ____ pase de recibir prácticos a la mejora continua de los procesos pedagógicos investigativos propios de la formación.

Asistente II: teniendo en cuenta su objetivo.

Asistente c: entonces. Crean ustedes que, planteando, teniendo esto como objetivo. Vamos a poder ver si tiene coherencia con lo que se está planteando en la matriz DOFA.

Asistente m: por ejemplo, voy a hacer el análisis del mío. Docentes investigadores. Mira la parte de la docencia y mira la parte. Capaces de transformar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Lo miramos desde la misión desde la visión y desde la misión necesitamos gente que sea transformadora. Y ellos van a transformar desde las aulas de clase. A partir del proceso de enseñanza aprendizaje es que ellos van a transformar el contexto del mundo.

Esa es la herramienta la transformación desde aula. Y en esa transformación debe responder a las necesidades expectativas intereses de los estudiantes miran el contexto cuáles son las insuficiencias qué intereses qué expectativas tienen los niños. Qué necesidades tiene el contexto educativo y a partir de eso, entonces formulan e implementan proyectos de investigación educativa.

Cierto, entonces a mí me parece que está acorde con la visión con la misión y respondería a lo planteado en el dofa

Asistente c: y respondería al puntal de necesidades actitudes y expectativas de las instituciones educativas. En el análisis de vulnerabilidad.

Si

Asistente c: entonces, pero lo que nos queda por fuera de la estructura organizacional. Y los factores externos.

Asistente m: ahí en el análisis organizacional tendríamos que incluirles que los chicos tengan competencias docentes. O sea, después hablar de las competencias que lo tienen ahí propuesto

Asistente c: muy interesante si se mantiene las competencias. O sea. Todo tipo de competencias no solamente las docentes sino integrar. Y tener en cuenta todas las actividades relacionadas con la parte. Cognitiva la axiológica la práctica de la comunicativa. Estar presentes. Hacer algo que recoja todas ellas.

Asistente c: además de las estrategias que ya planteamos para solucionar estas amenazas. Hay alguna otra que quieran proponer.

Asistente m: yo pienso que una estrategia buena de los docentes es tener el control de la práctica; voy a hablar de mi experiencia, cuando yo tengo práctica docente no dejo ningún cabo suelto, yo entrego un cronograma, entonces en ese cronograma va desde el momento en que van a las instituciones educativas a presentarse, a llevar su carta y a pedir, yo hasta les hago la carta, porque la carta específico qué es lo que van a hacer y todas las cosas y quién lo va a observar, y quién va a estar pendiente yo misma hago la carta; no dejo que ellos hagan nada.

Y luego les asigno el grupo, a donde van el grupo, por qué, para que los muchachos no me hagan trampa porque a veces uno escucha, que mi tía trabaja en la escuela y entonces yo voy a llamar a mi tía o a ver tienen amigas así en una vereda se escucha a que va a practicar

allá y entonces la profe se presta para hacerle, hacerle que haga la clase perfecta cuando va la profesora le ayuda a sacar todas las cosas, entonces es un montaje, entonces yo no permito, o sea yo trato de hacerlo, puede ser que me lo hagan, no sé, pero yo trato de que no me hagan nada de eso, sino que vayan al grupo donde les asignó la tarea, y el cronograma con todo entonces, ese día presentación, ese día vamos a iniciar, el día de entrega los planes de aula; yo pienso que debe organizar un equipo para construir los lineamientos de la práctica investigativa de la nueva carrera, cierto, porque tienen que tener los lineamientos nuevos no podemos estar trabajando con los lineamientos viejos y también tendremos que trabajar en la construcción de las rúbricas para evaluar la praxis.

Porque sí es una práctica investigativa entonces tenemos que tener unos instrumentos de evaluación que respondan a esos objetivos de la práctica investigativa.

Tenemos que hacer un cambio real de todo este tipo de instrumentos que nos permiten hacer el seguimiento a los jóvenes. Entonces eso sería como una cosa que tenemos que tener pendiente que el profesor de práctica como se tenga toda la organización de su práctica de tal manera y que seamos organizados que todos vayamos al tiempo que vaya como dice desórdenes de indisciplina que yo empiezo cuando quiero que no sé qué más o sea cada uno hace lo que se le da la gana. Entonces que todos vayamos de una forma organizada para tener el control y hacer el proceso de seguimiento.

Asistente a: hacer ese plan y proceso de seguimiento y evaluación, estableciendo algunos criterios generales de esa evaluación.

Asistente m: a mí me gustaría también que se aumentaran también las horas de observación, a mí me parece que la práctica uno tendría que observar cuando empieza y cuando empieza se le deben hacer las observaciones al joven, esto y esto y desde luego yo he venido a hacerle un seguimiento. Otra clase más adelante para ver si mejoro eso que yo le

dije en la primera observación como lo está haciendo y ojalá fueran tres veces y otra vez al final a ver cómo está culminando su proceso que sería lo ideal.

Yo sé que, por supuesto, nunca no lo van a aprobar, pero sería lo ideal porque qué pasa, el muchacho va y hace su clase, él va y observa su clase ya fue y se relaja no vuelven a llevar ni las fotocopia y empieza a los chinos, haber saquen el cuaderno y copien y copien. Y ya como no lo van a observar, entonces no tiene como la preocupación de los materiales, de los recursos, de las cosas, sino que ya terminé. O sea, el día que lo observan culmina su proceso. Pero si uno está a la expectativa de que pueden venir otra vez y otra vez. No tiene que hacer un trabajo de una calidad única, porque en cualquier momento pueden ser observado

A mí me gustaría que es como ese seguimiento y si es práctica investigativa que miráramos y los muchachos tenían que deberían tener como un espacio, para mirar colegio el pei de la institución, donde van a hacer su práctica, conocer todo el proyecto educativo institucional el perfil, saber cuál es el modelo pedagógico de esa institución, cuál es el enfoque metodológico que está utilizando la institución y tienen que conocer además el cronograma de actividades, cronograma de desarrollo y todas las actividades haber cómo se vincula cómo trabaja con esas actividades y el estudiante tiene que involucrarse con el aula; antes de empezar la práctica hacer un diagnóstico, reconocer sus alumnos, caracterizarlos para que realmente sea una práctica investigativa asistente c, usted nos estaba preguntando al comienzo cosas para la parte investigativa. Ahora se me ocurre eso, que no es una práctica de llegar a ser una clase, sino que es una práctica en la que primero se hace una caracterización de la población y eso hace que los chicos de transición una en una semana de caracterización en la que iban al aula de clases reconocen las potencialidades, debilidades de los estudiantes, hasta el aspecto físico, nutricional, es una caracterización integral que tendríamos que construir una bitácoras propias de la universidad para hacer esos procesos de

caracterización. Caracterizar los estudiantes y caracterizar el contexto. Para reconocer los materiales, los recursos que posee la institución educativa para mirar en qué contexto voy a trabajar, cuál es la comunidad el espacio pedagógico; reconocible y caracterizado ese contexto entonces, ya diseñó mi plan de trabajo, no va a ser una práctica ir a dictar unos temas, sino que a partir de ese proceso de reconocimiento hago mi propuesta de trabajo, en conjunto por supuesto con la maestra titular, lástima que nosotros no tuviéramos un colegio que fuera la universidad para tener el control total.

Asistente c: sin embargo, la regulación y la normatividad bajo la que quedó el registro calificado el programa, exige que se muestren los convenios; es decir, que si es por convenios es una cantidad limitada de instituciones en las que se puede hacer la práctica.

Asistente m: me gusta porque allí no se van hasta por allá arriba, cierto.

Eso sí nos da un perfil de la práctica investigación práctica investigación y también tenemos que mirar por ejemplo los resultados de las pruebas del colegio vamos a trabajar, conocer los resultados de la evaluación externa de las pruebas saber, cuáles son las debilidades que tienen los estudiantes, cómo tenemos que apuntar para delimitar el problema, mirar cómo desde la práctica le apunto a la mejora de la institución para que sea practica de investigación.

Asistente l: por ejemplo, profe llegará a encontrarse, por ejemplo, un chico que va a hacer una práctica en un salón donde hay dos niños que tienen que tener el piar, es conocerlo

Asistente m: no olvidar las estrategias universales de aprendizaje no hay duda que esta también es una cosa que tenemos que enseñarles a los chicos. Cómo queremos hacer estrategias didácticas universales que puedan servirle a toda la población o que esté dirigidas para todas las personas que forman esta fundación en el aula de clases.

Eso entonces nos va ir ubicando en una práctica investigativa en la que no simplemente vamos a transmitir conocimientos a enseñar un tema porque ya no se habla de tema cierto. Estamos trabajando por competencias ya no es el tema, el tema es el pretexto para la competencia entonces qué competencias tengo que trabajar con ellos, entonces en esta clase va a aprovechar eso y vamos a desarrollar tales competencias y hacer eso mirar en la planilla cuando se formulan los indicadores de desempeño y también no se diga clase por clase que sería como un proyecto cierto.

La práctica no es una propuesta, que la práctica no serían esas clases independientes que hacemos, sino que sería un proyecto, en una clase de proyecto, se hace un proyecto de aula y donde se trabajan todos los aspectos y se hace seguimiento al proyecto, con instrumentos simples, tendrá que ser proyecto, cierto, para que realmente sea una práctica investigativa porque si no, sigue siendo una práctica regular, normal, que si queremos cambiar tenemos que cambiar todos los instrumentos y el diseño todos tenemos que cambiar.

Asistente m: contextos educativos convencionales la planteo con base en la guía 34 el procesos de observación y reconociendo del contexto educativo, cuando uno mira las gestiones se está personalizando y la dos contextos educativos no convencionales también la hicieron conmigo y yo la enfoque sobre ante toda a la primera infancia porque bogotá la tenía muy pegada a la ley a estudiar normas y leyes y política y todo eso , yo vi ese programa e casi me muero de tristeza yo le iba a decir al decano que no hacia ese programa que la hiciera un abogado porque eran puras leyes y normas, y bueno como no me gusta molestar me puse a pensar como lo organizaba para que fuera de verdad nosotros, si dicte algunas normas pero me incliné hacia la primera infancia, dije voy a mirar primera infancia, y les cuento fue una experiencia muy bonita, muy bonita , los chinos quedaron muy contentos, porque como está planteada como lo tiene la facultad ustedes morirían , o llaman a un

abogado que sabe de leyes, porque una maestra como yo una vieja maestra queda muy aburrida, pero no me fue muy contentísima me fue muy bien porque la experiencia que ya les había comentado, es que la profesora zenaida que es profesora de transición evaluó a una de nosotros que no es la mejor del salón superior a la niña que estaba haciendo la práctica de primera infancia de otra universidad y que ya estaba terminando, resultado mejorando , yo quede feliz, las profesoras de transición, siguen trabajando por dimensiones y estas chicas, llegaron a trabajar y a revolucionar todo, y ellas decían y porque hacen eso.

Asistente c: si mi profe y de hecho nosotros quisiéramos proponerle pedirles que desde de su asignatura una revisión desde lo es el conocimiento didáctico del contenido nosotros los trabajamos desde una asignatura de la maestría, nos sirvió para orientar la observación de las clases desde seis condiciones específicas, pero lo que nos enriqueció a cada uno de nosotros en la didáctica de nuestra asignatura fue muchísimo, nosotros lo vimos y nos pareció un ejercicio muy bonito de hacer , y nos gustaría su merced que es tan curiosa y habida de conocimiento lo mirara a ver si le llama la atención, luego de eso empiezan las prácticas ...

Asistente a: eso sí uno planea metas, a corto, a mediano y a largo plazo dependiendo

Asistente m: ¿pero me parece que los chicos que están haciendo la carrera, como que no trabajan mucho no?

Asistente c: no, eso es precisamente lo que se está analizando

Asistente II: los nuevos, algunos estudiantes nuevos, algunos trabajan, en su gran mayoría como en un 80% no trabajan estos nuevos esa es la ventaja de estos nuevos.

Asistente c: pero puede pasar profe como nos pasó con en el programa de la básica, que llegue un momento en que el programa empiece a llamar la atención el horario es de viernes y sábado da la posibilidad a las personas que laboran de poder estudiar

Asistente m: las chinas que fueron a hacer la práctica, esto no tenían problema, por ejemplo habían unas chicas fueron toda la semana todos los días fueron, fueron y las profes se aprovecharon de ellas, poniéndolas a hacer carteleras, material

Asistente m: hay una practicante para básica primaria, otra para media, porque los chicos si van a la media, si hay tres dejamos así: una para básica primaria, otra para básica secundaria y otra para media.

Asistente a: ¿y los de preescolar al fin?

Asistente m: eso quedó en los contextos no convencionales

Asistente l: o sea hablan de políticas del contexto de enseñanza: básica primaria, básica secundaria y media

Asistente c: ellos proponen una introducción según la presentación y análisis del programa, una construcción del contrato pedagógico, normatividad del programa de la intervención pedagógica que es el manual de práctica.

Asistente m: que no tenemos para la nueva carrera

Asistente c: digamos que tenemos el de Bogotá y que hay que hacer una revisión para saber con qué se cuenta, luego dice la parte de la micro enseñanza, asignación de temas y preparación de clases, revisión de planillas borrador, intervenciones pedagógicas y especifica que en las intervenciones pedagógicas son : 5 horas de observaciones de desempeño docente de español e inglés en este caso dice secundaria y media pero según los acuerdos que se hicieron sería, primaria, secundaria o media , 16 horas de apoyo institucional, 30 horas de práctica docente en el nivel de, distribuidas equitativamente en las áreas de español e inglés, 10 horas de proyecto social proyecto niños de diamante, preparación de clase, planillas borrador y presentación del informe final.

asistente m: ¿esto sería para todos los semestres?

Asistente c: para la práctica en contextos de enseñanza i, ii y iii

Asistente m: ¿cuántos créditos tenemos para cada uno?

Asistente c: cinco créditos

Asistente m: eso es harto, tienen que trabajar, es mucho, si no los ponemos a trabajar.

Asistente c: pero profe, para esa práctica en contextos de enseñanza pues nos parece pertinente hacer ese proceso en contexto eso que estaba diciendo de poner en práctica eso que estaba diciendo, de primero caracterizar el contexto

Asistente c: pero ahí si tendríamos que cambiar: porque cinco horas de observación del desempeño docente es ir a mirar a la profesora, mirar que hace

Asistente l: ahí se le pueden quitar horas, para la caracterización de los estudiantes

Asistente m: no a mí me gustaría, miren yo me gaste con los chicos de la experiencia, me gasté una semana para la caracterización, fueron una semana, estuvieron en el aula de clase con una profesora de clase observando a la profesora, pero como a las profesoras no les gusta que las observen, porque si usted les dice la voy a observar, de una vez dicen no, no dejan al rector que tiene esa competencia para hacerlo, mucho menos otro docente, responden: yo que voy permitir que usted venga a observar si usted no es nadie, le hay dicho a nuestras alumnas, entonces es algo interno, no les vamos a decir que vamos a observar, ellas se hace en un rinconcito y les vamos a decir que van a caracterizar el contexto educativo a los estudiantes, entonces ellos van a estar en un rinconcito apoyando a la profe

Asistente a: para eso hay unos criterios de observación, o no porque a mí preocupa, porque ellos van a observar y van a decir que la profe está haciendo las cosas bien

Asistente c: el estudiante debe tener claro lo que va a observar porque el desconocimiento

Asistente m: yo si tengo una rúbrica, que se construyó a partir de varias rúbricas, que se construyó a partir de la rúbrica que se usa para evaluar a los docentes del 1278, de una rúbrica

de pedagogía cubana y algo de la experiencia nuestra es una rúbrica siguiendo los procesos de la clase, yo tengo una rúbrica y la utilizo, pero la universidad no tiene, la institucional. Cuando yo voy me la tienen que entregar la bitácora, pero ellos no la van a llevar al aula de clase, ellos van observando y van registrando. Pero a mí me gustaría que esas cinco horas, no es nada, ¿si ellos tienen cinco créditos a cuánto equivalen?, preparando en clase, podríamos aprovecharlos más, ponerlos a caracterizar a los alumnos, al contexto, con instrumentos bien estructurados bien claros, que elementos del contexto de los estudiantes van a observar.

Asistente l: profe y se van preparando a ese tipo de observación con evidencia, porque como son docentes del 1278 quienes tiene que dejar evidencia de todo, se van familiarizando

Asistente m: eso de las 30 horas de clase no me disgusta, me parece que, para empezar, pero me gustaría que, si estuviera bien la leída, esas 10 horas del proyecto niños de diamante no me gusta, yo pienso que tiene que ser más horas, si lo vamos a plantear como un proyecto, al que le vamos a hacer seguimiento, haciendo una matrícula, en el proyecto lector, desarrollo del pensamiento lógico razonamiento, sino va a ser solo para ver si hace las tareas, sino que ampliamos a mas

Asistente j: les cuento lo siguiente la práctica de acuerdo a la norma dice que tiene que ser el 50% de la intensidad de acuerdo a la forma de trabajar y la situación laboral de los estudiantes, la práctica no alcanza por eso el estoy de acuerdo con maría helena que se amplió la cantidad de horas, por lo siguiente estaba en reunión la UIS validando los proyectos de práctica pedagógica y allá la practica la hacen de manera diferente, viendo el ejercicio de allá y lo que hacemos nosotros allá lo que hacen es un ejercicio de observación nada más y no tan guiado como se hace aquí, no es tan ampliado, quedamos con una responsabilidad, y le decía a carolina que antes de la sustentación vamos a buscar la forma de validación del

ejercicio por la escuela de la UIS, Sonia la decana con ella vamos a movilizar estudiantes que van a venir a observar el ejercicio de lo que se hace aquí, inclusive como un ejercicio de intervención de aula todo esta situación pensando, por eso el proyecto de niños de diamante nosotros tenemos que fortalecerlo, por el siguiente año ya proyecte unas horas para que alguien empiece a consolidar informes a dar un poco más rigor al ejercicio, generar matrices, para tener informes a corto plazo para generar proyectos de investigación , estamos perdiendo este nicho, porque lo estábamos haciendo como una acción nada más, una tarea suelta, por la dificultad de contar con las personas para el apoyo de ese ejercicio, una de las tareas para el 2020 es sentarnos a pensar un proyecto que nos llevé un diagnóstico sobre los desarrollo de los ejercicios en la escuela, que información podemos recoger de esas acciones, en las instituciones donde ellos están asistiendo, el desarrollo académico, que no sea solo una asesoría de tareas, y demás sino que se proyectó como un plan padrino, se le asigne a un estudiante de licenciatura y niño y le haga un seguimiento casi cinco años o tres , en varios que este pendiente, con lectura académico, lo aspectos físico, axiológico etc., o sea las bases que vamos a evaluar y hacer un seguimiento, riguroso, y ver la evaluación de esos niños es decir que los rectores nos llamen para pedir estudiantes para esos niños, para evitar perdida o deserción, y muchas cosas, este proyecto lo amo, y lo necesito, sin embargo son simplemente observaciones este proyecto es bueno porque con toda la responsabilidad que se lleva va a replicarse en Bogotá, convalidar es lograr que una universidad como la UIS, la conozca, con la profe maría helena que me ayudo para que en mesas de trabajo quede estructurado.

Asistente m: considero que este proyecto si lo hicieran con las instituciones educativas, si apoyaran las tares deje evidencia de escritos, y que no quede solo como asesoría de tareas, sino que sea para formar en autonomía en responsabilidad, el cumplimiento

Asistente j: precisamente el sustento este proyecto está orientado para eso, pero necesitamos elaborar una en mesas de trabajo una dofa, hay informes en carpetas, si alguien revisa estos informes van a salir grandes informes, dejar un esquema que nos permita dejar evidencia, como podemos evaluar porque el proyecto ya tiene nombre, lo han reconocido, el consejo, a manera institucional en Bogotá, a nivel nacional se sabe que es un proyecto de la libre, pero en el momento que vayan a pedir un informe.

Apéndice P. Evidencias revisión de expertos del Plan de Gestión

A. PRIMERA REVISIÓN. Expertos revisan los avances preliminares del Plan de Gestión

COLABORACIÓN ESPECIAL 📎 4 ▾ 🗪



ALVARO CASTRILLON <alvaro.castrillon@unilibr.edu.co>

Mié 12/02/2020 11:41

SALAMANCA LEGUIZAMON CAROLINA ▾



PLANEACIÓN ESTRATÉGICA v...
472 KB

Carolina buen dia

Adjunto el avance del trabajo enviado con algunos comentarios en el texto que me parece importante que los evalúen. Cualquier inquietud adicional con el mayor gusto.

...









SALAMANCA LEGUIZAMON CAROLINA

Buenas tardes profe, nos alegra mucho contar con su invaluable colaborac...

Mié 05/02/2020 16:01

De: Jefferson Enrique Arias Gómez <jefferson.arias.gomez@gmail.com>

Enviado: viernes, 21 de febrero de 2020 9:25 a. m.

Para: Ligia estudiantes lib socorro Azucena Santos Benites <liggins.1208@hotmail.com>; Jefferson Enrique Arias Gómez <jefferson.arias.gomez@gmail.com>

Asunto: saludo

Lo hemos revisado y algunos comentarios:

de un revisor:

Hola

El trabajo se encuentra bien fundamentado, hay pertinencia en los contenidos y se evidencia investigación y análisis, es importante indagar desde otros autores, no centrarse exclusivamente en Serna. Una vez se avance más en el documento este debe tener una corrección de estilo formal, que permita mejorar la línea de escritura y la organización del trabajo.

Adjunto algunos comentarios de forma.

Gracias

Los míos:

hay mucho texto para ser un descriptivo del proceso de planeacion

en todos los gráficos colocar fuente y elaboración

plantear la base o referencia pero tambien colocar algo de ustedes

Jeff

Apéndice Q. Documentación soporte del Plan de Gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa

**MANUAL DE PROCEDIMIENTO PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
INVESTIGATIVA DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN ESPAÑOL E
INGLÉS**

Introducción

La práctica pedagógica investigativa se aborda como ejercicio de campo del futuro docente que pretende potencializar los procesos investigativos teniendo un acercamiento a las realidades educativas, busca una formación integral en donde se pueda desarrollar la relación dialéctica entre lo teórico con lo práctico, lo científico con lo técnico, los valores éticos y culturales con una formación para el trabajo; este proceso exige un docente innovador, investigativo, luchador, líder y comprometido con su comunidad en la cual va a compartir sus conocimientos de manera asertiva para que haya una construcción colectiva, concibiendo la práctica unida a la investigación devolviéndole al docente su identidad con el saber y el entorno educativo que le permite desplegar su ser, despertando el interés del maestro en ampliar los conceptos en cuanto a la enseñanza, establecer relaciones con otras disciplinas, saberes y ciencias orientados a la educación, formación y aprendizaje.

De esta manera, la práctica pedagógica investigativa persigue una formación del docente comprometido con la educación y la sociedad, que sea un individuo capaz de tener en cuenta los diferentes contextos aportando conceptos que permitan un desarrollo interdisciplinar para lograr así el desarrollo simultáneo de aprendizaje desde diversas facetas y la articulación del saber fomentando las relaciones pedagógicas como parte fundamental para formación del docente en formación, respondiendo así a las necesidades del contexto.

Objetivo general

Socializar lineamientos y derroteros que permitan el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa diseñada con el fin de: “Formar docentes íntegros, críticos y líderes con competencias para el desarrollo de su saber pedagógico e investigativo, capaces de transformar el contexto respondiendo a sus necesidades e intereses, mediante la formulación e implementación de proyectos de investigación participativos con enfoque social” como requisito ineludible en el proceso de formación del licenciado(a) de la Universidad Libre.

Organización de la práctica pedagógica investigativa

Comité de Práctica Pedagógica Investigativa

El comité está conformado por un representante de los estudiantes, un representante de los docentes, el Coordinador de la práctica pedagógica investigativa (jefe de área de este componente del currículo), el Coordinador de la Proyección Social de la facultad y el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación (en este caso Coordinador del programa).

Funciones del comité de práctica pedagógica

- Revisión, actualización y/o creación de convenios y acuerdos para la práctica pedagógica investigativa.
- Coordinar, asesorar, reglamentar y organizar todas las acciones para la realización de la práctica en cada una de sus ciclos y etapas.
- Analizar y decidir sobre los casos especiales relacionados con la práctica pedagógica investigativa de los estudiantes en formación docente.
- Convocar y dirigir las reuniones de los docentes encargados del acompañamiento y asesoría de la Práctica Pedagógica Investigativa.

- Ejercer un acompañamiento permanente a las actividades involucradas en el proceso de Práctica Pedagógica Investigativa
- Garantizar el cumplimiento de los artículos 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57 y 58 del Acuerdo N° 1 (1 de febrero de 2019) Modificado por el Acuerdo N° 6 de 2019. Por el cual se modifica el Reglamento de Investigaciones de la Universidad Libre y se expide una nueva versión.

Instituciones Asociadas

Las instituciones vinculadas a las jornadas de práctica pedagógicas de la Universidad Libre, deberán ser del municipio o sus alrededores y serán establecidas por la Facultad Ciencias de la Educación en donde están inscritos los programas de licenciatura, realizando convenios o acuerdos institucionales con los cuales se pueda trabajar de manera eficaz y efectiva, asegurándoles a los educandos del programa un total bienestar en sus intervenciones. Por otra parte, los estudiantes en formación docente, que por vivir fuera de la cabecera municipal o que por sus obligaciones laborales no puedan acogerse a las instituciones de convenio, podrán escoger y gestionar la apertura en otras instituciones educativas que estén bajo las exigencias del nivel cursado en la práctica.

Los Docentes Asesores

Los docentes asesores son los responsables de orientar, asesorar, y evaluar a los estudiantes en formación docente en el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa, entre ellos encontramos: docente asesor en las asignaturas de la Práctica Pedagógica Investigativa, docente asesor metodológico del proyecto de grado y el docente asesor disciplinar del proyecto de grado.

Funciones del docente asesor en las asignaturas de la Práctica Pedagógica Investigativa:

- Realizar la apertura de espacios concretos de trabajo colaborativo, encuentros pedagógicos, ambientes de aplicación, metodologías y planes de ejecución e intervención en las aulas de clase.
- Servir de orientador en los diferentes proyectos realizados por los estudiantes en formación docente.
- Asistir a las reuniones, eventos, talleres entre otros, que sean organizados por la universidad u otras instituciones, que sirvan para el mejoramiento del ejercicio académico.
- Diligenciar el informe mensual solicitado por la Coordinación de la práctica pedagógica investigativa, sobre los avances en el desarrollo de la misma.
- Informar a al comité de practica pedagógica las diferentes dificultades encontradas en los estudiantes en formación docente que requieran solución.
- Colaborar con el estudiante en formación docente, en la obtención de espacios, recursos y equipos que sean requeridos para el correcto desarrollo de la práctica pedagógica investigativa.

Funciones del docente asesor metodológico y del docente asesor disciplinar del proyecto de grado:

- De acuerdo con los perfiles de formación, orientar al estudiante en el tema de interés de investigación seleccionado.
- Asesorar al estudiante en la formulación, diseño, ejecución y socialización del trabajo de grado de acuerdo a lineamientos establecidos para el caso.

- Analizar con el estudiante el informe evaluativo de la propuesta y del informe final para realizar los ajustes pertinentes o sustentar su desacuerdo.
- Ser acompañante durante el proceso del desarrollo y la presentación del Proyecto de Grado.
- Autorizar la presentación del informe de trabajo de grado al al Comité de Práctica Pedagógica Investigativa para el proceso de evaluación.
- Asistir y participar en la socialización pública del Trabajo de Grado.
- Presentar informes al Comité de Práctica Pedagógica Investigativa cuando éste así lo requiera.

Los Docentes Titulares

Los docentes titulares son los actores que participan en la formación profesional, orientando, guiando y supervisando a los estudiantes en formación docente. Es necesario que tanto el docente asesor como el docente titular trabajen sobre unos parámetros específicos establecidos en este manual, para que el estudiante en formación docente realice un proceso significativo y de calidad.

Los Docentes Evaluadores

Para el proceso de Práctica Pedagógica Investigativa existen dos docentes evaluadores:

El docente evaluador de Práctica Pedagógica Investigativa, es el profesional encargado de evaluar el proceso de los estudiantes en formación docente de la Facultad de Educación. Siendo este el que realizará las visitas intermitentes observando a cada uno de los estudiantes en formación docente, en su quehacer pedagógico dentro de las diferentes aulas de clase. Asimismo, debe garantizar que la institución educativa permita que se realicen únicamente

las actividades descritas en la carta de presentación cuando un estudiante en formación docente llega para realizar el ejercicio de la práctica.

El docente evaluador del proyecto de grado, es el profesional encargado de revisar el informe final de proyecto de grado, realizar las recomendaciones pertinentes y comprobar la adopción de las mismas. Realizar la evaluación de la socialización oral del proyecto y firmar las actas correspondientes.

Estudiante en Formación Docente

Son los encargados de hacer el trabajo dinámico dentro de las instituciones educativas y por consiguiente dentro de las aulas de clase. Se le concibe como un docente en formación a quien se le debe apoyar y orientar en todos los procesos de su quehacer pedagógico e investigativo, otorgándole protagonismo a través de una participación activa.

Proceso en el ejercicio de práctica pedagógica investigativa

Practica de Observación

1. Pedir carta de autorización y compromiso en el programa de Licenciatura, la cual se deberá presentar en la institución asociada en donde realizará la respectiva práctica.
2. Presentarse en la rectoría o coordinación de la institución donde realizará la práctica docente, entregar la carta de presentación de la Universidad Libre y el acuerdo (**Formato 1**). En este momento el docente-directivo que lo reciba, le asignará un docente titular con el cual trabajará el estudiante en formación docente.
3. El docente titular deberá asignarle contenidos temáticos al estudiante en formación docente, teniendo en cuenta que se presentará a mediar dichos temas después de 15 días desde la fecha.

4. Solicitar y entregar en la facultad del programa, el cronograma de práctica pedagógica investigativa (**Formato 2**), que llevará a cabo cada estudiante en formación docente (*esta entrega debe realizarse antes de iniciar el proceso de practica*).
5. Diligenciar la bitácora de observación de ambientes de aprendizaje conforme a los lineamientos de la asignatura asociada (**Formato 3**).
6. Entrega del trabajo final de la asignatura (Análisis del Conocimiento Didáctico del Contenido CDC)

Practica en contextos de enseñanza

1. Pedir carta de autorización y compromiso en el programa de Licenciatura, la cual se deberá presentar en la institución asociada en donde realizará la respectiva práctica.
2. Presentarse en la rectoría o coordinación de la institución donde realizará la práctica docente y entregar la carta de presentación de la Universidad Libre y el acuerdo (**Formato 1**). En este momento el docente-directivo que lo reciba, le asignará un docente titular con el cual trabajará el estudiante en formación docente.
3. El docente titular deberá asignarle contenidos temáticos al estudiante en formación docente, teniendo en cuenta que se presentará a mediar dichos temas después de 15 días desde la fecha.
4. Solicitar y entregar en la facultad del programa, el cronograma de práctica pedagógica investigativa (**Formato 2**), que llevará a cabo cada estudiante en formación docente (*esta entrega debe realizarse antes de iniciar el proceso de practica*).
5. Entregar con 8 días de anticipación, como mínimo, el plan de clase (**Formato 4**), al docente asesor para su correspondiente revisión y aprobación.

NOTA: *si el docente Asesor no ha aprobado el plan de clase, el estudiante en formación docente no podrá ejecutar la intervención pedagógica.*

6. Antes de iniciar la intervención pedagógica, el estudiante en formación docente debe entregar el plan de clase correspondiente al titular (**en carpeta**) ya revisado y aprobado por el asesor y el formato de seguimiento (**Formato 5**).

7. Una vez finalizada el ejercicio de práctica el docente titular deberá diligenciar el formato de evaluación de la práctica (**Formato 6**)

8. Entrega del trabajo final de la asignatura Portafolio, este debe contener:

- a. Portada
- b. Tabla de contenido
- c. Presentación de la asignatura
- d. Generalidades de la asignatura.
- e. Descripción de la asignatura.
- f. Competencias básicas, genéricas, específicas
- g. Objetivos.
- h. Justificación de la asignatura.
- i. Plan de contenido de la asignatura.
- j. Metodología de trabajo de la asignatura
- k. Evaluación de la asignatura.
- l. Cronograma de actividades de la asignatura
- m. Normativas de la asignatura.
- n. Referencias Bibliográficas
- o. Carta de presentación
- p. Presentación del estudiante

- q. Expectativas del estudiante
- r. Asignaciones y bitácora de aprendizajes
- s. Asignaciones
- t. Bitácora de aprendizajes
- u. Materiales de apoyo a la asignatura
- v. Consideraciones finales sobre la asignatura
- w. Rúbricas
- x. Área para evaluación del profesor

Practica investigativa

1. Pedir carta de autorización y compromiso en el programa de Licenciatura, la cual se deberá presentar en la institución asociada en donde realizará el respectivo proyecto de grado.
2. Presentarse en la rectoría o coordinación de la institución donde realizará el proyecto de grado, entrega la carta de presentación de la Universidad Libre y el acuerdo (**Formato 1**). En este momento el docente directivo que lo reciba, aprueba la aplicación del proyecto de grado remitiéndolo con el docente titular con el cual trabajará el estudiante en formación docente.
3. Solicitar y entregar en la facultad del programa, el cronograma de práctica pedagógica investigativa (**Formato 2**), que llevará a cabo cada estudiante en formación docente (*esta entrega debe realizarse antes de iniciar el proceso de práctica y proyecto de grado*).

4. Entregar con 8 días de anticipación, como mínimo, el plan de clase/instrumento (**Formato 4**), al docente asesor para su correspondiente revisión y aprobación.

NOTA: *si el docente Asesor no ha aprobado el plan de clase/instrumento, el estudiante en formación docente no podrá ejecutar la intervención pedagógica.*

5. Antes de iniciar la intervención pedagógica, el estudiante en formación docente debe entregar el plan de clase correspondiente al titular (**en carpeta**) ya revisado y aprobado por el asesor y el formato de seguimiento (**Formato 5**).

6. Una vez finalizada el ejercicio de práctica el docente titular deberá diligenciar el formato de evaluación de la práctica (**Formato 6**)

El proyecto de grado debe ser realizado desde la propuesta y su desarrollo, por el estudiante, con el acompañamiento y la asesoría de un docente, quien podrá optar por una de las siguientes posibilidades:

- Trabajo escrito. Corresponde a un diagnóstico, un análisis o un estudio que asumen la forma de monografía o artículo publicable en revista que contemple el requisito de evaluación por pares internos.
- Semillero de investigación. Es la participación en un semillero de investigación por un período mínimo de dos (2) años, que culmina con la presentación de un informe o un artículo de investigación avalado por el Director del proyecto.
- Auxiliar de investigación. Hace alusión a la función desarrollada como auxiliar de investigación, durante un período mínimo de un (1) año, al término del cual deberá presentar un informe avalado por el Director del proyecto o un artículo científico publicable que describa su aporte al avance del proyecto.

El proyecto de grado debe incluir como mínimo:

- Descripción y delimitación del objeto de estudio.
- Problema.
- Objetivos.
- Justificación.
- Marco de referencia: antecedentes de la investigación y marco teórico.
- Marco metodológico: mecanismos de recolección de datos, sistematización de la propuesta.
- Resultados.
- Conclusiones.
- Referencias.

Nota: Los trabajos de investigación en pregrado serán desarrollados por un máximo de dos (2) estudiantes.

Para proyecto de grado además de los anteriores el estudiante debe:

1. Diligenciar el formato de presentación de proyectos (**Formato 7**), con el anteproyecto.
2. Una vez el estudiante ha terminado la construcción del ante proyecto deberá sustentarlo ante el comité de practica pedagógica investigativa obteniendo la retroalimentación del proceso (**formato 8**)
3. Aprobado el proyecto de grado se deberá registrar mediante el formato Acta de inicio (**Formato 9**)
4. Finalizado el proyecto de grado, deberá presentar informe final (**Formato 10**) al correo electrónico inv.facultadededucacion.soc@unilibre.edu.co

5. El estudiante recibe las correcciones sugeridas por la coordinación de investigación formativa por correo electrónico y realiza los ajustes.
6. Entrega por parte del estudiante del documento de proyecto de grado con las **CORRECCIONES** al correo electrónico inv.facultadededucacion.soc@unilibre.edu.co, la Coordinación de Práctica Pedagógica Investigativa envía a los docentes evaluadores.
7. El estudiante recibe las recomendaciones realizadas por los evaluadores y Coordinación de Práctica Pedagógica Investigativa.
8. Devolución por parte del estudiante del documento Proyecto de grado con las correcciones sugeridas por los jurados al correo electrónico inv.facultadededucacion.soc@unilibre.edu.co
9. Entrega por parte del estudiante del artículo de divulgación en el formato y guía de artículo académico (**Formato 11**) y diapositivas en formato institucional (**Formato 12**) al correo electrónico inv.facultadededucacion.soc@unilibre.edu.co.

Sustentaciones:

10. Presentar el paz y salvo de sustentación diligenciado.
11. Tiempos: treinta minutos sustentación, quince minutos de preguntas y quince de deliberación del jurado.
12. Los resultados de la sustentación serán registrados en el formato de evaluación de proyecto (**Formato 13**) y el formato Acta de Sustentación (**Formato 14**)
13. Una vez realizada la sustentación el estudiante tiene una semana (7 días) para la entrega de dos copias en medio magnético que cumplan con los siguientes requisitos:

- a. Los Proyectos de grado se reciben únicamente en Cd o Dvd (No regrabable) en pasta dura y en formato PDF.
 - b. El Proyecto de grado debe presentarse con las normas APA actualizadas a la fecha de la presentación del mismo.
 - c. El disco y la caratula deben estar marcados con los siguientes datos y con la siguiente distribución: (*Título de la monografía *Nombres completos de los Autores *Nombres completos de los Asesores *Título profesional que se otorga *Universidad *facultad *seccional y fecha)
 - d. El orden del contenido del CD o DVD debe ser el siguiente:
 - Oficio individual donde se relaciona el trabajo de grado que se entrega (lo solicitan la coordinación de práctica pedagógica investigativa), firmado por el director del centro de investigaciones de la facultad y/o el director programa.
 - Acta de aprobación de la sustentación.
 - Formato de autorización para la publicación digital de obras en el repositorio institucional de la Universidad libre (**Formato 15**)
 - Proyecto de grado (cuerpo del trabajo), diapositivas y artículo.
14. Gestionar el respectivo paz y salvo ante la dependencia Registro y Control, pago de derechos de grado y entrega de documentos pendientes.
- Nota:** Desde Biblioteca se entrega paz y salvo por concepto de multas -libros pendientes por entregar y que hayan entregado el CD del proyecto de grado en Biblioteca. Antes de la firma de Biblioteca el paz y salvo debe tener la firma de la coordinación de investigación.
15. Finalización del proceso para ceremonia de grados

Nota:

- *Para la realización de los diferentes procesos de intervención el estudiante en formación docente, debe presentarse en las instituciones educativas con el uniforme estipulado por la Universidad Libres Seccional Socorro.*
- *En caso de faltar sin justa causa comprobada ni previo aviso a la práctica, el estudiante en formación docente será evaluado con calificación (0.0), y deberá repetirse en su totalidad en el semestre siguiente. (Si la inasistencia obedece a eventos de fuerza mayor, la excusa debe presentarse por escrito con los respectivos soportes de acuerdo con lo establecido en el Reglamento estudiantil)*

Distribución de la práctica pedagógica investigativa

El tiempo total para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa se estipula en el plan de estudios de la siguiente manera:

Asignatura	Labor y ejercicio a desarrollar	Intensidad horaria
Seminario de Investigación Disciplinar	Mediación en el aula	48 Horas
	Trabajo independiente	
	Total Horas	144 Horas
Contextos Educativos Convencionales	Mediación en el aula	96 Horas
	Práctica de Observación	
	Trabajo independiente	
	Total Horas	96 horas
Contextos Educativos No Convencionales	Mediación en el aula	96 Horas
	Práctica de Observación	
	Trabajo independiente	
	Total Horas	240 Horas
Practica en Contextos de Enseñanza I	Observación del desempeño docente	5 Horas
	Práctica Pedagógica Investigativa en Básica Primaria 30 horas	15 Horas en Español
		15 Horas en Ingles
	Apoyo institucional (Desarrollo del Plan lector o Apoyo pedagógico a estudiantes con dificultades académicas)	16 Horas
	Proyección Social	10 Horas
	Ambientes de Aplicación	80 Horas
	Mediación en el aula	
	Trabajo independiente	134 Horas
Total Horas	240 Horas	

Practica en Contextos de Enseñanza II	Observación del desempeño docente	5 Horas
	Práctica Pedagógica Investigativa en Básica Secundaria 30 horas	15 Horas en Español
		15 Horas en Ingles
	Apoyo institucional (Desarrollo del Plan lector o Apoyo pedagógico a estudiantes con dificultades académicas)	16 Horas
	Proyección Social	10 Horas
	Ambientes de Aplicación	80 Horas
	Mediación en el aula	
	Trabajo independiente	99 Horas
	Total Horas	240 Horas
Practica en Contextos de Enseñanza III	Observación del desempeño docente	5 Horas
	Práctica Pedagógica Investigativa en Medía Vocacional 30 horas	15 Horas en Español
		15 Horas en Ingles
	Apoyo institucional (Orientación Vocacional o Apoyo pedagógico a estudiantes con dificultades académicas)	16 Horas
	Proyección Social	10 Horas
	Ambientes de Aplicación	80 Horas
	Mediación en el aula	
	Trabajo independiente	99 Horas
	Total Horas	240 Horas
Práctica Pedagógica Investigativa I	Práctica Pedagógica Investigativa en Básica Secundaria 30 horas	15 Horas en Español
		15 Horas en Ingles
	Apoyo institucional (Desarrollo del Plan lector o Apoyo pedagógico a estudiantes con dificultades académicas)	15 Horas
	Proyección Social	10 Horas
	Ambientes de Aplicación	96 Horas
	Mediación en el aula	
	Proyecto Investigativo I	
	Trabajo independiente	137 Horas
	Total Horas	288 horas
Práctica Pedagógica Investigativa II	Práctica Pedagógica Investigativa de acuerdo a la aplicación del proyecto de grado 30 horas	15 Horas en Español
		15 Horas en Ingles
	Apoyo institucional (Generación de material, rubricas o cartillas para niños con NEE)	15 Horas
	Proyección Social	10 Horas
	Mediaciones en instituciones para Educación Especial	15 Horas
	Ambientes de Aplicación	96 Horas
	Mediación en el aula	
	Proyecto Investigativo II	
Trabajo independiente	122 Horas	

	Total Horas	288 horas
Práctica Pedagógica Investigativa III	Práctica Pedagógica Investigativa de acuerdo a la aplicación del proyecto de grado 30 horas	15 Horas en Español 15 Horas en Inglés
	Apoyo institucional (Tutorías Virtuales o Procesos TIC en la institución)	15 Horas
	Proyección Social	10 Horas
	Mediaciones en instituciones para Educación Especial	15 Horas
	Mediación en el aula	96 Horas
	Proyecto Investigativo III	
	Trabajo independiente	122 Horas
	Total Horas	288 horas
	Proyecto de Grado	Mediación en el aula
Trabajo independiente		144 Horas
Total Horas		192 Horas

El comité de práctica pedagógica investigativa Actualizará anualmente el presente manual, permitiéndose realizar cambios en algunos de los ítems, si esto permite mejorar la calidad del mismo y además estar a la vanguardia de la educación y de los parámetros que exige el Ministerio de Educación Nacional.

El presente Manual se protocoliza y entra en vigencia a partir de...

Dado en El Socorro a los 00 días del mes de xxxxxx de 0000.

En constancias firman.

Decano de la Facultad Ciencias de la Educación

Coordinador de Práctica pedagógica Investigativa

FORMATOS

Formato 1. Acuerdo para la realización de PPI. Elaboración autores

Formato 2. Cronograma de PPI. Elaboración autores

Formato 3. Bitácora observación. Elaboración autores

Formato 4. Plan de clase. Elaboración autores

Formato 5. Seguimiento PPI. Elaboración autores

Formato 6. Evaluación docente SGC

Formato 7. Formato presentación de proyecto SGC

Formato 8. Formato de evaluación de socialización de avances. Coord. de investigación.

Formato 9. Formato acta de inicio SGC

Formato 10. Formato proyecto de grado SGC

Formato 11. Formato y guía de artículo académico SGC

Formato 12. Formato de diapositivas SGC

Formato 14. Formato acta de sustentación SGC

Formato 15. Autorización del autor. SGC

ACUERDO PARA LA REALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

Nombre de la Institución: _____

Municipio: _____ Dirección: _____

Nombre Rector (A)/Representante: _____

Estudiante en Formación Docente: _____

Semestre: _____ Número Celular: _____

Docente Asesor: _____

Número Celular: _____

PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA					
Observación		Contextos del enseñanza		Investigativa	
Apoyo Institucional				Proyección Social	

Por medio de este acuerdo, en mi calidad de estudiante en formación docente del programa de Licenciatura en Español e Inglés, dispuesto a desarrollar práctica pedagógica investigativa, me comprometo a:

1. La realización, cumplimiento y responsabilidad de la misma en la institución educativa/ambiente de aprendizaje en la ubicación referenciada anteriormente, durante todo el semestre de acuerdo con el cronograma de practica aprobado para tal fin, del cual se entrega copia al docente titular/representante y al docente evaluador para su respectivo seguimiento.
2. Cumplir con el Reglamento General de Estudiantes de Pregrado de la Universidad Libre y con el Manual de Práctica Pedagógica Investigativa del programa académico que curso actualmente.

3. Cumplir con el Reglamento de la institución educativa/ambiente de aprendizaje, del lugar a desarrollar la practica en todo aquello que aplique en mi condición de practicante.
4. Mantener la confidencialidad y abstenerme de usar para mí o para terceros la información que reciba o llegue a conocer en el desarrollo de la práctica, reproducirla o divulgarla sin la debida autorización.
5. Acogerme a las sanciones a que diera lugar, en caso de incumplir los reglamentos arriba mencionados, o por desconocer alguno de los requisitos exigidos por mi programa en curso para la validación académica de mi práctica.
6. Participar activamente en el proceso de evaluación y seguimiento a la práctica y entregar los formatos e informes en las fechas establecidas para tal fin.

De tal forma, declaro que conozco plenamente y acepto las condiciones de la práctica que realizaré y que se encuentran establecidas en el Manual de Práctica Pedagógica Investigativa, asimismo que me considero apto/a para desempeñar las actividades establecidas con la dedicación, esmero y eficiencia requeridas.

Firma del estudiante en

Formación docente

Coordinador Práctica Pedagógica

Investigativa

Rector/Representante

CRONOGRAMA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

Marque con una x la práctica a desarrollar

PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA				
Observación				Investigativa
Apoyo Institucional		Contextos del enseñanza		Proyección Social

Nombre de la Institución: _____

Municipio: _____ Dirección: _____

Nombre Rector (A)/Representante: _____

Estudiante en Formación Docente: _____

Semestre: _____ Número Celular: _____

Docente Titular: _____

Número Celular: _____

Docente Asesor: _____

Día de la Semana	Fecha	Horario de trabajo	Cantidad de Horas	Grado/Lugar
Lunes	27 de abril 04 de mayo 11 de mayo 18 de mayo	De 7:00 am a 7:45: am	4 horas	Tercero 1

Firma del estudiante en
Formación docente

Coordinador Práctica Pedagógica
Investigativa

VoBo Evaluador

BITÁCORA PARA LA PRÁCTICA DE OBSERVACIÓN N° ____

Institución Educativa:

Docente Titular:

Estudiante en formación docente:

Docente Asesor:

Área:

Grado:

Fecha:

Tema:

Tiempo:

ESTÁNDAR: El estudiante en formación docente debe determinar este elemento de acuerdo a la observación que realizó de la clase.

DBA: El estudiante en formación docente debe determinar este elemento de acuerdo a la observación que realizó de la clase.

COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO/EVIDENCIA
Saber – saber	Deben salir de los estándares o de los DBA
Saber – hacer	
Saber – ser	

FASE	ESTRATEGIAS	Medios/Recur sos utilizados por el docente titular
ACTIVIDADES DE INICIO	<p>Bienvenida Describir como se realiza el proceso de saludo reflexión y toma de asistencia.</p> <p>Preconceptos: Indicar la actividad a realizar para evidenciar los presaberes que servirán de guía para el inicio de la intervención pedagógica.</p>	

ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Actividad Motivacional: Identificar la estrategia didáctica usada por el docente titular, para dar inicio a la temática de la clase.</p> <p>Actividad de Focalización: Identificar y describir como el docente titular centra la atención en la enseñanza del tema central de la clase.</p> <p>Desafío o Aplicación: Describir que tipo de actividades prácticas utilizadas por el docente titular para que el estudiante demuestre lo que ha aprendido.</p> <p>Retroalimentación: Describe que método utilizado para retroalimentar la temática abordada en la clase.</p>	
ACTIVIDADES DE FINALIZACIÓN	<p>Trabajo autónomo: Describir las actividades que el docente titular deja a sus estudiantes, para reforzar en casa la temática vista en clase.</p>	
EVALUACIÓN	<p>Describir los criterios que el docente titular tiene en cuenta para el ejercicio evaluativo durante la clase</p>	

Criterios observados

A partir de la observación de la clase programada por el docente titular, se evidencian los siguientes criterios básicos:

CRITERIOS OBSERVADOS	Valoración	
	SI	NO
Durante la clase se han desarrollado cada uno de los momentos descritos anteriormente.		
Las actividades diseñadas por el docente titular permiten que los estudiantes se mantengan participativos y atentos.		
Existe espacios en el desarrollo de la clase para resolver dudas generadas por la temática abordada.		
En caso de encontrar estudiantes con dificultades académicas, se evidencia flexibilidad en el ejercicio de clase.		
El uso del tiempo y los recursos facilitaron el aprendizaje en clase.		
De acuerdo al ejercicio de observación, en el momento que usted estudiante en formación docente, deba orientar este tema en la asignatura: <i>Práctica en Contextos de Enseñanza</i> , ¿Cuáles de los aspectos observados tomarían y que modificaciones podría realizar para optimizar el ejercicio académico?		

En un escrito realizar la respuesta de esta pregunta.

PLAN DE CLASE N° _____

Institución Educativa:

Docente Titular:

Estudiante en Formación Docente:

Docente Asesor:

ÁREA:

GRADO:

TEMA:

TIEMPO:

ESTÁNDAR:

DBA:

COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO/EVIDENCIA
Saber – saber	Deben salir de los estándares o de los DBA
Saber – hacer	
Saber – ser	

CONTENIDO

En este campo se debe incluir toda la temática a desarrollar en la intervención pedagógica, es muy importante citar esta información en normas APA

Abstenerse de incluir información innecesaria.

FASE	ESTRATEGIAS	MEDIOS – RECURSOS
ACTIVIDADES DE INICIO	<p>Bienvenida Describir como se realiza el proceso de saludo reflexión y toma de asistencia.</p> <p>Preconceptos: Indicar la actividad a realizar para evidenciar los presaberes que servirán de guía para el inicio de la intervención pedagógica.</p>	
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	<p>Actividad Motivacional:</p> <p>Actividad de Focalización:</p> <p>Desafío o Aplicación:</p>	

	Retroalimentación:	
ACTIVIDADES DE FINALIZACIÓN	Trabajo autónomo:	
EVALUACIÓN	Describir los criterios que se tienen en cuenta para el desarrollo de las actividades	

Referencias:**Observaciones del Docente:**

Firmas:

Docente Titular

Evaluador Asesor

Estudiante en formación docente**ANEXOS**

FORMATO DE SEGUIMIENTO A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

Estudiante en formación docente: _____ Semestre: _____

Nombre de la institución: _____ Nombre del docente titular/Representante: _____

PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA				
Observación				Investigativa
Apoyo Institucional		Contextos del enseñanza		Proyección Social

Fecha	Tema/Actividad	Grado	Cantidad de Horas	Observaciones	Firma Docente Titular/Representante

Estudiante en Formación docente

Docente Asesor

Apéndice R. Validación por expertos del Plan de Gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa

Instrumento

UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
VALIDACIÓN POR JUECES

Autores del instrumento:

Anderson Lozano Muñoz, Sonia Ramírez Sierra, Carolina Salamanca Leguizamón, Ligia Santos Benítez

POBLACIÓN

Tres (3) expertos: (Director de Planeación de la Universidad Libre seccional Socorro, un experto en gestión con experiencia en educación y un experto en educación con experiencia en gestión.

OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:

Validar un plan de gestión propuesto para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre seccional Socorro, construido desde el modelo de planeación estratégica.

ASPECTOS A EVALUAR	VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADOR
Estructura	Estrategas/equipo base Se definen como estrategias aquellas personas o funcionarios ubicados en la alta dirección de la empresa (miembros de la junta directiva, el presidente o gerente y los vicepresidentes) a quienes corresponde la definición de los objetivos y políticas de la organización. (Amaya , 2005).	En el plan de gestión propuesto se evidencia desde el modelo de planeación estratégica la presentación y responsabilidades de quienes conforman el equipo base/estrategas.	El plan de gestión propuesto desde el modelo de planeación estratégica presenta con claridad quienes conforman el equipo base (estrategas) y sus responsabilidades. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información
	Principios corporativos Son el conjunto de valores, creencias, normas, que regulan la vida de una organización, ellos definen aspectos que son importantes para la organización y que deben ser compartidos por todos. Por tanto, constituyen la norma de vida corporativa y el soporte de la cultura organizacional (Amaya , 2005).	En el plan de gestión propuesto se presentan los principios corporativos, estos cumplen con los lineamientos establecidos en el modelo de planeación estratégica, soportando la cultura organizacional y se hacen evidentes en los planes de acción.	Los principios corporativos propuestos en el plan de gestión cumplen los lineamientos establecidos en el modelo de planeación estratégica, soportando la cultura organizacional y se hacen evidentes en los planes de acción. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información
	Diagnóstico estratégico El diagnóstico es el proceso de comparar la situación presente, fácilmente determinable, con una ya definida y por consiguiente conocida. En este sentido, el	Análisis DOFA Para Serna (2008), el estado de una organización se determina mediante el análisis de las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas conocido como análisis DOFA.	En el plan de gestión propuesto se evidencia que el análisis DOFA presentado en el diagnóstico estratégico cumple con las orientaciones dentro de una planeación estratégica, involucra al equipo docente y es tomado como base para construir la proyección estratégica.

	<p>diagnóstico es un componente de la Dirección y la Planeación Estratégica que sirve a la toma de decisiones e involucra los fines de productividad, competitividad, supervivencia y crecimiento de cualquier clase de organización Vidal (2004) citado por (Estrada, 2017).</p>	<p>Análisis de vulnerabilidad Se define como la matriz de impacto, se realiza para “determinar hasta qué punto la materialización de algunos de los riesgos pueden ocasionar que el proyecto sea inviable, o por el contrario se deba reforzar la inversión” (Amaya, 2004), con el fin de tener una visión crítica del diagnóstico.</p>	<p>En el plan de gestión propuesto se evidencia que el análisis de vulnerabilidad surge como resultado del análisis DOFA y es la base para la formulación de estrategias dentro del plan de gestión.</p>	<p>El análisis de vulnerabilidad surge como resultado del análisis DOFA y constituyó la base para la formulación de estrategias dentro del plan de gestión. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información</p>
	<p>Direccionamiento estratégico: El direccionamiento estratégico es un enfoque gerencial que permite a la alta dirección determinar un rumbo claro, y promover las actividades necesarias para que toda la organización trabaje en la misma dirección. Camacho (2002 citado por Amoroch, 2009).</p>	<p>Misión La misión de una empresa debe inducir comportamientos, crear compromisos. “Indica la manera como una institución pretende lograr y consolidar las razones de su existencia” (Serna, 2008, p.201).</p>	<p>Dentro de la revisión del plan de gestión se puede evidenciar la apropiación de la misión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa.</p>	<p>En el plan de gestión propuesto se evidencia la apropiación de la misión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información</p>
		<p>Visión La visión es “un conjunto de ideas generales (...) que proveen el marco de referencia de los que una empresa es y quiere ser en el futuro” (Serna, 2008, p.61).</p>	<p>Dentro de la revisión del plan de gestión se puede evidenciar la apropiación de la visión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa.</p>	<p>En el plan de gestión propuesto se evidencia la apropiación de la visión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información</p>
	<p>Objetivos estratégicos Se asocian con las metas que orientan la planeación estratégica su logro o alcance se mide desde la suma de los logros de los objetivos asociados a las estrategias y las actividades (Amaya, 2005).</p>			
	<p>Objetivos corporativos Los objetivos corporativos son los resultados globales que se esperan alcanzar en el desarrollo de la misión y la visión (Serna, 2008).</p>		<p>En el plan de gestión propuesto se evidencia que el objetivo corporativo orienta la construcción colectiva del objetivo global y los proyectos estratégicos planteados.</p>	<p>El objetivo corporativo propuesto en el plan de gestión orienta la construcción colectiva del objetivo global y los proyectos estratégicos planteados. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información</p>
	<p>Objetivos globales Por objetivo global se plantea la meta que orienta un área estratégica, por tanto, dan dirección y señalan el camino a seguir (Serna, 2008).</p>		<p>En el plan de gestión propuesto se evidencia que en el objetivo global se integran los proyectos estratégicos propuestos.</p>	<p>El objetivo global integra los proyectos estratégicos propuestos. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información</p>
	<p>Proyección estratégica-Plan operativo De acuerdo con Díez y Martín (1992) es a través una proyección estratégica que se establecen las condiciones que pueden ser amenazas, además de las oportunidades que se puedan presentar; se realiza un análisis del contexto, se establecen los objetivos y se</p>	<p>Objetivos funcionales Hacen referencia a las metas que permiten operativizar el plan a través de estrategias concretas (Serna, 2008).</p>	<p>En el plan de gestión propuesto se evidencia que los objetivos funcionales orientan la operacionalización de los proyectos estratégicos y responden a las necesidades detectadas en el diagnóstico.</p>	<p>Los objetivos funcionales propuestos orientan la operacionalización de los proyectos estratégicos y responden a las necesidades detectadas en el diagnóstico. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información</p>
		<p>Proyectos estratégicos De acuerdo con Serna (2008), los proyectos estratégicos son “el resultado de analizar las opciones estratégicas y de dar prioridad a cada una de éstas,</p>	<p>En el plan de gestión propuesto se evidencia que son planes de acción: concretos, funcionales y ejecutables dentro del proceso de la planeación estratégica.</p>	<p>Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción concretos dentro del proceso de la planeación estratégica. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información</p>

	determinan cuáles son los recursos necesarios para alcanzar los mismos.	seleccionando aquellas en las cuales se debe tener un desempeño excepcional como condición para lograr sus objetivos y por ende su misión y visión” (p. 243).		Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción funcionales dentro del proceso de la planeación estratégica. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información
				Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción ejecutables dentro del proceso de la planeación estratégica. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información
		Estrategias y planes de acción Se definen como estrategias aquellas actividades que permiten el desarrollo de los proyectos estratégicos propuestos (Serna, 2008). Los planes de acción se conciben como las acciones previstas para “alcanzar los resultados esperados dentro del horizonte de tiempo previamente definido” (Serna, 2008, p.247).	En el plan de gestión propuesto se evidencia que los planes de acción a desarrollar en los proyectos estratégicos son necesarios para alcanzar los objetivos planteados.	Los planes de acción a desarrollar en los proyectos estratégicos propuestos son los necesarios para alcanzar los objetivos planteados. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información
	Alineamiento estratégico/mapa estratégico Es el proceso mediante el cual una organización construye una visión compartida y la hace realidad en la gestión diaria de la empresa (Serna, 2008, p. 254). El mapa estratégico describe la interacción de los procesos, permite gestionar la estrategia en una economía del conocimiento (Kaplan y Norton, 2000).		En el plan de gestión propuesto se presenta un mapa estratégico que describe con claridad las interacciones de los procesos permitiendo que la estrategia sea entendida e interiorizada por los participantes.	El mapa estratégico propuesto describe con claridad las interacciones de los procesos, permitiendo que la estrategia sea entendida e interiorizada por los participantes. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información
	Monitoria estratégica Para Ballesteros (2006) la monitoria estratégica “consiste en un seguimiento sistemático del proceso estratégico con base en unos índices de desempeño y uso índices de gestión que permitan medir los resultados del proceso y proporciona la información suficiente para una adecuada toma de decisiones.” (p, 280).		En el plan de gestión propuesto es evidente el sistema de seguimiento y monitoria estratégica el cual permite realizar una medición periódica a la ejecución del plan, permitiendo la elaboración de informes y planes de mejoramiento con fines de acreditación del programa.	Dentro del plan de gestión estratégica se hace evidente un sistema de seguimiento y monitoria estratégica que permiten medir periódicamente la ejecución del plan, permitiendo la elaboración de informes y planes de mejoramiento con fines de acreditación del programa. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información
Coherencia	Componentes del plan de gestión: Principios Corporativos, diagnóstico estratégico, direccionamiento estratégico, proyección estratégica, alineamiento estratégico, plan operativo, monitoria estratégica.		En el plan de gestión propuesto existe coherencia entre los componentes presentados desde el modelo de planeación estratégica.	Existe coherencia entre los componentes del plan de gestión propuesto presentados desde el modelo de planeación estratégica. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información
	Lineamientos de la Universidad Libre Teniendo el PEI de la Universidad Libre se ha tomado el modelo pedagógico, la misión, la visión y los principios corporativos para la elaboración del plan de Gestión.		En el plan de gestión propuesto se hace evidente su coherencia con los lineamientos de la Universidad Libre (modelo pedagógico, misión, visión y los principios corporativos).	Existe coherencia entre el plan de gestión propuesto y los lineamientos de la Universidad Libre: el modelo pedagógico, la misión, la visión y los principios corporativos. A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información
	Fundamento teórico de la propuesta <i>Competencias investigativas.</i>		En el plan de gestión propuesto se hace evidente su coherencia con las	Existencia de coherencia entre el plan de gestión propuesto y el marco teórico del trabajo de grado (competencias investigativas,

	<p>competencias para que los educadores construyan en sus prácticas pedagógicas cotidianas un ambiente investigativo, que se preocupen por la innovación educativa y por su propia autoformación como profesionales” (Buendía, Zambrano, & Insuasty, 2018, p.180)</p> <p><i>Investigación formativa.</i> Formar en investigación y para la investigación, desde actividades investigativas que incorporan la lógica de la investigación y aplican métodos de investigación, pero que no implican necesariamente el desarrollo de proyectos de investigación completos ni el hallazgo de conocimiento nuevo y universal” (Restrepo, 2004, p. 3).</p> <p><i>Práctica pedagógica</i> (...) 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. (Ministerio de Educación Nacional, s.f, p.5)</p>	<p>competencias investigativas, la investigación formativa y la práctica pedagógica encontradas en el marco teórico del trabajo de grado.</p>	<p>investigación formativa y la práctica pedagógica).</p> <p>A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información</p>
Trabajo participativo	<p>Equipo docente del programa Surge como el resultado de entrar en contacto y establecer vínculos con otros docentes, lo cual genera un espacio de reflexión sobre la propia práctica, crea una interdependencia positiva y da lugar al surgimiento de relaciones de amistad y afinidad. (Orbea, Cruz y Rekalde, 2019)</p> <p>Para el caso de la elaboración del plan de gestión el equipo docente del programa está conformado por los nueve docentes encargados de los módulos que componen las tres primeras cohortes del programa de licenciatura en español e inglés.</p>	<p>En el plan de gestión propuesto se evidencia que el equipo docente del programa participó para su construcción.</p>	<p>El equipo docente del programa participó en la construcción del plan de gestión.</p> <p>A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información</p>
	<p>Equipo administrativo del programa Es un conjunto de personas que poseen destrezas y conocimientos específicos, que se comprometen y colocan sus competencias en función del cumplimiento de una meta común (Gómez y Acosta, 2003). Para el caso de la elaboración del plan de gestión el equipo administrativo del programa está conformado por el decano de la facultad y la asistente de decanatura.</p>	<p>En el plan de gestión propuesto se evidencia el apoyo del equipo administrativo del programa.</p>	<p>El equipo administrativo del programa (decano de la facultad y asistente de decanatura) brindó apoyo para la construcción del plan de gestión</p> <p>A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información</p>
	<p>Equipo docente del programa experimentado en práctica e investigación. La definición general alude a la misma que para el equipo docente. Se trata de docentes experimentados, en este caso su formación complementaria y desempeño laboral les ha permitido a través de la experiencia adquirir experticia en los aspectos del conocimiento relacionado con la investigación y con la práctica pedagógica. Para el caso de la elaboración del plan de gestión el equipo docente experimentado en práctica e investigación del programa está compuesto por el coordinador de la investigación formativa, el coordinador de la investigación de la facultad, el coordinador de práctica pedagógica y la docente orientadora de asignaturas de práctica pedagógica.</p>	<p>En el plan de gestión propuesto se evidencia la participación del equipo docente experimentado en práctica e investigación del programa.</p>	<p>El equipo docente experimentado del programa (el coordinador de la investigación formativa, el coordinador de la investigación de la facultad, el coordinador de práctica pedagógica y la docente orientadora de asignaturas de práctica pedagógica) participó en la construcción del plan de gestión.</p> <p>A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información</p>
	<p>Dirección de Planeación de la seccional Orienta a las unidades académicas y administrativas en la preparación y presentación de los planes de desarrollo y los planes de acción a mediano y largo plazo para garantizar su exactitud, viabilidad y sostenibilidad. Además, realiza el seguimiento y propone mejoras con el propósito del cumplimiento de los mismos (Fundación Universitaria Konrad Lorenz, s.f.)</p>	<p>En el plan de gestión propuesto se evidencia el apoyo de la dependencia de la Dirección de Planeación de la seccional Socorro de la Universidad Libre, para su validación.</p>	<p>La dependencia Dirección de Planeación de la seccional apoyó la validación del plan de gestión propuesto.</p> <p>A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información</p>

Pertinencia	Plan de regionalización La regionalización es una línea de inversión en el marco de los planes de fomento a la calidad de los programas de educación superior debido a que “Teniendo en cuenta las necesidades y vocaciones productivas de las regiones, las IES deben ofrecer programas pertinentes y de alta calidad que permita a sus habitantes contar con oportunidades de acceso” (MEN, 2015, p. 8)	El plan de gestión propuesto tiene en cuenta las necesidades plasmadas en el plan de regionalización de la Universidad Libre seccional Socorro.	El plan de gestión responde a las necesidades plasmadas en el plan de regionalización de la Universidad Libre seccional Socorro A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información
	Características del Programa académico Hace parte de una institución de educación superior acreditada en alta calidad, es un programa de pregrado, con metodología presencial, ubicado en el municipio del Socorro (Universidad Libre, 2018).	En el plan de gestión propuesto se evidencia que responde a las características del programa de la seccional Socorro.	El plan de gestión propuesto responde a las características (hace parte de una institución de educación superior acreditada en alta calidad, es un programa de pregrado, con metodología presencial, ubicado en el municipio del Socorro) del programa). A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información
	Modelo de gestión La planeación estratégica es el proceso mediante el cual quienes toman decisiones en una organización, obtienen, procesan, y analizan información pertinente, interna y externa, con el fin de evaluar la situación de la empresa, así como su nivel de competitividad con el propósito de anticipar y decidir sobre el direccionamiento de la institución hacia el futuro (Serna, 2008, p. 55).	En el plan de gestión propuesto se evidencia que la planeación estratégica es acorde para dar respuesta al problema de investigación que se ha identificado en el trabajo de grado “la necesidad de un plan de gestión que oriente el proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa, construido desde el equipo docente para el contexto regional de la Licenciatura en Español e Inglés de Universidad Libre seccional Socorro, con el fin de orientar el desarrollo de las competencias investigativas en los docentes en formación”.	El modelo de gestión Planeación estratégica es acorde para dar respuesta al problema de investigación identificado (la necesidad de un plan de gestión que oriente el proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa, construido desde el equipo docente para el contexto regional de la Licenciatura en Español e Inglés de Universidad Libre seccional Socorro, con el fin de orientar el desarrollo de las competencias investigativas en los docentes en formación) A. Satisfactorio B. Suficiente C. Insuficiente D. Ausencia de información

Fuente. Autores

Diseño de preguntas de encuesta

A partir de la tabla anterior se genera el siguiente instrumento:

Encuesta para la validación por expertos de un Plan de gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre seccional Socorro construido desde el modelo de planeación estratégica

Respetado docente reciba un cordial saludo. En el marco del proyecto de investigación *Propuesta de gestión académica para la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre Seccional Socorro*, como requisito para obtener el título de magister en educación, se ha elaborado una encuesta que tiene como único objetivo validar el plan de gestión propuesto, construido desde el modelo de planeación estratégica.

Agradecemos su colaboración, sinceridad y tiempo.

Por favor seleccione la opción más pertinente de acuerdo con las siguientes descripciones:

A Satisfactorio. Se valora una realización ordenada y sistemática del elemento presentado, y además que éste se desarrolla de una manera eficaz, medible y de acuerdo a unas responsabilidades perfectamente definidas.

B Suficiente. Se valora que al menos en sus aspectos básicos, el elemento presentado se desarrollará de manera recurrente y ordenada, aunque existan aspectos secundarios no contemplados.

C Insuficiente. Se aporta información relacionada al elemento presentado, pero no está correctamente definidas o no se plantea de manera sistemática.

D Ausencia de información. No existe el elemento a valorar, o éste es inadecuado respecto a su cumplimiento.

Aspectos a evaluar	Valoración			
	A	B	C	D
Estructura				
1. El plan de gestión propuesto desde el modelo de planeación estratégica presenta con claridad quienes conforman el equipo base (estrategas) y sus responsabilidades.				
2. Los principios corporativos propuestos en el plan de gestión cumplen los lineamientos establecidos en el modelo de planeación estratégica, soportando la cultura organizacional y se hacen evidentes en los planes de acción.				
3. El análisis DOFA presentado en el diagnóstico estratégico cumple con las orientaciones dadas por el modelo de planeación estratégica, involucra el equipo docente y es tomado como base para construir la proyección estratégica.				
4. El análisis de vulnerabilidad surge como resultado del análisis DOFA y constituyó la base para la formulación de estrategias dentro del plan de gestión.				
5. En el plan de gestión propuesto se evidencia la apropiación de la misión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa.				
6. En el plan de gestión propuesto se evidencia la apropiación de la visión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa.				
7. El objetivo corporativo propuesto en el plan de gestión orienta la construcción colectiva del objetivo global y los proyectos estratégicos planteados.				
8. El objetivo global integra los proyectos estratégicos propuestos.				
9. Los objetivos funcionales propuestos orientan la operacionalización de los proyectos estratégicos y responden a las necesidades detectadas en el diagnóstico.				
10. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción concretos dentro del proceso de la planeación estratégica.				
11. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción funcionales dentro del proceso de la planeación estratégica.				
12. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción ejecutables dentro del proceso de la planeación estratégica.				
13. Los planes de acción a desarrollar en los proyectos estratégicos propuestos son los necesarios para alcanzar los objetivos planteados.				
14. El mapa estratégico propuesto describe con claridad las interacciones de los procesos, permitiendo que la estrategia sea entendida e interiorizada por los participantes.				
15. Dentro del plan de gestión estratégica se hace evidente un sistema de seguimiento y monitoria estratégica que permiten medir periódicamente la ejecución del plan, permitiendo la elaboración de informes y planes de mejoramiento con fines de acreditación del programa.				
Coherencia				
16. Existe coherencia entre los componentes del plan de gestión propuesto presentados desde el modelo de planeación estratégica.				
17. Existe coherencia entre el plan de gestión propuesto y los lineamientos de la universidad libre: el modelo pedagógico, la misión, la visión y los principios corporativos.				
18. Existencia de coherencia entre el plan de gestión propuesto y el marco teórico del trabajo de grado (competencias investigativas, investigación formativa y la práctica pedagógica).				
Trabajo participativo				

19. El equipo docente del programa participó en la construcción del plan de gestión.				
20. El equipo administrativo del programa (decano de la facultad y asistente de decanatura) brindó apoyo para la construcción del plan de gestión.				
21. El equipo docente experimentado del programa (el coordinador de la investigación formativa, el coordinador de la investigación de la facultad, el coordinador de práctica pedagógica y la docente orientadora de asignaturas de práctica pedagógica) participó en la construcción del plan de gestión.				
22. La dependencia Dirección de planeación de la seccional apoyó la validación del plan de gestión propuesto.				
Pertinencia				
23. El plan de gestión responde a las necesidades plasmadas en plan de regionalización de la Universidad Libre seccional Socorro.				
24. El plan de gestión propuesto responde a las características (hace parte de una institución de educación superior acreditada en alta calidad, es un programa de pregrado, con metodología presencial, ubicado en el municipio del Socorro) del programa).				
25. El modelo de gestión planeación estratégica es acorde para dar respuesta al problema de investigación identificado (la necesidad de un plan de gestión que oriente el proceso de la práctica pedagógica investigativa, construido desde el equipo docente para el contexto regional de la licenciatura en español e inglés de universidad libre seccional socorro, con el fin de orientar el desarrollo de las competencias investigativas en los docentes en formación).				

De conformidad con lo previsto en la Ley Estatutaria 1581 de 2012, y sus decretos reglamentarios 1377 de 2013, y 1074 del 2015, se informa al titular que los datos consignados en el presente formulario serán incorporados en una base de datos, responsabilidad de la UNIVERSIDAD LIBRE, siendo tratados con fines académicos e investigativos, y en general para las actividades que se enmarquen dentro del objeto social y estatutos de la Universidad de conformidad con la política de tratamiento de protección de datos a la cual tendrá acceso en la página web <http://www.unilibre.edu.co/protecciondedatos>. Usted puede ejercer los derechos de acceso, corrección, supresión, revocación o reclamo por infracción sobre sus datos, mediante escrito dirigido a la UNIVERSIDAD LIBRE al correo electrónico protecciondedatos@unilibre.edu.co.

Consiento y autorizo que mis datos personales sean tratados conforme a lo previsto en esta autorización.

Referencias

- Amaya, J. (2004). *El método DOFA, un método muy utilizado para diagnóstico de vulnerabilidad y planeación estratégica*. Documento en línea.
- Amoroch. (2009). Planeación estratégica de largo plazo: una necesidad de corto plazo. *Pensamiento & Gestión No. 26*, 2-3.
- Ballesteros, S. (2006). Una forma práctica para hacer planeación estratégica logística. *Scientia et Technica*(30), 279-284. Obtenido de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/6547/3753>
- Buendía, X., Zambrano, L., & Insuasty, E. (2018,p.6). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*(47), 179-195.
- Díez, E. y. Martín (1992). Entorno al concepto de estrategia. En *Tendencias actuales en administración de empresas*.
- Estrada, H. (2017). Direccionamiento estratégico y aprendizaje. *Direccionamiento estratégico y aprendizaje*, 52-62.

- Fundación Universitaria Konrad Lorenz. (s.f.). Obtenido de Dirección de Planeación: <http://www.konradlorenz.edu.co/es/informacion-institucional/directivas/departamento-de-planeacion.html>
- Gómez y Acosta. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 6(11).
- Kaplan, R. y Norton (2000). *Cómo utilizar el Cuadro de Mando Integral para implantar y gestionar su estrategia*. Barcelona: Ediciones Gestión.
- MEN. (2015). *Guía de los Planes de Fomento a la Calidad – PFC en la educación superior*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-351315_recurso_2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Orbea, G. C. (2019). ¿Cómo puede el portafolios del alumnado ayudar a mejorar las prácticas docentes? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 17-37. doi:<https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.769>
- Restrepo, G. (2004). Formación Investigativa e investigación formativa: Aceptaciones y Operacionalización de esta última. *Plan maestro investigación Universidad Distrital*. Bogotá. Obtenido de <http://planmaestroinv.udistrital.edu.co/documentos/PMICI-UD/InvestigacionFormativa/Formaci%C3%B3n%20Investigativa%20e%20investigaci%C3%B3n%20Formativa.pdf>
- Serna, H. (2008). *Gerencia Estratégica. Teoría, metodología, alineamiento, implantación y mapas estratégicos*. Bogotá: 3R editores.
- Universidad Libre Seccional Socorro. (2018). *Documento maestro del Programa Licenciatura en Español e Inglés*. Universidad Libre, Santander, Socorro.

Validación de instrumento

Propuesta de gestión académica para la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre Seccional Socorro

Responsables: Anderson Lozano, Sonia Ramírez, Carolina Salamanca y Ligia Santos.

Instrucción: Luego de analizar y cotejar el instrumento de investigación "Encuesta para la validación por expertos de un Plan de gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre seccional Socorro construido desde el modelo de planeación estratégica" con la matriz de consistencia presente, le solicitamos que, con base en su criterio y experiencia profesional, valide dicho instrumento para su aplicación colocando una X y sumando al final.

Nota: Para cada criterio considere la escala de 1 a 5 donde

1- Muy poco	2- Poco	3- Regular	4- Aceptable	5- Muy aceptable
-------------	---------	------------	--------------	------------------

Criterio de validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de contenido				X		La información presentada en el instrumento para la evaluación del "Plan de gestión" es completa, coherente, estructurada y acorde con las exigencias básicas y epistémicas que exigen el plan. La información presenta una cohesión y estructura bien planeada que permite de forma sencilla dominar el soporte teórico, la exegesis del plan y las bases como derroteros de valoración del plan.	Considero que es un documento completo en su contenido, sugiero mirar si es posible y así lo consideran resumir un poco más la información de las variables y definición operacional.
Validez criterio metodológico				X		Metodológicamente hablando, se puede evidenciar que se presenta una estructura planeada, sistémica, comprensible y con los requerimientos o pasos básicos en el logro de los objetivos que se buscan de valoración del plan, la herramienta presentada de evaluación cumple con los criterios básicos de recolección	No presente

						de la información para su análisis y evaluación, así mismo es un instrumento de validación acorde a lo que se exigen.	
Validez de intención y objetividad de medición y observación				X		Las indagaciones orientadoras de valoración del plan con coherentes y permiten de forma sistémica realizar el ejercicio de evaluación de forma ordenada sin dejar de lado ningún acápite, así mismo la herramienta propuesta nivel de encuesta no presenta preguntas viciadas o sesgadas que afecten el ejercicio.	No presente
Presentación y formalidad del instrumento				X		Es acorde a lo exigido y presenta los soportes de legalidad que para el caso son dados.	No presente
Total	20						

De acuerdo con el total obtenido el resultado es:

Puntuación

De 4 a 11: No válida, reformular

De 12 a 14: No válido, modificar

De 15 a 17: Válido, mejorar

De 18 a 20: Válido, aplicar

Información del evaluador

Nombre completo	JOHAN BUILES GONZALEZ
Grado Académico	Magister en Educación
Experiencia profesional	Docentes Universitario con experiencia en Gestión Académica como Coordinador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre seccional Socorro y de la Escuela de Formación Docentes de la misma institución.

Firma:



VALIDACIÓN ESTRUCTURAL

Instrumento para validar por expertos de un Plan de gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre seccional Socorro construido desde el modelo de planeación estratégica

Autores del instrumento: Anderson Lozano, Sonia Ramirez, Carolina Salamanca y Ligia Santos.

Instrucción: Luego de revisar el instrumento de investigación "Encuesta para la validación por expertos de un Plan de gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre seccional Socorro construido desde el modelo de planeación estratégica" con la matriz de consistencia presente, le solicitamos que, con base en su criterio y experiencia profesional, valide dicho instrumento para su aplicación colocando una X.

SECCIÓN ESTRUCTURA

Criterios a evaluar		ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5	ITEM 6
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Redacción del ítem es clara		X		X		X	
Ítem concreto – preciso		X		X		X	
El ítem se comprende		X		X		X	

ITEM 7	ITEM 8	ITEM 9	ITEM 10	ITEM 11	ITEM 12	ITEM 13	ITEM 14	ITEM 15
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI
X		X		X		X		X
X		X		X		X		X
X		X		X		X		X
X		X		X		X		X

Observaciones:

Total SI: 41

SECCIÓN COHERENCIA

Criterios a evaluar		ITEM 16	ITEM 17	ITEM 18
SI	NO	SI	NO	SI
Redacción del ítem es clara		X		X
Ítem concreto – preciso		X		X
El ítem se comprende		X		X

Observaciones:

Total SI: 9

SECCIÓN TRABAJO COLABORATIVO

Criterios a evaluar		ITEM 19	ITEM 20	ITEM 21	ITEM 22
SI	NO	SI	NO	SI	NO
Redacción del ítem es clara		X		X	
Ítem concreto – preciso		X		X	
El ítem se comprende		X		X	

Observaciones:

Total SI: 11

SECCIÓN PERTINENCIA

Criterios a evaluar		ITEM 23	ITEM 24	ITEM 25
SI	NO	SI	NO	SI
Redacción del ítem es clara		X		X
Ítem concreto – preciso		X		X
El ítem se comprende		X		X

Observaciones:

Total SI: 5

De acuerdo con el total obtenido el resultado es: 66

Puntuación

De 0 a 17: No válida, reformular

De 18 a 37: No válida, modificar

De 38 a 55: Válida, mejorar

De 56 a 75: Válida, aplicar

Información del evaluador

Nombre completo	Sivia Juliana Medina Rojas
Grado Académico	Magíster en literatura
Experiencia profesional	Docente educación superior 2 años Docente en educación media 4 años

Firma:



Prueba piloto 1

Instrumento para validar por expertos de un Plan de gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre seccional Socorro construido desde el modelo de planeación estratégica

Respetado jurado experto reciba un cordial saludo. En el marco del proyecto de investigación *Propuesta de gestión académica para la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre Seccional Socorro*, como requisito para obtener el título de magister en educación, se ha elaborado una encuesta que tiene como único objetivo validar el plan de gestión propuesto, construido desde el modelo de planeación estratégica.

Agradecemos su colaboración, sinceridad y tiempo.

Por favor seleccione la opción más pertinente de acuerdo con las siguientes descripciones:

A Satisfactorio. Se valora una realización ordenada y sistemática del elemento presentado, y además que éste se desarrolla de una manera eficaz, medible y de acuerdo a unas responsabilidades perfectamente definidas.

B Suficiente. Se valora que al menos en sus aspectos básicos, el elemento presentado se desarrollará de manera recurrente y ordenada, aunque existan aspectos secundarios no contemplados.

C Insuficiente. Se aporta información relacionada al elemento presentado, pero no está correctamente definidas o no se plantea de manera sistemática.

D Ausencia de información. No existe el elemento a valorar, o éste es inadecuado respecto a su cumplimiento.

Aspectos a evaluar	Valoración			
	A	B	C	D
Estructura				
1. El plan de gestión propuesto desde el modelo de planeación estratégica presenta con claridad quienes conforman el equipo base (estrategas) y sus responsabilidades.	✓			
2. Los principios corporativos propuestos en el plan de gestión cumplen los lineamientos establecidos en el modelo de planeación estratégica, soportando la cultura organizacional y se hacen evidentes en los planes de acción.	✓			
3. El análisis DOFA presentado en el diagnóstico estratégico cumple con las orientaciones dadas por el modelo de planeación estratégica, involucra al equipo docente y es tomado como base para construir la proyección estratégica.	✓			
4. El análisis de vulnerabilidad surge como resultado del análisis DOFA y constituyó la base para la formulación de estrategias dentro del plan de gestión.	✓			
5. En el plan de gestión propuesto se evidencia la apropiación de la misión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa.	✓			
6. En el plan de gestión propuesto se evidencia la apropiación de la visión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa.	✓			
7. El objetivo corporativo propuesto en el plan de gestión orienta la construcción colectiva del objetivo global y los proyectos estratégicos planteados.	✓			

8. El objetivo global integra los proyectos estratégicos propuestos.	✓			
9. Los objetivos funcionales propuestos orientan la operacionalización de los proyectos estratégicos y responden a las necesidades detectadas en el diagnóstico.	✓			
10. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción concretos dentro del proceso de la planeación estratégica.	✓			
11. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción funcionales dentro del proceso de la planeación estratégica.	✓			
12. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción ejecutables dentro del proceso de la planeación estratégica.	✓			
13. Los planes de acción a desarrollar en los proyectos estratégicos propuestos son los necesarios para alcanzar los objetivos planteados.	✓			
14. El mapa estratégico propuesto describe con claridad las interacciones de los procesos, permitiendo que la estrategia sea entendida e interiorizada por los participantes.	✓			
15. Dentro del plan de gestión estratégica se hace evidente un sistema de seguimiento y monitoria estratégica que permiten medir periódicamente la ejecución del plan, permitiendo la elaboración de informes y planes de mejoramiento con fines de acreditación del programa.	✓			
Coherencia				
16. Existe coherencia entre los componentes del plan de gestión propuesto presentados desde el modelo de planeación estratégica.	✓			
17. Existe coherencia entre el plan de gestión propuesto y los lineamientos de la universidad libre: el modelo pedagógico, la misión, la visión y los principios corporativos.	✓			
18. Existencia de coherencia entre el plan de gestión propuesto y el marco teórico del trabajo de grado (competencias investigativas, investigación formativa y la práctica pedagógica).	✓			
Trabajo participativo				
19. El equipo docente del programa participó en la construcción del plan de gestión.	✓			
20. El equipo administrativo del programa (decano de la facultad y asistente de decanatura) brindó apoyo para la construcción del plan de gestión.	✓			
21. El equipo docente experimentado del programa (el coordinador de la investigación formativa, el coordinador de la investigación de la facultad, el coordinador de práctica pedagógica y la docente orientadora de asignaturas de práctica pedagógica) participó en la construcción del plan de gestión.	✓			
22. La dependencia Dirección de planeación de la seccional apoyó la validación del plan de gestión propuesto.	✓			
Pertinencia				
23. El plan de gestión responde a las necesidades planteadas en plan de regionalización de la Universidad Libre seccional Socorro.	✓			
24. El plan de gestión propuesto responde a las características (hace parte de una institución de educación superior acreditada en alta calidad, es un programa de pregrado, con metodología presencial, ubicado en el municipio del Socorro) del programa).	✓			
25. El modelo de gestión planeación estratégica es acorde para dar respuesta al problema de investigación identificado (la necesidad de un plan de gestión que oriente el proceso de la práctica pedagógica investigativa, construido desde el equipo docente para el contexto regional de la licenciatura en español e inglés de universidad libre seccional socorro, con el fin de orientar el desarrollo de las competencias investigativas en los docentes en formación).	✓			

Observaciones y recomendaciones:

Después de realizar lectura de la propuesta?

Es necesario definir correctamente la numeración de cada apartado en el documento, de igual manera la numeración de los tablas, pues no son coherentes.

Cuando se realiza la lectura en el análisis DOFA, el documento nos remite a "los resultados que están descritos al principio de este capítulo", el cual al revisarlo no se encuentra

En el aparte de Estrategias y Planes de acción del proyecto estratégico el nos remite al apéndice Q, de tampoco se encuentra en este documento.

De acuerdo con la valoración realizada al plan de gestión, en su criterio el resultado es:

- No válida, reformular
- No válido, modificar
- Válido, mejorar
- Válido, aplicar

Información del jurado experto piloto

Grado Académico	<i>licenciado en Lengua Castellana maestrante</i>
Experiencia profesional	<i>9 años como licenciado 2 años como directivo docente. 2 años docente universitario</i>

De conformidad con lo previsto en la Ley Estatutaria 1581 de 2012, y sus decretos reglamentarios 1377 de 2013, y 1074 del 2015, se informa al titular que los datos consignados en el presente formulario serán incorporados en una base de datos, responsabilidad de la UNIVERSIDAD LIBRE, siendo tratados con fines académicos e investigativos, y en general para las actividades que se emarquen dentro del objeto social y estatutos de la Universidad de conformidad con la política de tratamiento de protección de datos a la cual tendrá acceso en la página web <http://www.unilivre.edu.co/protecciondedatos>. Usted puede ejercer los derechos de acceso, corrección, supresión, revocación o reclamo por infracción sobre sus datos, mediante escrito dirigido a la UNIVERSIDAD LIBRE al correo electrónico protecciondedatos@unilivre.edu.co.

Consiento y autorizo que mis datos personales sean tratados conforme a lo previsto en esta autorización.

Prueba piloto 2

Instrumento para validar por expertos de un Plan de gestión (Instrumento para la validación por expertos de un Plan de gestión) para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre seccional Socorro construido desde el modelo de planeación estratégica

Respetado jurado experto reciba un cordial saludo. En el marco del proyecto de investigación *Propuesta de gestión académica para la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre Seccional Socorro*, como requisito para obtener el título de magister en educación, se ha elaborado una encuesta que tiene como único objetivo validar el plan de gestión propuesto, construido desde el modelo de planeación estratégica.

Agradecemos su colaboración, sinceridad y tiempo.

Por favor seleccione la opción más pertinente de acuerdo con las siguientes descripciones:

A Satisfactorio. Se valora una realización ordenada y sistemática del elemento presentado, y además que éste se desarrolla de una manera eficaz, medible y de acuerdo a unas responsabilidades perfectamente definidas.

B Suficiente. Se valora que al menos en sus aspectos básicos, el elemento presentado se desarrollará de manera recurrente y ordenada, aunque existan aspectos secundarios no contemplados.

C Insuficiente. Se aporta información relacionada al elemento presentado, pero no está correctamente *definida* o no se plantea de manera sistemática.

D Ausencia de información. No existe el elemento a valorar, o éste es inadecuado respecto a su cumplimiento.

Aspectos a evaluar	Valoración			
	A	B	C	D
Estructura				
1. El plan de gestión propuesto desde el modelo de planeación estratégica presenta con claridad quienes conforman el equipo base (estrategas) y sus responsabilidades.	X			
2. Los principios corporativos propuestos en el plan de gestión cumplen los lineamientos establecidos en el modelo de planeación estratégica, soportando la cultura organizacional y se hacen evidentes en los planes de acción.	X			
3. El análisis DOFA presentado en el diagnóstico estratégico cumple con las orientaciones dadas por el modelo de planeación estratégica, involucra el equipo docente y es tomado como base para construir la proyección estratégica.	X			
4. El análisis de vulnerabilidad surge como resultado del análisis DOFA y constituyó la base para la formulación de estrategias dentro del plan de gestión.	X			
5. En el plan de gestión propuesto se evidencia la apropiación de la misión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa.	X			
6. En el plan de gestión propuesto se evidencia la apropiación de la visión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa.	X			
7. El objetivo corporativo propuesto en el plan de gestión orienta la construcción.	X			

colectiva del objetivo global y los proyectos estratégicos planteados.				
8. El objetivo global integra los proyectos estratégicos propuestos.	X			
9. Los objetivos funcionales propuestos orientan la operacionalización de los proyectos estratégicos y responden a las necesidades detectadas en el diagnóstico.	X			
10. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción concretos dentro del proceso de la planeación estratégica.	X			
11. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción funcionales dentro del proceso de la planeación estratégica.	X			
12. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción ejecutables dentro del proceso de la planeación estratégica.	X			
13. Los planes de acción a desarrollar en los proyectos estratégicos propuestos son los necesarios para alcanzar los objetivos planteados.	X			
14. El mapa estratégico propuesto describe con claridad las interacciones de los procesos, permitiendo que la estrategia sea entendida e interiorada por los participantes.	X			
15. Dentro del plan de gestión estratégica se hace evidente un sistema de seguimiento y monitoria estratégica que permiten medir periódicamente la ejecución del plan, permitiendo la elaboración de informes y planes de mejoramiento con fines de acreditación del programa.	X			
Coherencia				
16. Existe coherencia entre los componentes del plan de gestión propuesto presentados desde el modelo de planeación estratégica.	X			
17. Existe coherencia entre el plan de gestión propuesto y los lineamientos de la universidad libre: el modelo pedagógico, la misión, la visión y los principios corporativos.	X			
18. Existencia de coherencia (existe coherencia) entre el plan de gestión propuesto y el marco teórico del trabajo de grado (competencias investigativas, investigación formativa y la práctica pedagógica).	X			
Trabajo participativo				
19. El equipo docente del programa participó en la construcción del plan de gestión.	X			
20. El equipo administrativo del programa (cocono de la facultad y asistente de decanatura) brindó apoyo para la construcción del plan de gestión.	X			
21. El equipo docente experimentado del programa (el coordinador de la investigación formativa, el coordinador de la investigación de la facultad, el coordinador de práctica pedagógica y la docente orientadora de asignaturas de práctica pedagógica) participó en la construcción del plan de gestión.	X			
22. La dependencia Dirección de planeación de la seccional apoyó la validación del plan de gestión propuesto.	X			
Pertinencia				
23. El plan de gestión responde a las necesidades plasmadas en plan de regionalización de la Universidad Libre seccional Socorro.	X			
24. El plan de gestión propuesto responde a las características (hace parte de una institución de educación superior acreditada en alta calidad, es un programa de pregrado, con metodología presencial, ubicado en el municipio del Socorro) del programa).	X			
25. El modelo de gestión planeación estratégica se acorde para dar respuesta al problema de investigación identificado (la necesidad de un plan de gestión que oriente el proceso de la práctica pedagógica investigativa, construido desde el equipo docente para el contexto regional de la licenciatura en español e inglés de universidad libre seccional socorro, con el fin de orientar el desarrollo de las competencias investigativas en los docentes en formación).	X			

Observaciones y recomendaciones:

Al poner en práctica los proyectos estratégicos pueden surgir otros planes de acción no contemplados, por lo que se hace necesaria la adecuación permanente según las necesidades que se presenten.

De acuerdo con la valoración realizada al plan de gestión, en su criterio el resultado es:

No válida, reformular

No válido, modificar

Válido, mejorar

Válido, aplicar

Información del jurado experto piloto

Grado Académico	ESP. EN DIDACTICA DE LAS MATEMATICAS
Experiencia profesional	28 AÑOS DOCENTE DE BASICA Y MEDIA 8 AÑOS DOCENTE CATEDRATICA UNILIBRE

De conformidad con lo previsto en la Ley Estatutaria 1581 de 2012, y sus decretos reglamentarios 1177 de 2013, y 1074 del 2015, se informa al titular que los datos consignados en el presente formulario serán incorporados en una base de datos, responsabilidad de la UNIVERSIDAD LIBRE, siendo tratados con fines académicos e investigativos, y en general para las actividades que se enmarcan dentro del objeto social y estatutos de la Universidad de conformidad con la política de tratamiento de protección de datos a la cual tendrá acceso en la página web <http://www.unilivre.edu.co/protecciondedatos>. Usted puede ejercer los derechos de acceso, corrección, supresión, revocación o reclamo por infracción sobre sus datos, mediante escrito dirigido a la UNIVERSIDAD LIBRE al correo electrónico protecciondedatos@unilivre.edu.co.

Consiento y autorizo que mis datos personales sean tratados conforme a lo previsto en esta autorización.

Validación por expertos

Experto 1:

Instrumento para validar por expertos de un Plan de gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre seccional Socorro construido desde el modelo de planeación estratégica

Respetado jurado experto reciba un cordial saludo. En el marco del proyecto de investigación *Propuesta de gestión académica para la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre Seccional Socorro*, como requisito para obtener el título de magister en educación, se ha elaborado una encuesta que tiene como único objetivo validar el plan de gestión propuesto, construido desde el modelo de planeación estratégica.

Agradecemos su colaboración, sinceridad y tiempo.

Por favor seleccione la opción más pertinente de acuerdo con las siguientes descripciones:

A Satisfactorio. Se valora una realización ordenada y sistemática del elemento presentado, y además que éste se desarrolla de una manera eficaz, medible y de acuerdo a unas responsabilidades perfectamente definidas.

B Suficiente. Se valora que al menos en sus aspectos básicos, el elemento presentado se desarrollará de manera recurrente y ordenada, aunque existan aspectos secundarios no contemplados.

C Insuficiente. Se aporta información relacionada al elemento presentado, pero no está correctamente definida o no se plantea de manera sistemática.

D Ausencia de información. No existe el elemento a valorar, o éste es inadecuado respecto a su cumplimiento.

Aspectos a evaluar	Valoración			
	A	B	C	D
Estructura				
1. El plan de gestión propuesto desde el modelo de planeación estratégica presenta con claridad quienes conforman el equipo base (estrategas) y sus responsabilidades.	X			
2. Los principios corporativos propuestos en el plan de gestión corresponden con el modelo de planeación estratégica, soportando la cultura organizacional y se hacen evidentes en los planes de acción presentados.	X			
3. El análisis DOFA presentado en el diagnóstico estratégico cumple con las orientaciones dadas por el modelo de planeación estratégica, involucra el equipo docente y es tomado como base para construir la proyección estratégica.	X			
4. El análisis de vulnerabilidad surge como resultado del análisis DOFA y constituyó la base para la formulación de estrategias dentro del plan de gestión.	X			
5. En el plan de gestión propuesto se evidencia la apropiación de la misión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa.	X			
6. En el plan de gestión propuesto se evidencia la apropiación de la visión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa.	X			
7. El objetivo global y de los proyectos estratégicos planteados con coherentes con el objetivo corporativo del plan de gestión.	X			
8. El objetivo global integra los proyectos estratégicos propuestos.	X			

9. Los objetivos funcionales propuestos orientan la operacionalización de los proyectos estratégicos y responden a las necesidades detectadas en el diagnóstico.	X			
10. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción concretos dentro del proceso de la planeación estratégica.	X			
11. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción funcionales dentro del proceso de la planeación estratégica.	X			
12. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción ejecutables dentro del proceso de la planeación estratégica.	X			
13. Los planes de acción a desarrollar en los proyectos estratégicos propuestos son los necesarios para alcanzar los objetivos planteados.	X			
14. El mapa estratégico propuesto describe con claridad las interacciones de los procesos, permitiendo que la estrategia sea entendida e interiorizada por los participantes.	X			
15. Dentro del plan de gestión estratégica se hace evidente un sistema de seguimiento y monitoria estratégica que permiten medir periódicamente la ejecución del plan, permitiendo la elaboración de informes y planes de mejoramiento con fines de acreditación del programa.	X			
Coherencia				
16. Existe coherencia entre los componentes del plan de gestión propuesto presentados desde el modelo de planeación estratégica.	X			
17. Existe coherencia entre el plan de gestión propuesto y los lineamientos de la universidad libre: el modelo pedagógico, la misión, la visión y los principios corporativos.	X			
18. Existencia de coherencia entre el plan de gestión propuesto y las categorías del trabajo de grado: competencias investigativas, investigación formativa y la práctica pedagógica.	X			
Trabajo participativo				
19. Se presentan la participación de docentes del programa en la construcción del plan de gestión.	X			
20. El equipo administrativo del programa (decano de la facultad y asistente de decanatura) brindó apoyo para la construcción del plan de gestión.	X			
21. El equipo docente experimentado del programa (el coordinador de la investigación formativa, el coordinador de la investigación de la facultad, el coordinador de práctica pedagógica y la docente orientadora de asignaturas de práctica pedagógica) participó en la construcción del plan de gestión.	X			
22. La dependencia Dirección de planeación de la seccional apoyó la validación del plan de gestión propuesto.	X			
Pertinencia				
23. El plan de gestión responde a las necesidades plasmadas en plan de regionalización de la Universidad Libre seccional Socorro.	X			
24. El plan de gestión propuesto tiene en cuenta las características del programa académico para cual fue diseñado: hace parte de una institución de educación superior acreditada en alta calidad, es un programa de pregrado, con metodología presencial, ubicado en el municipio del Socorro.	X			
25. El modelo de gestión planeación estratégica es acorde para dar respuesta al problema de investigación del trabajo de grado: la necesidad de un plan de gestión que oriente el proceso de la práctica pedagógica investigativa, construido desde el equipo docente para el contexto regional de la licenciatura en español e inglés de universidad libre seccional socorro, con el fin de orientar el desarrollo de las competencias investigativas en los docentes en formación.	X			

Observaciones y recomendaciones:

De acuerdo con la valoración realizada al plan de gestión, en su criterio el resultado es:

- No válida, reformular
- No válido, modificar
- Válido, mejorar
- Válido, aplicar

Información del jurado experto

Nombre completo	Eliana Ortiz Medina
Grado Académico	Psicólogo, Magister en RRHHGC
Experiencia profesional	15 años

Firma:



De conformidad con lo previsto en la Ley Estatutaria 1581 de 2012, y sus decretos reglamentarios 1377 de 2013, y 1074 del 2015, se informa al titular que los datos consignados en el presente formulario serán incorporados en una base de datos, responsabilidad de la UNIVERSIDAD LIBRE, siendo tratados con fines académicos e investigativos, y en general para las actividades que se enmarquen dentro del objeto social y estatutos de la Universidad de conformidad con la política de tratamiento de protección de datos a la cual tendrá acceso en la página web <http://www.unilibre.edu.co/protecciondedatos>. Usted puede ejercer los derechos de acceso, corrección, supresión, revocación o reclamo por infracción sobre sus datos, mediante escrito dirigido a la UNIVERSIDAD LIBRE al correo electrónico protecciondedatos@unilibre.edu.co.

Consiento y autorizo que mis datos personales sean tratados conforme a lo previsto en esta autorización.

EXPERTO 2

Instrumento para validar por expertos de un Plan de gestión para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre seccional Socorro construido desde el modelo de planeación estratégica

Respetado jurado experto reciba un cordial saludo. En el marco del proyecto de investigación *Propuesta de gestión académica para la práctica pedagógica investigativa del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad Libre Seccional Socorro*, como requisito para obtener el título de magister en educación, se ha elaborado una encuesta que tiene como único objetivo validar el plan de gestión propuesto, construido desde el modelo de planeación estratégica.

Agradecemos su colaboración, sinceridad y tiempo.

Por favor seleccione la opción más pertinente de acuerdo con las siguientes descripciones:

A Satisfactorio. Se valora una realización ordenada y sistemática del elemento presentado, y además que éste se desarrolla de una manera eficaz, medible y de acuerdo a unas responsabilidades perfectamente definidas.

B Suficiente. Se valora que al menos en sus aspectos básicos, el elemento presentado se desarrollará de manera recurrente y ordenada, aunque existan aspectos secundarios no contemplados.

C Insuficiente. Se aporta información relacionada al elemento presentado, pero no está correctamente definida o no se plantea de manera sistemática.

D Ausencia de información. No existe el elemento a valorar, o éste es inadecuado respecto a su cumplimiento.

Aspectos a evaluar	Valoración			
	A	B	C	D
Estructura				
1. El plan de gestión propuesto desde el modelo de planeación estratégica presenta con claridad quienes conforman el equipo base (estrategas) y sus responsabilidades.	X			
2. Los principios corporativos propuestos en el plan de gestión corresponden con el modelo de planeación estratégica, soportando la cultura organizacional y se hacen evidentes en los planes de acción presentados.	X			
3. El análisis DOFA presentado en el diagnóstico estratégico cumple con las orientaciones dadas por el modelo de planeación estratégica, involucra el equipo docente y es tomado como base para construir la proyección estratégica.	X			
4. El análisis de vulnerabilidad surge como resultado del análisis DOFA y constituyó la base para la formulación de estrategias dentro del plan de gestión.	X			
5. En el plan de gestión propuesto se evidencia la apropiación de la misión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa.	X			
6. En el plan de gestión propuesto se evidencia la apropiación de la visión en la construcción colectiva del objetivo global de la práctica pedagógica investigativa.	X			
7. El objetivo global y de los proyectos estratégicos planteados con coherentes con el objetivo corporativo del plan de gestión.	X			
8. El objetivo global integra los proyectos estratégicos propuestos.	X			

Fecha

9. Los objetivos funcionales propuestos orientan la operacionalización de los proyectos estratégicos y responden a las necesidades detectadas en el diagnóstico.	X			
10. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción concretos dentro del proceso de la planeación estratégica.	X			
11. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción funcionales dentro del proceso de la planeación estratégica.	X			
12. Los proyectos estratégicos en el plan de gestión propuesto son planes de acción ejecutables dentro del proceso de la planeación estratégica.	X			
13. Los planes de acción a desarrollar en los proyectos estratégicos propuestos son los necesarios para alcanzar los objetivos planteados.	X			
14. El mapa estratégico propuesto describe con claridad las interacciones de los procesos, permitiendo que la estrategia sea entendida e interiorizada por los participantes.	X			
15. Dentro del plan de gestión estratégica se hace evidente un sistema de seguimiento y monitoria estratégica que permiten medir periódicamente la ejecución del plan, permitiendo la elaboración de informes y planes de mejoramiento con fines de acreditación del programa.	X			
Coherencia				
16. Existe coherencia entre los componentes del plan de gestión propuesto presentados desde el modelo de planeación estratégica.	X			
17. Existe coherencia entre el plan de gestión propuesto y los lineamientos de la universidad libre: el modelo pedagógico, la misión, la visión y los principios corporativos.	X			
18. Existencia de coherencia entre el plan de gestión propuesto y las categorías del trabajo de grado: competencias investigativas, investigación formativa y la práctica pedagógica.	X			
Trabajo participativo				
19. Se presentan la participación de docentes del programa en la construcción del plan de gestión.	X			
20. El equipo administrativo del programa (decano de la facultad y asistente de decanatura) brindó apoyo para la construcción del plan de gestión.	X			
21. El equipo docente experimentado del programa (el coordinador de la investigación formativa, el coordinador de la investigación de la facultad, el coordinador de práctica pedagógica y la docente orientadora de asignaturas de práctica pedagógica) participó en la construcción del plan de gestión.	X			
22. La dependencia Dirección de planeación de la seccional apoyó la validación del plan de gestión propuesto.	X			
Pertinencia				
23. El plan de gestión responde a las necesidades plasmadas en plan de regionalización de la Universidad Libre seccional Socorro.	X			
24. El plan de gestión propuesto tiene en cuenta las características del programa académico para cual fue diseñado: hace parte de una institución de educación superior acreditada en alta calidad, es un programa de pregrado, con metodología presencial, ubicado en el municipio del Socorro.	X			
25. El modelo de gestión planeación estratégica es acorde para dar respuesta al problema de investigación del trabajo de grado: la necesidad de un plan de gestión que oriente el proceso de la práctica pedagógica investigativa, construido desde el equipo docente para el contexto regional de la licenciatura en español e inglés de universidad libre seccional socorro, con el fin de orientar el desarrollo de las competencias investigativas en los docentes en formación.	X			

2014

Observaciones y recomendaciones:

La epistemología del trabajo referido a plan de gestión es explícita y define la fundamentación de forma pertinente con relación a la metodología empleada, desde una adecuada postura teórica acorde con la realidad de la Institución educativa; así mismo las estrategias y planes de acción proyectos. El plan está adecuadamente justificado y permite responder a la problemática objeto de trabajo. En general es pertinente y relevante frente a la educación en la actualidad.

De acuerdo con la valoración realizada al plan de gestión, en su criterio el resultado es:

No válida, reformular

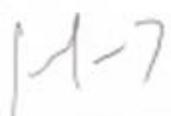
No válido, modificar

Válido, mejorar

Válido, aplicar

Información del jurado experto

Nombre completo	Jefferson Enrique Arias Gómez
Grado Académico	Doctor en Dirección de Empresas
Experiencia profesional	Docente Titular en UNIMINUTO

Firma: 

De conformidad con lo previsto en la Ley Estatutaria 1561 de 2012, y sus decretos reglamentarios 1377 de 2013, y 3074 del 2015, se informa al titular que los datos consignados en el presente formulario serán incorporados en una base de datos, responsabilidad de la UNIVERSIDAD LIBRE, siendo tratados con fines académicos e investigativos, y es general para las actividades que se enmarquen dentro del objeto social y estatutos de la Universidad de conformidad con la política de tratamiento de protección de datos a la cual tendrá acceso en la página web <http://www.unlibre.edu.co/protecciondedatos.United> puede ejercer los derechos de acceso, corrección, suspensión, renovación o eliminación por infracción sobre sus datos, mediante escrito dirigido a la UNIVERSIDAD LIBRE al correo electrónico protecciondedatos@unlibre.edu.co.

Consiento y autorizo que mis datos personales sean tratados conforme a lo previsto en esta autorización.