

4-1-2012

Librillo 52. Currículos redimensionados. Programa de Maestría en Docencia; extensión en Yopal

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/librillos>

Recommended Citation

"Librillo 52. Currículos redimensionados. Programa de Maestría en Docencia; extensión en Yopal" (2012). *Librillos institucionales*. 52.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/librillos/52>

This Libro is brought to you for free and open access by the Documentos institucionales at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Librillos institucionales by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Educar para Pensar, Decidir y Servir

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CURRÍCULOS REDIMENSIONADOS

Programa de Maestría en Docencia

Extensión en Yopal

Bogotá, noviembre de 2012

ISSN: 1900-2335

© Derechos reservados Universidad de La Salle

Edición

Oficina de Publicaciones

Cra 5 N° 59A-44

Teléfono: 3 48 80 00 ext.: 1224-1225

Dirección

Hno. Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc.

Vicerrector Académico

Libardo Enrique Pérez Díaz

Coordinador Oficina de Currículo

Dirección editorial

Guillermo Alberto González Triana

Jefe Oficina de Publicaciones

Marcela Garzón Gualteros

Coordinación editorial

Rodrigo Díaz Lozada

Corrección de estilo

Giovanny Pinzón Salamanca

Diseño de portada

Precolombi EU-David Reyes

Diagramación

Xpress Studio Gráfico y Digital

Impresión

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley

CONTENIDO

PRÓLOGO

DE LA GESTIÓN CURRICULAR: OPCIONES FUNDAMENTALES	5
De las opciones clave	6
Del protagonismo del docente	8
Del futuro que se avizora	9

PRESENTACIÓN	11
---------------------	----

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA EXTENSIÓN EN YOPAL	15
--	----

I. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA	17
2. Aspectos curriculares	42
3. Organización de las actividades de formación por créditos académicos	102
4. El proceso de selección y evaluación de estudiantes en la Maestría	105
5. Relación con el sector externo	107
6. Personal docente	120
7. Medios educativos	133
8. Infraestructura física	137
9. Sistema de selección y evaluación de estudiantes	138
10. Estructura académica y administrativa	140
11. Autoevaluación	144
12. Egresados	152
13. Bienestar universitario	155
14. Recursos financieros	162

BIBLIOGRAFÍA	167
---------------------	-----

PRÓLOGO

DE LA GESTIÓN CURRICULAR: OPCIONES FUNDAMENTALES

La Universidad de La Salle entrega a la comunidad académica la segunda serie de la colección Currículos Redimensionados, publicación compuesta por siete volúmenes en formato impreso y en cd, con la cual culmina de manera oficial la primera fase del proceso de la Redimensión Curricular de sus programas de pregrado y posgrado, que tuvo una duración de cinco años (2007-2011). No hablamos de “culminar” en sentido taxativo de algo que termina para siempre, sino en la perspectiva de toda dinámica educativa que es, a un mismo tiempo, punto de llegada y de partida. Por ello, siempre se ha hablado en la Universidad que la actualización, la puesta al día o las innovaciones en cuestiones curriculares son permanentes. No hemos acabado de recorrer un camino y ya estamos pensando sobre los nuevos derroteros a seguir.

El avance de las ideas y del pensamiento no se detiene jamás, y mucho menos lo relacionado con los discursos pedagógicos. Sus progresos y nuevos descubrimientos siempre van más rápido que sus posibilidades de concreción en las aulas y en las instituciones educativas. Los educadores siempre experimentamos un desfase entre las prácticas pedagógicas en curso y las nuevas teorías educativas. Rara vez se dan en simultáneo, no por negligencia de los docentes, sino porque en los temas formativos se trabaja con personas, y cada una de ellas tiene un ritmo y una velocidad de aprendizaje diferentes que demandan de sus educadores y de sus procesos un tiempo largo para la obtención de mínimos resultados. Las personas no maduran, crecen o aprenden a la fuerza; demandan motivaciones internas y externas apropiadas que tardan mucho tiempo en elaborarse y asimilarse. Además, toda innovación en educación requiere ser validada por múltiples experiencias, de tal manera que su éxito sea garantía para reemplazar viejas prácticas docentes, y ello demanda también un tiempo lento para madurar y dar sus frutos.

Lo anterior es todavía más válido para lo curricular. Entre el momento que se conceptualiza, se diseña y se lleva a la práctica una nueva propuesta curricular pasan varios años y varias generaciones. Lo que hoy publicamos apenas comienza a implementarse en los distintos programas académicos de las Facultades de la Universidad. Al menos se requiere un quinquenio y que toda una cohorte pase por ese nuevo proceso para evaluar sus resultados. Entre tanto, como decíamos, el pensamiento pedagógico no se detiene: ya hay nuevos horizontes teóricos en el campo curricular, algunos de los idearios con los cuales se dio inicio hace cinco

años a lo que hoy publicamos ya se encuentran cuestionados, en debate y uno que otro revaluado. Entonces, ¿tendríamos que concluir que lo curricular es una misión imposible? No; de ninguna manera. Por el contrario, es la expresión de la vida que permea ciento por ciento todo lo que lleve el apellido de *educativo*, siempre en constante movimiento, en permanente tensión creativa, sin solución de continuidad. Máxime si nos encontramos inmersos en el mundo universitario, donde se corren por antonomasia las fronteras del conocimiento.

No nos corresponde a quienes actualmente timoneamos la gestión curricular en la Universidad dar parte de victoria o no sobre las propuestas actualmente en curso. Eso será tarea de futuros equipos, que lo evaluarán convenientemente una vez varias generaciones de jóvenes hayan cursado por ellos. Entonces, podrán dar cuenta de nuestros aciertos o errores. Entre tanto, queremos dejar constancia escrita del camino recorrido, de las decisiones que guiaron las acciones, de los sueños que nos movieron en el aquí y el ahora que nos correspondió vivir.

De las opciones clave

Para que la intervención educativa sea efectiva requiere una toma de decisiones que implique algunas opciones fundamentales. No todo se puede hacer y no todo es válido para los propósitos que se buscan. Detrás del *cd* y de los libros que hoy se publican y que dan cuenta del camino recorrido se dieron como telón de fondo algunas opciones fundamentales que permitieron lo que hoy tenemos de redimensión curricular. Vamos a reseñar brevemente cada una. Básicamente, fueron ocho macroopciones para la gestión curricular.

Opción 1: Descentralización curricular

Pasar de un currículo diseñado de forma vertical y centralizada por un organismo en el que solo un puñado de expertos podía elaborar uno único para toda la Universidad, quedando los profesores relegados a desempeñar un papel de aceptación y ejecución, a una descentralización curricular que promovía la diversidad curricular construida colectivamente *in situ* bajo la responsabilidad de docentes críticos, dinámicos y propositivos. Se pasó de actores educativos que consumen currículos a equipos de profesores y administrativos académicos que participan en la formulación y la gestión de estos.

Opción 2: Conocer, comprender y apropiar los discursos curriculares

Se hacía necesario un camino de formación y acompañamiento para quienes su disciplina no estaba entre las ciencias de la educación. Apoyados en teóricos de

este campo del conocimiento como Kemmis, Grundy, Stenhouse, Torres, entre otros, se optó por un enfoque curricular crítico-transformador. Es decir, aquel donde el educando es un creador activo y crítico del conocimiento; el educador es también creador activo y crítico del conocimiento junto con el estudiante; donde ambos enseñan y aprenden por medio del diálogo; y donde el currículo no solo preserva y transmite la herencia cultural, es decir, orienta la comprensión de la realidad cultural en la que están inmersos los actores, sino que, ante todo, su meta principal es la transformación cultural. Su intencionalidad final es lograr que las personas perciban y actúen en el mundo de manera crítica y propositiva.

Opción 3: Construir lineamientos curriculares institucionales

Había que lograr un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia. Por tanto, partiendo de los discursos curriculares en boga, se procedió a elaborar una serie de librillos que recogieran la reflexión y los acuerdos fundamentales en materia curricular. Así, se pudo manejar un lenguaje común para juntos llevarlos a la práctica y, en tanto comunidad de sentidos compartidos, hacer parte de la vida cotidiana lo que se había discutido y escrito.

Opción 4: Reflexión intencionada

Hacer del currículo un objeto de reflexión, tanto en sus teorías y sus prácticas como en su gestión, fue un propósito constante y mancomunado. Reflexión intencionada para la búsqueda de procesos y procedimientos permanentes que contribuyeran a la propuesta formativa de la institución, dando vía libre al asombro sobre lo cotidiano para dotarlo de sentido y significado con ayuda de la reflexión.

Opción 5: Proceso participativo de redimensión curricular

Este proceso fue realizado con el protagonismo del mayor número de actores, con la vinculación de todas las unidades académicas, en diálogo y discusión permanentes en las instancias colegiadas de decisión, con la plena conciencia de que lo que se hace entre varios tiene más probabilidades de caminar en la certeza y menos en el error. Así, todos los actores intervienen en la construcción y son responsables de su gestión. Fue una construcción ciento por ciento colectiva. Todo lo anterior conllevó la autoría colectiva como patrimonio cultural de la Universidad. Una elaboración de conjunto a la manera de la “creación colectiva en el teatro”. No una firma única sino una rúbrica común (La Salle), expresión de la madurez universitaria capaz de crear una propuesta curricular basada en su tradición y legado histórico, su experiencia acumulada y sus comunidades científicas.

Opción 6: Articulación teoría-práctica

Implicó varios elementos: a) la inclusión del desarrollo de la ciencia con la formación de los estudiantes; b) el enlace de las escuelas de pensamiento curricular con las particularidades de cada profesión; c) la vinculación del contexto cultural con el conocimiento y la investigación; y d) la articulación de la realidad profesional con la formación profesional.

Opción 7: Generar cultura curricular

¿Qué es la cultura? La entendimos en una doble perspectiva: a nivel social, como aquellos modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar de un grupo de personas; y a nivel institucional, como esa forma habitual de pensar y hacer las cosas que sus miembros, en mayor o menor grado, comparten, y que deben aprender los nuevos. Por consiguiente, se trata de culturas vivas en las cuales se pasa de ser agentes transmisores a un centro creador de culturas; de una universidad donde se conservan y circulan los legados, a una donde se promueven las nuevas culturas.

Opción 8: Publicar los resultados

Quien escribe afina el pensamiento. “Lo escrito escrito está”. Sobre ello se puede dialogar, disentir, avanzar, contrastar. Lo que no queda escrito se lo lleva el viento y el tiempo; por ello se decidió publicar plegables, librillos, hitos, libros, colecciones de libros, tanto en formato impreso como en digital. Dichas publicaciones quedarán como contribución a la memoria histórica de la Universidad y como base firme sobre la cual en el futuro se puedan adelantar los nuevos procesos curriculares.

Del protagonismo del docente

Desde el comienzo fue claro que, en cuestiones curriculares, la tarea central era lograr la participación colaborativa y proactiva de los docentes. Sin embargo, en una institución tan grande, en cuanto al diseño curricular, dicha participación necesariamente tiene que ser limitada y representativa de las distintas comunidades científicas. No obstante, no ocurre lo mismo para la gestión y la práctica curriculares cotidianas, en las cuales es esencial el protagonismo de todos los docentes, sin excepción.

Debemos destacar que al movernos en un ambiente universitario, en dicha gestión curricular se entrecruzan dos libertades en diálogo permanente: la libertad de la institución, expresada en su autonomía para proponer idearios específicos, enfoques y programas curriculares de conjunto, y la libertad del docente universitario, custodio sagrado de la libertad de cátedra, enseñanza e investigación.

Entre ambas libertades la mediación curricular es el catalizador de las sanas tensiones de una búsqueda permanente de lo mejor para la formación de las generaciones futuras.

Del futuro que se avizora

El camino recorrido presagia mejores resultados que los que hasta ahora hemos conseguido. En los dominios teóricos y prácticos del campo curricular seguiremos como comunidad académica buscando estar al día en los nuevos enfoques que se vayan desarrollando a nivel nacional y mundial, apropiándonos crítica y creativamente; e implementando las mejores prácticas para que nuestro currículo universitario sea el más pertinente para la solución de las problemáticas educativas del país. Al mismo tiempo, continuaremos comprometidos con la redimensión curricular permanente de todos nuestros programas actuales y futuros, tanto de pregrado como de posgrado, para que se constituyan siempre en una oferta de la más alta calidad académica y contribuyan al progreso de Colombia.

Caminamos con paso firme y seguro hacia ese futuro promisorio, pues la experiencia acumulada por el corpus y la *intelligentsia* de los integrantes de la Universidad en el tema curricular es garantía de éxito y factor significativo de avance. Basados en tal certeza, seguiremos creando nuestros propios derroteros, tanto en idearios como en propuestas curriculares concretas que consoliden la producción académica de esa otra escuela de pensamiento que en los campos curriculares nace y se hace en la Universidad de La Salle.

Por último, agradecemos a todos los que aportaron su talento y sabiduría para llevar a feliz término esta empresa. A los integrantes de los Comités Curriculares de las Unidades Académicas, a los miembros del Comité Central de Currículo y a los del Consejo Académico de la Universidad. Pero especialmente al Dr. Libardo Enrique Pérez Díaz, jefe de la Coordinación de Currículo, y a su equipo, Jacquelin Páez Hernández y Andrés Herrera Pérez, quienes lideraron de principio a fin el emprendimiento de trascendencia singular para nuestra alma máter. Y un agradecimiento final al Dr. Guillermo Alberto González Triana, jefe de la Oficina de Publicaciones, y a su equipo, por la calidad de esta edición híbrida: impreso-digital.

Hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc.
Vicerrector Académico

PRESENTACIÓN

Tal como se previó en el Proyecto Educativo de la Universidad de La Salle (PEUL) y se hizo explícito en el proyecto de Redimensión Curricular, la Universidad de La Salle continúa dando cuenta del proceso de cualificación de las estructuras y dinámicas que académicamente sustentan los diferentes programas. En este caso contamos con la publicación del segundo tomo de la mencionada Redimensión, en el cual se presentan cuatro programas de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, sendos programas de la Facultad de Ciencias de la Educación, la Facultad de Ciencias de la Salud y el Departamento de Ciencias Básicas, cuatro programas de la Facultad de Ingeniería; dos programas de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, y seis de la Facultad de Ciencias Agropecuarias.

Sea esta otra oportunidad para reconocer la calidad y calidez de quienes de manera decidida y con los máximos niveles de compromiso contribuyeron para que el proceso tuviese un feliz término. Por ellos fue posible capitalizar todo ese acumulado institucional que en materia curricular se ha venido construyendo y que se ha logrado sistematizar en los librillos institucionales números 18, 22, 23, 30, 46 y 47. En dichos documentos se puede verificar la historia e importancia de los procesos de diseño y gestión curricular agenciados en la Universidad de La Salle a partir del 2003.

Este inmenso trabajo, que bajo el concepto de Redimensión Curricular se viene realizando desde el 2007, se constituye en un referente muy importante para continuar desarrollando y cualificando la gestión curricular de manera sistemática, permanente y sistémica. Así, el Consejo Académico en el Acuerdo 015 del 25 de septiembre del 2012 estableció los “Criterios para el diseño y desarrollo curricular de los programas de pregrado, especialización y maestría”, y la Vicerrectoría Académica en la Resolución 009 del 15 de noviembre de este mismo año definió “Los lineamientos para la gestión curricular de la praxis investigativa”.

Los criterios para el diseño y el desarrollo curricular parten de las condiciones y necesidades propias de la institución, y orientarán la creación de nuevos programas y la cualificación permanente de los que ya existen. Por otra parte, los lineamientos curriculares para la gestión de la praxis investigativa precisan la importancia de la gestión curricular como medio de promoción y fortalecimiento del espíritu de indagación permanente, son aplicables tanto para programas nuevos como para la cualificación de los antiguos y, en su condición de referentes, parten de un ejercicio de clarificación conceptual, plantean las modalidades de grado como un aspecto fundamental de la investigación formativa y definen el alcance de la formación investigativa en los diferentes niveles del sistema educativo institucional.

En este orden de ideas, es importante destacar que los criterios y los lineamientos surgen de las reflexiones agenciadas en el seno del Comité Central de Currículo —como cerebro colegiado que orienta la gestión curricular institucional—, se alimentan de la dinámica de los colectivos curriculares organizados en las diferentes unidades académicas y tienen como propósito ofrecer pautas que fortalezcan el currículo como posibilitador en la concreción de la misión institucional.

El desarrollo de todos estos procesos y las condiciones del contexto nacional e internacional nos siguen interpelando para que enfatizamos nuestro interés en el enriquecimiento continuo del diseño, el fortalecimiento del rigor en la gestión y la maduración en la toma de conciencia respecto a la complejidad y la naturaleza sistémica del currículo. En este sentido, es preciso destacar la determinación y disposición permanentes que se manifiestan en cada miembro de la comunidad académica, al contribuir racional y significativamente con la cualificación del sistema curricular institucional. Esto que es un valor muy lasallista se observa de modo explícito en todos los integrantes de la comunidad educativa, indistintamente del papel que desempeñan de forma transitoria o permanente en las unidades académicas, en los órganos de gobierno o en los colectivos de gestión que configuran la estructura institucional.

El devenir del currículo como sistema a partir del cual se materializa el PEUL nos pone frente a retos que ya están en marcha a modo de procesos de mejoramiento. Así, entre otros aspectos académicos fundamentales, se avanza en el análisis para el tránsito hacia la matrícula por créditos, que facilitará la movilidad y la flexibilidad curricular, y potenciará la aplicación de la doble titulación en programas institucionales, nacionales o internacionales.

Por otra parte, la relectura de las mallas curriculares para encontrar alternativas en su abordaje, la asunción de las macrocompetencias como competencias generales que configuran el perfil integral de cada programa y la reconstitución de los núcleos como nodos problemáticos, son muestras de las bondades de esta estrategia denominada Redimensión Curricular Permanente. En correspondencia con lo anterior, el devenir sistémico del currículo también permitirá cualificar la concepción, la estructuración y la gestión de la electividad como elemento clave en la formación autónoma de los estudiantes; facilitará la articulación entre programas y niveles de formación, y fomentará la inter y la transdisciplinariedad para la comprensión e intervención de la realidad.

En concordancia con lo anterior y en aras de establecer un mayor grado de coherencia entre los diseños y la gestión curricular, la continuación de la Redimensión Curricular Permanente se plantea desde el fortalecimiento de la gestión colaborativa y la aplicación de la investigación-acción como posibilidad de concreción y fortalecimiento del currículo.

Esta dinámica permite entender la puesta en marcha de dos proyectos de investigación. El primero se refiere a la evaluación y reconstrucción del sistema de gestión curricular institucional. En este proyecto participarán las unidades académicas y todos los escenarios institucionales que, de una u otra manera, forman parte del fenómeno curricular. El segundo proyecto de investigación ligado a la Redimensión Curricular tiene que ver con el estudio riguroso, sistemático y transversal del capital cultural y los procesos de construcción de subjetividad propios de los estudiantes como sujetos que les dan sentido a los procesos curriculares. Con este estudio también se busca establecer cuáles son los niveles de correspondencia y las tensiones que pueden existir entre el capital cultural acumulado por los alumnos antes de ingresar a la Universidad y la selección cultural propia de los diseños y las dinámicas curriculares que se les ofrecen.

Estos dos proyectos de investigación se articulan directamente con el Taller Permanente de Formación y Evaluación de Competencias en Educación Superior y con el estudio que se realiza para la reconstitución del syllabus como escenario de reflexión en la planeación y la gestión microcurricular.

Esta publicación representa el componente de cierre de la primera fase de la Redimensión Curricular, por esto, como una comunidad académica que se fortalece continuamente, debemos celebrar el inmenso trabajo realizado desde el 2007, ya que ha significado agencias muy importantes para el enriquecimiento continuo de los procesos académicos en la Universidad de La Salle y se ha constituido como plataforma de lanzamiento para los nuevos retos que nos convocan, en aras de continuar fortaleciendo el tránsito de la cualificación en el diseño a la gestión sistémica del currículo como cultura institucional.

Libardo Enrique Pérez Díaz
Coordinador Oficina de Currículo

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
EXTENSIÓN EN YOPAL**

I. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

1.1. Nivel de complejidad

La sociedad colombiana en la actualidad está enfrentada a una serie de problemáticas de orden social, económico, político y cultural que desafían el quehacer educativo de las instituciones públicas y privadas y muy especialmente de las instituciones universitarias. El tema de la violencia, la agudización de la pobreza, el aumento de las inequidades sociales y la necesaria atención que deben tener las minorías y aquellos que por su condición de pobreza, discapacidad, orientación sexual, ideología, religión y diferencia de género y etnia son excluidos de la escena pública, reclaman atención por parte de las instituciones en general y de la escuela en particular.

Nuevamente la escuela está llamada a pronunciarse y hacer parte de la solución, lo cual implica que se repiense en su accionar pedagógico y reflexione sobre el aporte que como institución hace al desarrollo de país. Por su parte, el documento Conpes-3582 de abril del 2009 ve en la educación un medio fundamental a partir del cual lograr una enseñanza científica, técnica, artística y profesional y obtener una mayor capacidad para generar conocimiento que responda a los desafíos del modelo de desarrollo, el cual busca ser incluyente y competitivo. Igualmente, en este documento Conpes, basado en las cifras de egresados de la educación superior y en aquellas sobre formación de empleados de la industria manufacturera, se afirma que las condiciones de Colombia en estos temas hacen que se encuentre muy lejos de alcanzar niveles más altos de innovación. Por esta razón se señala la necesidad de fortalecer las instituciones educativas para que desde los planes de estudio y los proyectos educativos institucionales tengan mayor énfasis en el desarrollo de competencias científicas y tecnológicas; aporten al desarrollo profesional del docente en competencias científicas y tecnológicas; dirijan programas a docentes directivos para mejorar la enseñanza de las ciencias y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); articulen a la formación permanente de maestros aquellos programas que desarrollan metodologías con capacidad de transformar la práctica tradicional de enseñanza de las ciencias y de la tecnología; privilegien el aprendizaje por indagación, por descubrimiento y por

resolución de problemas para impulsar las destrezas tecnocientíficas; promuevan escenarios de innovación, desarrollando herramientas didácticas y espacios de aprendizaje que apoyen a los maestros y estudiantes en sus prácticas pedagógicas innovadoras; y usen la evaluación como un instrumento que permita medir y transformar la práctica pedagógica, dando señales claras hacia dónde se quiere llegar. En este aspecto es importante el desarrollo de pruebas cada vez más articuladas a la medición de competencias científicas y tecnológicas.

Finalmente, el Decreto 1001 del 2006 plantea como desafío a las instituciones de educación superior que sus programas de formación avanzada desarrollen competencias en los estudiantes que contribuyan a que estos afronten críticamente la historia y el desarrollo presente de su ciencia y de su saber; construyan un sistema de valores y conceptos, basados en el rigor científico y crítico, en el respeto a la verdad y la autonomía intelectual, reconociendo el aporte de los otros y ejerciendo un equilibrio entre la responsabilidad individual y social y el riesgo implícito en su desarrollo profesional; comprendan al ser humano, la naturaleza y la sociedad como destinatarios de sus esfuerzos, asumiendo las implicaciones sociales, institucionales, éticas, políticas y económicas de su investigación; y desarrollen aptitudes para comunicarse y argumentar en forma idónea en el área específica de conocimiento y para comunicar los desarrollos de la ciencia a la sociedad.¹

Hacer una lectura detenida de las problemáticas colombianas, de los propósitos de la Ley de Ciencia y Tecnología y de las orientaciones normativas del Decreto 1001 obliga a que los procesos de formación de magísteres y de doctores sean una prioridad de la institución educativa colombiana. El programa de Maestría en Docencia pretende responder a esta prioridad. A este efecto se propone el estudio y la profundización de la práctica profesional docente. Al respecto, se considera que el estudio y la profundización en esta praxis educativa contribuirán al desarrollo de competencias que permitirán comprender, explicar y transformar problemáticas educativas asociadas con el ejercicio docente, razón por la cual el programa de Maestría privilegiará aquellas acciones pedagógicas, didácticas e investigativas relacionadas con la reflexión, confrontación y reconfiguración de las prácticas pedagógicas, así como los seminarios de investigación y de fundamentación, otorgándoles mayor valor a aquellas discusiones que interpelan la práctica profesional docente y plantean el desafío de que el ejercicio docente

¹ En el documento de política institucional de la Universidad de La Salle, titulado *Enfoque Formativo Lasallista* (EFL), la Universidad opta por la formación en competencias investigativas como alternativa que contribuirá, de manera efectiva, a que el egresado de los programas curriculares tenga una educación que le permita el conocimiento de la realidad, la comprensión de esta y la posibilidad de plantearse alternativas de intervención orientadas a su transformación, con base en valores socialmente aceptados, los cuales han sido concebidos como principios fundantes del Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL).

tenga mayor pertinencia social y política. La complejidad del programa de Maestría en Docencia se origina entonces en la concepción y definición de su objeto de estudio y en la determinación de su valor agregado, a partir de estructurarse como el único programa de maestría que sitúa su objeto de profundización en la práctica profesional docente.

1.2. Pertinencia e impacto del programa

1.2.1. Coherencia con las necesidades del contexto y con los propósitos normativos de formación del país

La propuesta curricular del programa de Maestría en Docencia que funcionará en la ciudad de Yopal, Casanare, en lo relacionado con los seminarios de fundamentación y de investigación así como en aquello que tiene que ver con la formulación de macroproyectos de investigación y la definición de los seminarios electivos, tendrá en cuenta el contexto socioeconómico y las necesidades educativas del departamento de Casanare, con el fin de ofrecer una alternativa de formación postgradual pertinente que contribuya de manera efectiva al mejoramiento de la calidad de la educación y de la práctica docente desarrollada por los profesores que desempeñan su función en diferentes niveles educativos y en instituciones educativas públicas y privadas.

Asimismo, la pertinencia del programa está relacionada con los objetivos e intenciones formativas, los cuales están en coherencia con los propósitos normativos que deben cumplir los procesos de formación avanzada en el país, los cuales sugieren que es necesario estimular el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y prospectivo que aporte al desarrollo de Colombia y al mejoramiento de las condiciones de vida de los colombianos.

Adicionalmente, el programa de Maestría propenderá por el desarrollo entre sus estudiantes de diversas competencias científicas y académicas que les permitan reconocer e intervenir, desde sus prácticas pedagógicas y desde aquellas desarrolladas por otros maestros, las diferentes problemáticas asociadas con el quehacer pedagógico, así como con las condiciones sociales, culturales y políticas de la región.

1.2.2. Ajustado a la demanda de la región y a las necesidades institucionales

Los argumentos que sustentan el impacto del programa en la región y en la institución provienen, en primer lugar, de estadísticas que muestran una tendencia al aumento del porcentaje de matrícula y de permanencia de los estudiantes en el programa. Igualmente, describen las variadas procedencias institucionales de

los estudiantes, así como los distintos campos disciplinares, permitiendo inferir que el abordaje a las temáticas del programa ha sido interdisciplinario y se lo ha analizado teniendo en cuenta diversas necesidades institucionales; en segundo lugar, del número de convenios celebrados y llevados a cabo entre la institución oferente del programa y otras instituciones educativas interesadas en formar a sus docentes y, en tercer lugar, del número de profesionales de la institución oferente que se han formado en el programa y que en la actualidad desempeñan funciones de cualificación de los procesos de formación de la Universidad de La Salle.

1.2.3. Identidad institucional del programa

Antes de señalar las diferencias de la Maestría en Docencia con otros programas, tanto del orden nacional como del orden internacional, resulta necesario señalar que su identidad está dada básicamente por las opciones y las orientaciones institucionales y, en consecuencia, es un programa único en el contexto de las maestrías que pretenden la formación de educadores.

De esta manera, la Maestría en Docencia materializa el PEUL, inspirado este en la tradición lasallista. Por tanto, es un programa que quiere contribuir a la construcción de una sociedad justa, formando docentes que busquen la equidad, la defensa de la vida, la promoción de la nacionalidad y que se comprometan con el desarrollo humano integral y sustentable (PEUL, 2, Misión). Igualmente, propende a la democratización del conocimiento para transformar las estructuras injustas de la sociedad colombiana, teniendo la escuela como mediadora e institución privilegiada para impulsar el cambio social (PEUL, 3, Visión).

Para lograr lo anterior, se centra en una particular relación pedagógica caracterizada por el acompañamiento, la formación integral y la enseñanza de los valores cristianos. Además, cree en la autonomía del ser humano y potencia su sensibilidad ante los contextos de exclusión y las urgencias educativas del momento (PEUL, 4.3).

La Maestría en Docencia pondrá especial atención a una formación de calidad de sus estudiantes porque, teniendo en cuenta que sus destinatarios serán, mayoritariamente, docentes o funcionarios encargados de la administración educativa en instituciones públicas y privadas, resulta pertinente prever los alcances en términos del efecto multiplicador que tendrá la formación postgradual. En otras palabras, se pretende que quienes cursen la Maestría sean agentes del cambio educativo mediante la introducción de las nociones y fundamentos de la calidad educativa, en la cual se inspira el programa (PEUL, 4.5). De esta manera, la docencia, como medio y como objeto, se hace altamente pertinente, teniendo en cuenta los marcos de referencia institucionales y los modelos pedagógicos propios de la naturaleza de las disciplinas que le son propias (PEUL, 5.1).

El programa toma en consideración que la formación integral, entendida esta como el crecimiento armónico de las dimensiones de la persona, la educación para la vivencia de los valores y el fortalecimiento de las relaciones básicas (con el mundo, los otros y Dios), es un propósito de la Universidad al cual se debe aportar (PEUL, 5.4). Por consiguiente, su diseño procurará que los magísteres en formación cultiven su sentido crítico, orienten sus acciones hacia los niveles más profundos de la persona, fomenten la actitud de búsqueda y llenen de sentido sus trayectorias docentes (EFL, 2).

De acuerdo con lo anterior, la Maestría en Docencia será un espacio privilegiado para hacer realidad lo expuesto en los documentos institucionales, especialmente el PEUL y el EFL, de cuyos principales propósitos estratégicos hemos hechos referencia. Se podría decir que la relación pedagógica como mediación fundamental, la reflexión crítica y constructiva como ejercicio de pensamiento, la ética y los valores como propuesta de sentido y el diálogo con las pedagogías contemporáneas, constituyen un “laboratorio” en donde se evidencian las bases pedagógicas (EFL, 4) del *modus operandi* de la Universidad. De igual manera, el programa estudiará y promoverá aquellas didácticas que propenden a un aprendizaje autogestionado y colaborativo, fomentan las competencias y los resultados investigativos, estimulan la generación de saberes y aprendizajes constructivos y orientan la creación de espacios para el acuerdo de normas y valores que favorecen la convivencia, la tolerancia y la construcción de una ciudadanía democrática (EFL, 5).

1.2.4. Diferencia con otros programas del orden nacional

La Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle plantea una relación o vínculo con las ciencias de la educación y con la pedagogía. No obstante, para el abordaje de nuestro objeto de estudio nos diferenciamos de otros programas en que nuestro interés se centra en el estudio intencional y sistemático de la praxis o quehacer docente. Si se tratara de una maestría en Educación, nos estaríamos remitiendo a un vasto campo de estudio constituido por diversas fuentes de disciplinas como la sociología de la educación, la historia de la pedagogía, la antropología educativa, etc. Sin duda, desde disciplinas como las mencionadas tenemos perspectivas insuficientes para el examen de un fenómeno social complejo, el cual por su propio carácter trasciende los límites de cada disciplina.

Dicho lo anterior, es claro que el objeto de estudio de una maestría en Educación será un fenómeno social, mientras que el objeto de estudio de una maestría en Docencia tendrá que ser la práctica profesional, la cual está en el centro de ese fenómeno social. Si bien es cierto que en educación hoy en día muchas actividades se realizan sin docentes (piénsese, por ejemplo, en los medios de comunicación) y que el significado de la práctica docente varía según los fines y funciones encomendados para mantener o transformar la cultura (Becerril, 1999,

p. 108), es innegable que gran parte de la educación en nuestras sociedades se agencia a partir de la práctica profesional de los docentes.

- Primera distinción: una maestría en Educación tiene como objeto un fenómeno social complejo que engloba todos los procesos de socialización y aprendizaje de los grupos humanos en sus contextos específicos. Una maestría en Docencia, en cambio, se centra en el estudio de la práctica profesional más importante y, por ello, constitutiva de ese campo, al menos desde la época moderna cuando se concentra la labor de enseñanza en la escuela (Becerril, 1999, pp. 57 y ss.).

Asimismo, y aunque es más difícil, pues sus terrenos se superponen en gran medida, hay que intentar establecer alguna distinción entre pedagogía y docencia. La pedagogía constituye un campo de saber configurado por la reflexión de “segundo orden” que se hace sobre la práctica pedagógica. Es decir, la pedagogía tiene como objeto de estudio el saber producto de la práctica docente, pero es una mirada de segundo orden en la medida en que supone, como lo destaca Zuluaga (1999), tomar el saber del docente como discurso.

- Segunda distinción: el objeto de estudio de una maestría en Pedagogía es un saber, aquel que toma forma en la práctica de los docentes pero que requiere ser asumido como discurso; en cambio, una maestría en Docencia se centra en la práctica profesional. En síntesis, las diferencias se evidencian de la siguiente manera: la educación es un campo, la pedagogía es un saber y la docencia es una práctica profesional.

Planteadas las anteriores distinciones de orden epistémico y analizando los programas de maestría en Colombia, se puede afirmar que las universidades e instituciones educativas ofrecen una amplia formación a nivel de maestría en Educación, la cual desarrollan de acuerdo con prioridades establecidas en sus énfasis de formación y en las líneas de trabajo y de investigación. La definición de dichos contenidos y líneas orientan las mallas curriculares y la definición del perfil del egresado de cada programa. Observando en detalle la oferta de los programas existentes, el énfasis formativo se presenta en la formación de investigadores en Educación y en la cualificación de profesionales encargados del desempeño de funciones en las instituciones educativas, relacionadas con la formación de estudiantes en diferentes niveles educativos y con la administración y gestión de la educación. Cada programa orienta las acciones del proceso educativo de acuerdo con unos campos temáticos privilegiados. Este aspecto constituye su fortaleza y es el fundamento de la diferencia con respecto a los demás programas.

En cuanto a la formación de investigadores, predomina el estudio y profundización en campos específicos, asociados por lo general a las líneas de investigación de cada programa. Se destacan, principalmente, aquellas relacionadas con pedagogía

y didáctica, evaluación educativa, desarrollo humano, currículo, problemas de aprendizaje, cognición, lectura y escritura, prácticas educativas y formación integral. Por otra parte, en relación con la cualificación de profesionales, predomina el estudio de temas relacionados con pedagogía, didáctica, administración y gestión de la educación. Adicionalmente, tanto en la formación de investigadores como en la formación de profesionales se observa que una de sus prioridades es el estudio e investigación de temas relacionados con la enseñanza de las disciplinas.

Como puede derivarse de estos enfoques formativos, la orientación de los programas de maestría en Educación del país ha conducido a que cada programa se especialice y tenga una identidad propia, la cual se evidencia en las características de la formación y en el perfil del egresado.

La Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, a diferencia de otros programas del campo de la educación y la pedagogía, se orienta a la formación de docentes que reconocen en su práctica profesional docente una posibilidad de comprensión, explicación y transformación del quehacer educativo; esto es, docentes que desde su ejercicio problematizan los conocimientos y las prácticas pedagógicas, generan nuevos saberes en los diversos campos disciplinares y profesionales a partir de ellas y reorientan su quehacer docente e investigativo desde las respuestas a las problemáticas propias del hecho educativo.

La Maestría en Docencia pretende reflexionar, problematizar y constituir nuevos conocimientos y saberes sobre la formación docente y su pertinencia para afrontar los desafíos de la sociedad contemporánea, el desarrollo de competencias científicas, la alfabetización científica y la democratización del conocimiento, la comprensión de lo pedagógico como un saber que articula los problemas globales con los contextos y las necesidades locales de los escenarios educativos, la pertinencia de los aprendizajes, el papel de los contextos y el desarrollo de la inteligencia, y las relaciones entre cultura, ciudadanía y educación en un mundo globalizado e intercultural. Dichas problemáticas son abordadas por la Facultad en general y continuarán siendo estudiadas por el programa de Maestría, en especial a través de las siguientes líneas de investigación:

- *La didáctica, la pedagogía y formación docente*, la cual aportará el carácter pragmático del quehacer docente. Las sublíneas de investigación propuestas son: aprendizaje y didácticas de las ciencias.
- *La filosofía, la praxis y las ciencias de la educación*, la cual proporcionará el carácter reflexivo de las ciencias de la educación. Las sublíneas de investigación propuestas son: educación ciudadana, ética y política y hermenéutica y pedagogía.
- *La educación, la interculturalidad y los estudios del lenguaje*, la cual proporcionará el carácter dialógico de las ciencias de la educación. Se proponen

como sublíneas de investigación los estudios del lenguaje y de las lenguas, la educación cultural y las nuevas sensibilidades.

- *Políticas públicas, gestión educativa y desarrollo sostenible*, la cual aportará el carácter prospectivo de las ciencias de la educación. Como sublínea de investigación se propone: políticas públicas, gestión y desarrollo.

Cabe anotar que para el programa de Maestría, el docente y su quehacer determinan uno de los ejes del proceso de formación y de investigación, razón por la cual es un aspecto constitutivo de la definición de los contenidos de la formación impartida y del perfil de egreso. No obstante, hay que reconocer que tomar como objeto de estudio la práctica profesional del docente implica el tránsito por espacios propios de la educación y de la pedagogía. En este sentido, la Maestría apropiará algunos de esos saberes para articularlos a la reflexión propia sobre la docencia. En efecto, como aparece en la malla curricular, la estructura del plan de estudios la conforman tres grandes áreas de conocimiento, a saber: educación, pedagogía y didáctica, las cuales articulan las áreas curriculares más importantes para la reflexión sobre la docencia y la investigación formativa, a través de la cual se pretende la formación y el fortalecimiento de las habilidades y competencias investigativas de los futuros magísteres.

2.2.5. Diferencia del programa ofrecido con respecto a otros programas en el contexto internacional

Si bien existe una variedad de programas que marcan distintos énfasis de las maestrías en Docencia, tales como docencia en lenguas, enseñanza de las ciencias y didácticas específicas, consideramos que antes de proceder a estas distinciones es conveniente conocer las políticas de educación superior de la Unión Europea en materia de lo exigido hoy a los sistemas de educación superior. La referencia a estas políticas es pertinente en la medida en que ellas inciden en campos como la movilidad, la flexibilidad de nuestro programa y el lugar que en estas propuestas tiene el quehacer docente.

Benito y Cruz manifiestan a este respecto que el proceso de convergencia europea propone una armonización de los sistemas de educación superior para llegar al establecimiento de una Europa del conocimiento y la cohesión social, mediante la educación y la formación de los ciudadanos. El desarrollo de una ciudadanía europea, afirman los autores, basada en la democracia, la solidaridad y la igualdad de oportunidades, con el máximo respeto por las diferentes identidades culturales, tiene como clave la realización de una adecuada formación para todos los estudiantes en los diferentes niveles educativos. En la conferencia de ministros europeos de educación superior realizada en Bergen en el año 2005, cuarenta y cinco países ratificaron los principales puntos recogidos en el Acuerdo de Bolonia, en la reunión de Berlín del 2003 y en la reunión de Praga del 2001, con el fin de

conseguir el espacio de la educación superior en el 2010. Las prioridades definidas en esta reunión están relacionadas, entre otros aspectos, con la adopción de un marco de titulaciones compatibles y comparables con sistemas de evaluación de la calidad, siguiendo estándares internacionales reconocidos con European Association for Qualitative Assurance in Higher Education (ENQA), con el reconocimiento de titulaciones y periodos de estudio y mejorando los procedimientos para la expedición de títulos conjuntos. En razón de lo expuesto, el perfil del docente para el siglo XXI deberá contemplar el desarrollo de las siguientes competencias:

- Dominar el conocimiento de su disciplina, así como la gestión de esta
- Innovar sobre su propia práctica docente
- Dominar las herramientas relacionadas con el currículo
- Favorecer un ambiente de calidad para el aprendizaje
- Trabajar en cooperación con sus colegas y potenciar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes
- Estar comprometido con la dimensión ética de la profesión docente

De acuerdo con lo planteado, es posible explicar por qué los programas de maestría en Educación en la Unión Europea tienen por finalidad la profesionalización del docente, de cuya intencionalidad formativa se deriva el desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas. De igual manera, se entiende por qué el énfasis de los programas está en la definición del número de créditos y de las modalidades de oferta de programas conjuntos.

2.2.6. La Maestría en Docencia y las necesidades de formación a este nivel en el país

Las necesidades de formación de profesionales a nivel de maestría se pueden evidenciar a partir de algunos datos estadísticos tomados del Observatorio de la Universidad Colombiana, en relación con los docentes de educación superior del país con título de posgrado (tabla 1).

Tabla 1. Número de docentes del país con título universitario y de posgrado entre 2002 y 2006

Grado	2002	2003	2004	2005	2006
Universitario	36 729	36 855	36 638	37 194	37 154
Especialista	27 420	33 244	33 760	36 221	37 979
Magíster	14 414	15 457	17 309	19 820	19 716
Doctor	2455	2770	2871	3219	3573
Total	83 018	88 326	90 578	96 454	98 422

Observando los datos de la tabla 1 se puede ver que, año tras año, el número de docentes con título de especialista se ha venido incrementando en las instituciones de educación superior en el país. Si bien es cierto que los programas de maestría no exigen para su incorporación el título de especialista, es posible asumir que un buen número de estos docentes son, por lo menos potencialmente, candidatos a estudiantes de un programa de maestría. Desde este punto de vista, existe en el país y específicamente entre los docentes del nivel superior una demanda alta de programas de maestría. Además, tanto profesores como instituciones educativas están interesados en el mejoramiento y la cualificación de sus docentes. Por otra parte, un análisis semejante se puede hacer al observar, en la misma tabla, que el número de docentes con el título profesional que ejercen la función docente en instituciones de educación superior se ha incrementado, en menor proporción, año tras año. También allí encontramos un potencial de usuarios de los programas de maestría en el país. A la situación descrita anteriormente, habría que adicionar la necesidad de cualificación de los docentes del nivel primario y secundario, entre quienes sin duda hay maestros interesados en cursar estudios a nivel de maestría, bien sea por interés propio o por interés institucional.

Como se observará más adelante, esta tendencia registrada a nivel nacional tiene una clara expresión en el departamento de Casanare, donde la problemática registrada se acentúa más. La pertinencia del programa propuesto, en términos de necesidades de formación, también se puede ver argumentada si se tiene en cuenta que entre los programas de maestría ofrecidos por universidades colombianas este es el único cuyo objeto de estudio es la práctica profesional docente (tabla 2).

1.3. Estado actual de la formación en el área de conocimiento

En este apartado se presenta una comparación entre algunos aspectos de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle y algunos programas del mismo campo del conocimiento ofrecidos en otras universidades ubicadas en Bogotá y en otras ciudades.

Como se puede observar en la tabla 2, la Maestría en Docencia ofrecida por la Universidad de La Salle es la única que tiene como objeto de estudio la práctica profesional docente. Es evidente que en el contexto nacional priman las maestrías en educación como campo general. Así, el programa de Maestría de la Universidad de La Salle, en cuanto a su objeto de estudio, presenta una clara diferencia con respecto a otros programas similares.

Asimismo, en la tabla 2 se puede observar que hay otros programas de maestría con énfasis en diferentes campos específicos relacionados con el ejercicio de la docencia. Entre estos destacamos la Maestría en Docencia de la Matemática y la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria.

Tabla 2. Programas de maestría en Docencia y Educación en universidades del país

Nro.	Universidad	Programa	Énfasis de la formación	Objetivos estratégicos de la formación
1	Universidad de la Sabana	Maestría en Educación	Formación en investigación educativa en los siguientes campos: política educativa, contextos en los cuales se desarrolla la educación, e institución educativa.	Formar investigadores en educación que aborden problemas de investigación en los campos de formación privilegiados por la Maestría.
2	Universidad de los Andes	Maestría en Educación	Formación de investigadores que formulen y desarrollen proyectos de investigación en el aula y en la institución educativa, en los campos de la pedagogía, el currículo y la administración educativa.	Formar investigadores en educación que desde el aula y la institución educativa aborden problemas de investigación en los campos de formación priorizados por la Maestría.
3	Universidad Externado de Colombia	Maestría en Educación	Formación de investigadores y cualificación de profesionales del sector educativo en los siguientes campos: didáctica de la segunda lengua, evaluación educativa, problemas relacionados con el aprendizaje de las matemáticas, lectura y escritura.	Formar investigadores en educación y cualificar profesionales que desarrollan acciones formativas en los campos estratégicos del programa.
4	Pontificia Universidad Javeriana	Maestría en Educación	Formación de investigadores y cualificación de profesionales del sector educativo en los campos de didáctica del lenguaje, desarrollo cognitivo, aprendizaje, educación social, políticas y gestión de la educación y prácticas educativas.	Formar investigadores en educación y cualificar profesionales del sector educativo en los campos que el programa de Maestría considera prioritarios.
5	Universidad Nacional de Colombia	Maestría en Educación	Formación de investigadores del sector educativo en los campos del lenguaje y la literatura, comunicación y educación, educación matemática, ciencias naturales y sociales.	Formar investigadores del sector educativo en los campos priorizados por el Programa, mediante la profundización en el conocimiento y la investigación de estos.
6	Universidad Pedagógica Nacional	Maestría en Educación	Formación de investigadores en educación en los campos de la docencia universitaria, historia de la educación y la pedagogía, educación comunitaria y evaluación escolar y desarrollo educativo regional.	Formar investigadores del sector educativo en los campos considerados estratégicos por el programa de Maestría.
7	Universidad del Norte	Maestría en Educación	Formación de investigadores en educación y cualificación de profesionales del sector educativo en los siguientes campos: cognición y educación, educación infantil, medios aplicados a la educación y enseñanza del inglés.	Formar investigadores y cualificar profesionales del sector educativo en los campos considerados prioritarios por el programa.

Continúa

Nro.	Universidad	Programa	Énfasis de la formación	Objetivos estratégicos de la formación
8	Universidad de Medellín	Maestría en Educación	Formación de investigadores en educación y cualificación de profesionales del sector educativo en los campos de formación integral y cotidianidad, didáctica para la educación superior y pedagogía del texto.	Formar investigadores y cualificar profesionales del sector educativo en los campos que el programa de Maestría considera prioritarios.
9	Universidad de Cartagena	Maestría en Educación	Formación de investigadores y cualificación de profesionales del sector educativo en los siguientes campos: calidad de la formación docente, calidad de la educación, historia de la educación, pedagogía social, desarrollo humano y contexto escolar, psicopedagogía y educación infantil, cognición, mediación tecnológica y pedagógica y multiculturalidad y currículo.	Formar investigadores y cualificar profesionales del sector educativo en los campos elegidos por el programa de Maestría.
10	Universidad de Manizales	Maestría en Educación	Formación de investigadores del sector educativo en los campos del desarrollo humano, cognición y pedagogía.	Formar investigadores en educación en los campos prioritarios del programa de Maestría.
11	Universidad San Buenaventura	Maestría en Educación	Formación de investigadores del sector educativo en los campos de la educación y el desarrollo humano.	Formar investigadores del sector educativo en los campos señalados por el programa de Maestría.
12	Universidad de Manizales-Cinde	Maestría en Educación y Desarrollo Humano	Formación de investigadores y profesionales en los campos de la educación y el desarrollo humano, contexto socioeconómico y político, pedagogía y desarrollo cognitivo, socialización política y construcción de subjetividades, y desarrollo social, políticas y programas en niñez y juventud.	Formar investigadores y profesionales de distintas disciplinas en el diseño, administración, ejecución y evaluación de proyectos de investigación y desarrollo educativo.
13	Universidad Santo Tomás	Maestría en Educación	Formación de profesionales en investigación educativa que profundicen en el conocimiento humanista y pedagógico, con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y a la transformación del hombre y de la sociedad colombiana.	Formar investigadores con competencias para generar conocimientos y desarrollar investigaciones que mejoren los procesos sociales, pedagógicos y administrativos de la educación.
14	Universidad Sergio Arboleda	Maestría en Docencia e Investigación Universitaria	Incorporar los procesos esenciales de la docencia y de la investigación y aplicarlos y discutirlos, con un enfoque interdisciplinario en relación con las áreas que abarca el programa: Pedagogía, Ciencias Económicas y Administrativas, Filosofía, Comunicación Social, Ciencias Jurídicas, Matemáticas, Ingenierías y Astronomía.	Formar profesionales de las diversas áreas del conocimiento en los fundamentos pedagógicos que contribuyen a optimizar su actividad docente, en la fundamentación y práctica investigativa que les permite desarrollar proyectos de investigación en su campo y desarrollar procesos de investigación conducentes al trabajo interdisciplinario en grupos de investigación.

Nro.	Universidad	Programa	Énfasis de la formación	Objetivos estratégicos de la formación
15	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Maestría en Docencia de Idiomas		
16	Universidad de Nariño	Maestría en Docencia Universitaria	Propiciar la investigación, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y la evaluación formativa como espacios de acción-reflexión-acción, para que el participante se convierta en constructor de su propio desarrollo y crecimiento personal, profesional y social.	Propender por el mejoramiento de la calidad de la educación superior, mediante la investigación de la pertinencia e impacto social de las estrategias metodológicas y la preparación pedagógica de los docentes universitarios, de tal manera que les identifique como profesionales de la educación para que hagan realidad el objetivo de humanizar y personalizar al ser humano.
17	Universidad Pedagógica-Tecnoabierta	Maestrías en Docencia: de la Matemática, de la Química, de la Física		
18	Universidad de La Salle	Maestría en Docencia	La Maestría en Docencia asume como objeto de estudio la práctica profesional del docente, a partir de la cual indaga por el quehacer profesional, los discursos pedagógicos y didácticos que lo significan y los sentidos ético-políticos que orientan sus finalidades y propósitos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar la construcción de comunidades científicas, mediante acciones continuadas de investigación que permitan conformar y consolidar grupos permanentes de trabajo que aporten a la docencia de las disciplinas. • Propiciar espacios de interacción investigativa sobre la docencia entre los diferentes programas de la Universidad y con otras comunidades académicas y científicas locales, regionales, nacionales e internacionales. • Contribuir a la formación de las nuevas generaciones de docentes desde la reflexión crítica sobre el conocimiento pedagógico existente, incorporando el desarrollo de las nuevas tecnologías del campo de las comunicaciones. • Promover las publicaciones y eventos de socialización en torno a los avances de los conocimientos pedagógicos y didácticos.

Por otra parte, en Colombia las universidades e instituciones de educación superior ofrecen una amplia formación en educación a nivel de maestría. Estos programas se desarrollan de acuerdo con prioridades establecidas en sus énfasis de formación y en las líneas de trabajo y de investigación. La definición de dichos contenidos y líneas orientan las mallas curriculares y la definición del perfil del egresado de cada programa.

Una mirada en detalle de la oferta de los programas incluidos en la tabla 2 permite establecer que el énfasis se presenta en la formación de investigadores en educación, así como en la cualificación de profesionales relacionados con la formación de estudiantes en diferentes niveles educativos y con la administración y la gestión de la educación. Cada programa orienta las acciones del proceso educativo de acuerdo con unos campos temáticos privilegiados; este aspecto constituye su fortaleza y el fundamento de la diferencia con respecto a los demás programas.

En cuanto a la formación de investigadores, predomina el estudio y profundización en campos específicos, asociados por lo general a las líneas de investigación de cada programa. Se destacan, principalmente, las relacionadas con pedagogía y didáctica, evaluación educativa, desarrollo humano, currículo, problemas de aprendizaje, cognición, lectura y escritura, prácticas educativas y formación integral.

Por otra parte, en relación con la cualificación de profesionales es preminente el estudio de temas relacionados con pedagogía, didáctica, administración y gestión de la educación. Adicionalmente, tanto en la formación de investigadores como en la cualificación de profesionales se observa que una de las prioridades es el estudio de investigación de temas relacionados con la enseñanza de las disciplinas.

Como puede deducirse de estos enfoques formativos, en el país la orientación de los programas de maestría en Educación ha conducido a que cada programa se especialice y tenga una identidad propia, la cual se evidencia en las características de la formación y en el perfil del egresado.

En el caso del programa de Maestría en Docencia que ofrecerá la Universidad de La Salle en la ciudad de Yopal, Casanare se destacan unas características específicas que lo diferencian de otros programas de maestría ofrecidos en Colombia. Esta maestría situará la práctica docente como eje de estudio y campo de investigación. Su objetivo será la formación de docentes de los diferentes niveles educativos (básica y media, técnica, tecnológica, superior y de posgrado) y, en esa medida, propiciará la reflexión y transformación de la práctica docente. En este sentido, la Maestría en Docencia centrará su propuesta educativa en:

- 1) la formación como docentes de algunos profesionales, que sin formación pedagógica ni didáctica desarrollan actividades de docencia con estudiantes en diferentes instituciones educativas del departamento del Casanare;
- 2) el

perfeccionamiento de profesores con formación pedagógica, para contribuir a mejorar su desarrollo profesional e incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación, y 3) la formación de investigadores que desde el ejercicio de la docencia en el aula y en la institución educativa, problematicen los conocimientos y las prácticas pedagógicas y generen nuevos saberes en los diversos campos disciplinares y profesionales.

En esa dirección destacamos que la formación en investigación que se llevará a cabo durante el desarrollo de la formación de los futuros magísteres será *transversal* a la fundamentación pedagógica y didáctica. De igual modo, estará orientada a la producción de conocimiento pedagógico y a la formulación de propuestas tendientes al cambio social en donde se privilegien el desarrollo humano, la sustentabilidad ambiental, la justicia y la equidad. Así, para este programa de Maestría el docente y su quehacer determinarán los ejes del proceso de formación e investigación, aspectos que constituirán el principal fundamento para la definición de los contenidos de la formación impartida y el perfil de egreso.

1.3.1. Estado actual de la formación en el área del conocimiento en el ámbito internacional

En la tabla 3 se presenta el estado de los programas de maestría en docencia y en educación en el ámbito internacional.

Tabla 3. Programas de Maestría en Docencia y Educación en universidades a nivel internacional

Nro.	Universidad	País	Programa	Énfasis de la formación	Objetivos del programa
1	Instituto Tecnológico de Monterrey	México	Maestría en Educación	Tiene tres énfasis: enseñanza media superior, desarrollo cognitivo y enseñanza de las ciencias.	Contribuir al desarrollo sostenible de la comunidad al profesionalizar la labor educativa del magisterio con modelos pedagógicos y tecnológicos innovadores que permitan mejorar el sistema educativo nacional.
2	Universidad de San Andrés	Argentina	Maestría en Educación		Capaces de actuar eficaz y eficientemente en posiciones de gestión y dirección tanto en instituciones educativas como en organismos educativos gubernamentales y no gubernamentales; con conocimiento de categorías teóricas, herramientas metodológicas y hallazgos empíricos procedentes, básicamente, de los avances del campo educativo y de otros campos afines; competentes para llevar

Continúa

Nro.	Universidad	País	Programa	Énfasis de la formación	Objetivos del programa
					adelante, en forma autónoma, estudios e investigaciones acerca de la problemática educativa; con capacidad para tomar decisiones y gestionar una educación de calidad y equitativa en el sistema educativo.
3	Universidad San Francisco de Quito	Ecuador	Maestría en Educación		Brindar un programa abierto a profesionales de todas las áreas, interesados o vinculados al ámbito educativo de cualquier nivel o modalidad de educación, con el fin de capacitarlos para el diseño de modelos de aprendizaje efectivos. Potenciar la actividad profesional de quienes ya son parte del sistema educativo, por medio de herramientas pedagógicas actuales y una base de conocimientos especializados. Formar investigadores críticos del sistema educativo, generadores de políticas y modelos representativos de una educación democrática y pluralista.
4	Pontificia Universidad Católica del Perú	Perú	Maestría en Educación	Gestión de la educación y currículo	Formar profesionales capaces de construir un conocimiento relevante y crítico sobre la gestión de instituciones educativas y proponer alternativas creativas y pertinentes para su mejoramiento.
5	Universidad Central Marta Abreu Las Villas	Cuba	Maestría en Educación		Actualización y profundización de los conocimientos en las ramas de la pedagogía contemporánea.
7	Universidad Católica	Paraguay	Maestría en Educación	Investigación Educativa	Esta Maestría en Educación con énfasis en Investigación Educativa ofrece formar los mejores profesionales, a partir de las propuestas centradas en los ejes del saber: "el saber ser, el saber estar, el saber conocer, saber emprender y el saber hacer".
8	Harvard	Estados Unidos	Maestría en Educación	Trabajo social en la escuela	Entrenamiento de especialistas en intervenciones efectivas para disminuir el riesgo y aumentar la capacidad de adaptación de los niños y los jóvenes.

1.4. Aportes académicos y valor agregado

1.4.1. Aportes académicos

Los aportes académicos del programa se evidenciarán en la formación y cualificación de profesionales que por vocación han optado por la docencia o el ejercicio de la investigación en Educación. Precisamente, con el fin de aportar resultados que contribuyan al logro de este propósito, el programa de Maestría en Docencia admitirá profesionales con formación pedagógica (licenciados y especialistas) y profesionales provenientes de las diferentes disciplinas y profesiones en las cuales titulan las universidades colombianas y las de otros países, vinculados al sector educativo, sin formación pedagógica y con experiencia empírica en el ejercicio de la docencia.

De esta forma, la Universidad de La Salle considera que en Colombia el mejoramiento de la calidad de la educación requiere la formación permanente de los docentes, con el fin de que estos mejoren su práctica de aula y la cualificación de la enseñanza que desarrollan. Por tal razón, un programa de maestría como este ofrecerá posibilidades de formación especializada a los docentes, con lo cual hará un aporte a los procesos de construcción de sociedad llevados a cabo en el país, en este caso a nivel regional.

Por otra parte, desde el punto de vista de los principios del PEUL de la Universidad de La Salle, la Maestría se presenta como alternativa para que a través de la práctica profesional que desarrollen quienes se formen en el programa, los principios que fundamentan la pedagogía lasallista se extiendan a las diferentes instituciones y niveles educativos que integran el sistema de educación del departamento de Casanare.

Finalmente, otro aspecto que destacar en este contexto se relaciona con la constitución del ambiente de aprendizaje en el cual se desarrollará el proceso de formación en investigación educativa, el cual estará asociado a la formulación de un macroproyecto para cada cohorte. A este se articularán las iniciativas de investigación de los estudiantes, quienes constituidos en grupos de investigación desarrollarán sus trabajos de investigación y presentarán los informes requeridos por la Universidad como requisito parcial para optar al título de magíster en Docencia. Estos macroproyectos versarán sobre temas de relevancia, pertinencia para la educación y, particularmente, para la docencia, con especial énfasis en aquellas iniciativas que contribuyan al mejoramiento de la práctica docente.

1.4.2. Valor agregado del programa

La Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle se diferencia de otras ofertas académicas por ser el *único* programa en el país que asume la práctica docente como su objeto de estudio y, por consiguiente, como fuente importante

de producción de conocimiento y discurso pedagógico. En este sentido, asume el ser, el saber, el saber hacer y el saber comunicar del docente, de forma tal que se constituya un saber y un discurso pedagógico comprometidos con la construcción de país; esto es, un proceso de producción de conocimiento y saber articulado a las problemáticas del país y puesto al servicio de la humanidad, de acuerdo con el PEUL. Se trata de un saber comprometido con el desarrollo humano integral y sustentable, implicado con el respeto, la defensa de la dignidad humana y los procesos de desarrollo social, desarrollo educativo y de carácter cultural de las distintas generaciones y, por consiguiente, un saber comprometido con el desarrollo humano integral y sustentable, caracterizado por ser socialmente participativo, culturalmente apropiado, técnicamente limpio, económicamente viable y sostenible, políticamente impactante y éticamente responsable y pertinente.

De ahí que las apuestas formativas no solamente están hacia la ciencia formal y unificada, las cuales hallan su motivación y fuente central de contrastación en la cuantificación del saber y la instauración de una teoría normativa prescriptiva universalista, sino por el contrario, proponemos un horizonte de sentido hermenéutico-compresivo y crítico-reflexivo que nos haga más coherentes con las lecturas de las realidades educativas y pedagógicas que interpelan cotidianamente la práctica docente. Consideramos que esta opción por el docente, sus interacciones, producciones y posicionamientos en el marco de una sociedad intercultural es fuente inagotable de actualización y reconfiguración del saber y del discurso pedagógico.

1.5. La Maestría en Docencia y el Proyecto Educativo Institucional

La Universidad de La Salle como institución educativa dedicada al desarrollo y cualificación de la educación nacional se plantea como área fundamental para responder a los cambios que el país demanda, la promoción y consolidación de la investigación en busca de elementos teóricos y prácticos que aporten a la transformación del quehacer y la praxis pedagógica en los diversos campos de la cultura. Con el propósito de contribuir a este propósito, la Facultad de Ciencias de la Educación ofrecerá el programa de Maestría en Docencia, orientado a la formación de profesionales en el campo educativo, con énfasis en la práctica docente.

La Maestría en Docencia estará sustentada en el reconocimiento de la existencia de un campo intelectual que se ocupa de los asuntos educativos. Por esto, se requiere estructurar y sistematizar lo que se produce en dicho campo para lograr su consolidación y permitir a profesionales del sector educativo y de disciplinas diferentes acercarse e incorporarse a él según sus necesidades e intereses.

En este sentido, la Universidad tiene como finalidad la preservación de la cultura y la generación de conocimiento, lo cual se logra a través de la docencia, la investigación y la extensión dentro de las diferentes áreas del saber. Sin duda, una de ellas es la pedagogía, disciplina que se pregunta por el sentido de la educación. La Maestría en Docencia pretende responder a la necesidad existente en el país de profesores altamente formados en la dinámica compleja de la enseñabilidad de los saberes como elemento propio y fundamental de los procesos educativos.

En el contexto anterior, el Programa de Maestría en Docencia está motivado desde las perspectivas profesional, institucional y contextual.

- Perspectiva profesional: la Universidad reconoce que como sujetos e institución se ha alcanzado un activo (expresado en términos de logros y realizaciones) que ha permitido la construcción de espacios de formación alrededor de la investigación y del ofrecimiento de programas académicos. En otras palabras, posee una historicidad como sujetos y como institución. Este reconocimiento permite entender la configuración de una tradición pensada como fundamento cultural expresado en términos académicos, organizativos e intelectuales. En este sentido, la oportunidad de continuar la formación académica de docentes de distintos niveles educativos implementará, de forma sistemática e intencionada, diversos mecanismos que operarán en beneficio general:
 - Ofrecer a los profesores la oportunidad de cursar un posgrado con los beneficios académicos que su obtención implica, como por ejemplo un mayor desarrollo profesional docente.
 - La realización de la Maestría por parte de los profesores es una forma de cualificar directamente la calidad de la educación que ellos lideran en las instituciones donde ejercen la función docente.
 - Al estar capacitados para la investigación y disponer de los recursos mínimos se propicia una situación en la que los profesores, en forma simultánea, desarrollan sus intereses personales y una vida académica alrededor de la docencia.

La docencia es uno de los componentes fundamentales de la práctica educativa, pues la función docente es responsable de las propuestas de enseñanza. Así, resulta imposible avanzar en el desarrollo educativo sin tomar a la docencia como objeto de investigación y de producción científica del saber pedagógico. La relación entre educación y ciencia y entre educación y conocimiento, así como la responsabilidad histórica de la formación de nuevas generaciones, constituyen el objeto de un saber estratégico en el desarrollo social que compete a la docencia.

La Maestría buscará el desarrollo profesional de los docentes, desarrollará competencias para que ellos diagnostiquen problemáticas de

la enseñanza y propongan alternativas de intervención en relación con estas. Lo anterior implica diseñar, desarrollar, evaluar y coordinar investigaciones e innovaciones educativas; trabajar creativamente en grupos interdisciplinarios; liderar procesos académicos de su contexto institucional e intervenir, asesorar y evaluar experiencias pedagógicas en el área de su especialidad, contribuyendo a la constitución de didácticas especializadas.

La formación de docentes requiere un trabajo sistemático en los saberes y ámbitos que tienen lugar en el campo de la educación. Así, el programa de la Maestría apropiará los núcleos de saber pedagógico como elementos integradores de sus acciones.

- Perspectiva institucional: fiel a los principios del fundador de las Escuelas Cristianas, la Universidad de La Salle tiene presente que actualiza la propuesta de San Juan Bautista de La Salle cuando dignifica la vocación-profesión docente a través de una formación de calidad que otorga las competencias necesarias para responder a los desafíos actuales. Los Seminarios para Maestros de la Francia de los siglos XVII y XVIII son un referente histórico de aquella inquietud que se hizo acción, a favor de los educadores que querían hacer mejor su trabajo como cooperadores del conocimiento que puede liberar al sujeto. Hoy las exigencias van mucho más allá y, dentro de la categoría de formación avanzada, los docentes reconocen que dichas competencias son más complejas.

Cuando los docentes logren reflexionar en forma sistemática y crítica sobre su propia práctica, podrán resignificar su compromiso social al ejercer la docencia; comprender la incidencia de las características del contexto socioeconómico, político y cultural en la problemática de la educación actual; posicionarse en relación con los discursos que circulan sobre la evaluación de la calidad de la enseñanza; elaborar propuestas curriculares innovadoras en la vida institucional basadas en un replanteamiento del rol social de la educación; superar una visión individualista de la función docente y sentirse miembros de una cátedra, de equipos multidisciplinarios y de una comunidad educativa.

Esta reflexión se aborda a partir de diversas teorías sobre las concepciones epistemológicas del aprendizaje y la comunicación que subyace en sus prácticas, con el fin de fundamentar la toma de decisiones relativas a la enseñanza, construir un modelo de relación pedagógica que favorezca una actitud solidaria y participativa en los protagonistas del acto educativo y contrastar sus opiniones y experiencias docentes con pares de diversas disciplinas y profesiones.

El logro de lo anterior permitirá a la Universidad de La Salle la satisfacción con respecto al compromiso adquirido con la formación de docentes en general, desde luego, con independencia del nivel educativo, campo y área de desempeño.

- Perspectiva contextual: conscientes de la realidad educativa del país, en la cual se observan condiciones de desarrollo científico y tecnológico desiguales y del papel de la investigación educativa en las transformaciones sociales, la Maestría será un escenario para la formación de docentes que propendan por el mejoramiento de la calidad de la educación mediante el cambio de las prácticas educativas y el replanteamiento de las relaciones entre el conocimiento, la escuela y la sociedad.

De esta manera, siendo la educación una práctica social que desborda el ámbito de la escuela, su construcción teórica requiere que los profesionales de las diferentes disciplinas emprendan su estudio y análisis y aporten métodos y enfoques propios. Tal diversidad de enfoques, de intereses y de tendencias, constituye un campo intelectual que se convierte en lugar de tensiones y de confrontación académica que enriquece su dinámica sin pretender homogeneidad, con el propósito de abordar el fenómeno educativo no solo como objeto de estudio, sino también como problema de investigación.

Durante los últimos años en Colombia se ha reconocido la existencia de un campo intelectual de la educación y la Maestría en Docencia contribuirá a que este se siga profundizando, ampliando y apoyando la conformación de grupos de docentes investigadores que desde diferentes perspectivas se ocuparán del estudio de la problemática educativa, en este caso, especialmente, a nivel regional.

La creciente complejidad de los fenómenos educativos requiere para su comprensión la producción de conocimientos. Esta situación plantea, por un lado, la necesidad de formar investigadores capaces de formular y desarrollar proyectos investigativos en los diversos aspectos que conciernen a la educación y, por otro, mantener una estructura académico-organizativa en la que los grupos de investigación constituyan el eje del trabajo. Desde esta perspectiva, el Programa de Maestría espera responder a las expectativas de formación de los docentes del departamento de Casanare.

1.5.1. Coherencia del programa académico con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista

1.5.1.1. Dinámicas propias de la Maestría en lo disciplinar y su relación con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista

El programa de Maestría en Docencia está articulado, organizado y fundamentado con base en los horizontes de sentido, valores y procesos articuladores que dan significado a la praxis universitaria, formulados en el Proyecto Educativo

Universitario Lasallista (PEUL). Los ejes de ciencias y disciplinas, práctico-problemático e investigativo, a partir de los cuales se articula el programa, atienden las diversas formas de conocimiento y las dimensiones de la formación humana.

El eje de formación de ciencias y disciplinas se halla estructurado por las áreas de fundamentación, profesional y complementaria. Dichas áreas se estructuran en espacios académicos cuyos principales fundamentos se centran en las teorías y fuentes del conocimiento que permiten conocer, explicar y comprender los problemas y prácticas del ejercicio de la docencia. Las teorías y fuentes de conocimiento se centran en los siguientes aspectos:

- La constitución del saber pedagógico y didáctico a través del análisis histórico-epistemológico.
- La cognición humana centrada en los aportes conceptuales y metodológicos producidos en el campo de la inteligencia y el aprendizaje.
- El estudio de los modelos curriculares.
- Los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas desde donde se concretan en la práctica educativa los saberes epistemológicos, cognitivos y curriculares.
- Los problemas de la docencia derivados de la acción docente y de su relación con el ejercicio propio de la profesión en el contexto legal, político y académico de nuestro país.
- La formación lasallista, que promueve una forma particular de entender la sociedad, la ciencia, la cultura, la tecnología y el ejercicio de la profesión docente, de acuerdo con principios cristianos y educativos derivados de la tradición formativa de la Universidad.

De igual manera, este eje contribuye a la formación integral de los docentes a través de una concepción multidisciplinar que procura el diálogo entre creencias de diversa índole, la ciencia y la cultura. Adicionalmente, posibilita una reflexión de carácter riguroso sobre las teorías, creencias y prácticas que orientan el ejercicio de la docencia en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo colombiano. En este sentido, cada seminario que articula el eje de formación de ciencias y disciplinas posibilita la reflexión sobre los problemas de carácter educativo, pedagógico y didáctico que se constituyen hoy en grandes campos o líneas de investigación a nivel nacional e internacional. Dichos campos, además, posibilitan la construcción y ejecución de proyectos de investigación.

Por otra parte, el diseño curricular de la Maestría procura otros espacios, actividades y mediaciones de formación que sumados a lo anterior, favorecen la formación integral de los maestrantes como sujetos bio-psico-socio-espirituales. Tales mediaciones se integran a la propuesta institucional que pretende la promoción

y el desarrollo humano, pero se particularizan en virtud de los destinatarios del programa y reconocen las potencialidades humanas, entre ellas la autonomía como principio que fundamenta la formación del ser humano.

1.5.1.2. El Proyecto Educativo Universitario Lasallista y el programa de Maestría en relación con lo profesional del campo de formación

De acuerdo con el PEUL, se pretende que los procesos de formación de la Maestría en Docencia tengan el carácter de ser socialmente participativos, culturalmente apropiados y éticamente responsables y pertinentes, en tanto que la acción educativa y, de manera específica, la docencia, implica la relación entre seres humanos en donde se procura el respeto y la dignidad de las personas que participan de los procesos educativos.

En este sentido, la dimensión investigativa de la Maestría, evidenciada en el eje de investigación, es un espacio académico de formación profesional que pretende la formación investigativa de carácter científico. Este aspecto es esencial en la construcción de conocimientos y saberes disciplinares y profesionales necesarios para el ejercicio consciente, responsable y ético de la docencia. Por supuesto, la tarea investigativa no es una actividad que pueda llevarse a cabo de manera individual, por lo que, en consonancia con los valores que promueve el PEUL, se propicia el trabajo conjunto y solidario entre profesores y estudiantes a través de diversas didácticas en cada espacio académico. Asimismo, esta concepción del trabajo académico propende por el diálogo y el crecimiento mutuo, aceptando la diversidad y todo tipo de diferencias individuales.

Por otra parte, la Maestría en Docencia asume la praxis profesional e investigativa como instrumento de conocimiento y objeto de estudio, por cuanto procura formas de acción reflexiva que posibilitan la transformación de las teorías y acciones que orientan y rigen el quehacer docente e investigativo.

Así, en consonancia con los procesos articuladores que orientan la praxis universitaria y que son planteados en el PEUL, se lleva a cabo una docencia con pertinencia en la que a través de la praxis se transforman las teorías y acciones educativas para dar mayor coherencia a los marcos de referencia, los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas que orientan la formación de los docentes.

De la misma manera, a través del eje investigativo se harán evidentes los compromisos de responsabilidad y coherencia, en cuanto se plantean soluciones a los problemas que son relevantes desde los puntos de vista social y educativo. Así, los problemas que se abordarán en la Maestría en Docencia estarán articulados con los planteados en el Foro Mundial por la Educación realizado en Dakar (2000), en el curso del cual se consideró estratégico el mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación para todos, la utilización eficiente de los recursos educativos, la cooperación con la sociedad civil para alcanzar los

objetivos sociales por medio de la educación y la promoción de la educación para la democracia y el civismo.

Específicamente a través de la articulación de las líneas de investigación del Programa de Maestría tales como aprendizaje y didáctica de las disciplinas, educación pedagogía y docencia, representaciones y prácticas de lectura y escritura e historia, pedagogía y lasallismo y las líneas de investigación de la Facultad de Educación, a la cual se adscribirá el programa de Maestría en Docencia, y los centros de investigación, se llevarán a cabo distintas propuestas de investigación educativa enmarcadas en el campo de formación de docentes, relacionadas con los campos de la educación, la sociedad y la cultura y el eje de pedagogía. Dichas investigaciones no solo tendrán como objeto de estudio los problemas educativos sino que “educarán”, es decir, contribuirán a la emancipación de las creencias de sentido común a quienes han asumido la responsabilidad de formar las nuevas generaciones. Dicho de otra manera, el compromiso con la transformación social y educativa asumido por el programa de Maestría en Docencia enfatizará en el desarrollo de procesos de investigación formativa conducentes a la generación de pensamiento autónomo.

Finalmente, el programa de Maestría hará evidentes los valores relacionados con la gestión dinámica del conocimiento. Su estructura integrará conocimientos y saberes producidos en distintas disciplinas, los cuales aportarán a la búsqueda de soluciones integrales de los problemas sociales y educativos.

1.5.1.3. Dinámicas propias de la Maestría en lo cultural y su relación con el Proyecto Educativo Universitario Lasallista

Si se parte de la premisa según la cual la cultura no es solo un objeto de estudio, sino también una vivencia en la que cada ser humano participa en tantas culturas como a grupos sociales pertenece, entonces debe aceptarse que la Maestría en Docencia será un espacio cultural y académico para el desarrollo y expresión de distintas potencialidades humanas. Desde esta perspectiva, posibilitará la construcción y dinamización de las comunidades académicas, las cuales cobran sentido cuando contribuyen a la comprensión y resolución de problemas sociales relevantes.

Desde esta perspectiva, en el programa de Maestría tendrán sentido los conocimientos, saberes, creencias, valores, lenguajes, normas, relaciones, prácticas y capacidades constituidos en productos de la reflexión sobre el hombre, la sociedad, la educación, la pedagogía, la didáctica y demás áreas afines del conocimiento.

La Maestría en Docencia va a propiciar una vivencia que permitirá la construcción de diversos tipos de intercambio, los cuales posibilitan la construcción de comunidad académica y el desarrollo personal de sus miembros. Como programa de

formación de la Universidad de La Salle, promoverá valores relacionados con la preservación y el respeto de la diversidad cultural y será un escenario para las manifestaciones y el ejercicio de diversas acciones en las cuales se expresa la vida cultural de sus miembros. En consonancia con el PEUL, los procesos de formación de la Maestría en Docencia promoverán la participación de sus actores en los escenarios educativos respetando, reconociendo y promoviendo estrategias que incidan en la cultura escolar de las instituciones de formación. En tal sentido, lo cultural se asumirá como las vivencias, experiencias y prácticas de los actores curriculares para configurar y reestructurar sus representaciones e imaginarios acerca de la vida escolar y su incidencia en la vida cotidiana.

Adicionalmente, de acuerdo con los procesos articuladores que orientan la praxis universitaria y que son planteados en el PEUL, en la Maestría se adoptará el principio de una docencia con pertinencia en la que a través de la praxis se transforman las teorías y acciones educativas, con el fin de dar mayor coherencia a los marcos de referencia, los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas que orientan la formación de los docentes, aspectos que acontecen y se desarrollan dentro de una cultura educativa.

1.5.2. Descripción del entorno relacionado con el campo de conocimiento del programa de Maestría en Docencia

Desde los principios educativos lasallistas, una visión cristiana de la persona, del mundo, de la ciencia y del saber y desde la pedagogía como disciplina fundante de la profesión, la Maestría pretende formar educadores competentes en lo pedagógico, en lo didáctico y en investigación educativa; es decir, por un lado, educadores capaces de promover, a través de las diferentes áreas del conocimiento, acciones formativas que vinculen lo pedagógico y lo disciplinar, orientadas a mejorar la calidad de la educación y, por otro lado, personas que desde la educación se comprometan socialmente con el desarrollo sostenible del país, la transformación de la sociedad, el logro de la justicia y de la paz dentro de los procesos participativos y comunitarios, fundamentándose para ello en la honestidad, la sinceridad, la solidaridad, la inteligencia y el progreso social.

En este sentido, la organización académica de la Maestría en Docencia se ha diseñado teniendo en cuenta las características y la naturaleza de los procesos requeridos por la formación de magíster, de tal forma que propicie un proceso formativo en el cual se dé una síntesis entre pedagogía y didáctica y entre saber disciplinar y pedagógico, en el marco de los valores, los principios y la cultura lasallistas que orientan la gestión de la Universidad.

De la misma manera, la estructura del plan de estudios estará conformada por tres núcleos, a saber: el de educación, el de pedagogía y didáctica como disciplina fundante y el de investigación formativa. Cada uno de estos estará orientado a ofrecer respuestas a los espacios de formación del programa de Maestría en Docencia.

2. ASPECTOS CURRICULARES

2.1. Evolución de los planes de estudio del 2001 al 2010

El programa de Maestría en Docencia que ofrecerá la Universidad de La Salle en la ciudad de Yopal, Casanare es una extensión del mismo programa ofrecido en la actualidad en la sede de la Universidad en la ciudad de Bogotá D.C. No obstante, como lo demanda el Decreto 1001 del 2006, para iniciar su operación este nuevo programa requiere el Registro Calificado que expide el Ministerio de Educación Nacional. De acuerdo con lo anterior, en este contexto es pertinente señalar los recientes cambios en los planes de estudio, los cuales constituyen los principales antecedentes del currículo que se ofrecerá en la sede de la Universidad en Yopal.

Iniciamos señalando que la acreditación previa del programa se obtuvo en el contexto del Decreto 272 de 1998. A partir del 2001, los procesos académicos de la Maestría, teniendo en cuenta los procesos de desarrollo y evaluación, han estado afectados por tres experiencias curriculares, las cuales no han ocasionado cambios sustanciales en el programa en el sentido de introducir modificaciones en su denominación, en su modalidad o en sus estrategias de evaluación. Esta dinámica, que refleja el proceso de autoevaluación y de búsqueda permanente de la calidad, permitió el desarrollo de un proceso de “redimensionamiento curricular” como parte de la política institucional puesta en marcha por parte de la Universidad. Esta política busca, teniendo en cuenta criterios de autonomía y de calidad, favorecer el mejoramiento de los programas para que estos atiendan las dinámicas propias de las disciplinas, los saberes, las ciencias, la técnica y, en especial, las demandas de la realidad social y política del país, así como las exigencias de las políticas públicas de educación, ciencia y tecnología. En la tabla 4 se presentan algunas características de esta dinámica de cambio:

Tabla 4. Resumen de la evolución de los planes 2001-2010

2001	<p>El plan de estudios no se encuentra expresado en créditos, sino en horas de trabajo. Los decretos 2566 de 2003 y 1001 del 2006 exigieron la inclusión del concepto de crédito como elemento fundamental para la definición de los planes de estudio de los programas de maestría y de doctorado. Por esta razón, una de las diferencias fundamentales entre el plan de estudios de la maestría en el 2001 y el plan presentado para el registro calificado en el 2005, así como el que rige en la actualidad, consiste en la expresión de las actividades académicas en términos de créditos en los dos últimos casos.</p>
2001-2005	<p>Se establecieron, entre otros, los siguientes cambios en relación con el número de espacios académicos, sus nombres y su ubicación en los diferentes semestres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primer semestre: el seminario de Historia de la Pedagogía y de la Docencia pasa al núcleo de Educación, Pedagogía y Didáctica, dejando en el núcleo disciplinar solamente el seminario de Políticas Educativas, Legislación y Docencia. El seminario de Epistemología y Pedagogía, del núcleo de Educación, Pedagogía y Didáctica, se fusiona con el de Construcción Crítica de la Investigación Pedagógica y las líneas de investigación en la Maestría y queda ubicado en el núcleo de Docencia, Investigación y Pedagogía, bajo el nombre de Epistemología y Pedagogía, Construcción Crítica de la Investigación Pedagógica. El seminario Cultura, Educación y Ética continúa en el núcleo de Educación, Pedagogía y Didáctica. El Proyecto Personal de Investigación, que tenía una dedicación de 50 horas al semestre, ahora se llama Proyecto de Investigación y se le asignan dos créditos y 32 horas presenciales por semestre, lo cual conlleva un trabajo independiente de 64 horas semestrales. De esta manera, el primer semestre de la Maestría para el año 2005 quedó integrado por cuatro espacios académicos o seminarios con la misma intensidad horaria y número de créditos, más el proyecto de investigación, con una intensidad de 32 horas y dos créditos. • Segundo semestre: el seminario Construcción Funcional de la Investigación Pedagógica, Modelos y Métodos, que pertenece al núcleo de Docencia, Investigación y Pedagogía, se reemplaza por los Seminarios de Investigación. Como en el caso anterior, en el núcleo disciplinar queda solamente el seminario La Docencia en la Comunidad Académica y Científica, el cual reemplaza al seminario sobre Tendencias de la Educación y Desarrollo de la Investigación en Colombia. Nótese que los seminarios Inteligencias y Aprendizaje y Valores y Pedagogía Hermenéutica permanecen al núcleo de Educación Pedagogía y Didáctica. Así, el segundo semestre de la Maestría para el año 2005 queda integrado por cuatro seminarios con la misma intensidad horaria y el mismo número de créditos, más el proyecto de investigación, con una intensidad de 32 horas y 2 créditos. • Tercer semestre: en el núcleo disciplinar se presentan dos variaciones: en primer lugar, el seminario Currículo, Construcción de Ambientes y Culturas de los Aprendizajes pasa al núcleo de Educación, Pedagogía y Didáctica y, en segundo lugar, el seminario La Docencia y la Profesionalidad Docente es sustituido por el de Docencia y la Evaluación del Aprendizaje, con lo cual el núcleo disciplinar una vez más queda integrado solamente por un seminario. En el núcleo de Educación, Pedagogía y Didáctica los seminarios Relaciones Estructurales entre Pedagogía, Didáctica, Disciplinas y Saberes e Interacciones entre Pedagogía y Ciencias, la Pedagogización del Conocimiento, se fusionan en el seminario Interacciones entre Pedagogía, Disciplinas y Saberes. En el núcleo Docencia, Investigación y Pedagogía, los seminarios de consulta y perfeccionamiento de la investigación son reemplazadas por los Seminarios de Investigación. De manera similar a lo que ha ocurrido en los dos semestres anteriores, el tercer semestre de la Maestría para el año 2005 queda integrado por cuatro espacios o seminarios teóricos con la misma intensidad horaria y con el mismo número de créditos, más el proyecto de investigación, con 32 horas y 2 créditos. • Cuarto semestre: el cuarto semestre continúa con los cuatro seminarios. Sin embargo, cambian sus denominaciones y en algunos casos su ubicación. En el núcleo disciplinar permanece un único seminario: Problemática Actual de la Docencia, ya que el de Modelos y Métodos de la Docencia desaparece y se introduce el Seminario sobre Modelos y Estilos de la Docencia, el cual se ubica en el núcleo de Educación, Pedagogía y Didáctica. Nótese que en este núcleo permanece el seminario La Docencia en el Enfoque Pedagógico Lasallista. Finalmente, en el núcleo de Docencia, Investigación y Pedagogía, los seminarios de Consulta y Perfeccionamiento de la Investigación II se transforman en seminarios de Investigación. Con las variaciones descritas, el cuarto semestre de la Maestría queda integrado por cuatro espacios académicos con igual intensidad horaria y número de créditos más el proyecto de investigación, que tiene la misma intensidad horaria y número de créditos que en los semestres anteriores, es decir, 32 horas presenciales y 2 créditos. En síntesis, la evolución del plan de estudios de la Maestría en Docencia entre 2001 y 2005 presentó una reducción del número de seminarios, pues pasó de 19 a 16.

Continúa

2001-2005	<ul style="list-style-type: none"> El núcleo disciplinar pasó de dos seminarios a uno y se igualó al de Docencia, Investigación y Pedagogía en el número de seminarios, mientras que el núcleo de Educación, Pedagogía y Didáctica se homologó en todos los semestres a dos seminarios iguales en intensidad horaria y créditos. En términos de evaluación para la obtención del registro calificado, el programa de 2001 quedó avalado por el Decreto 3678 del 19 de diciembre de 2003, norma que cambió la acreditación previa por el registro calificado y estableció las modificaciones descritas por la Resolución 052 de 2005, la cual incorporó al programa algunas de las modificaciones incluidas en el programa que se ofreció en la ciudad de Pasto en convenio con la Institución Universitaria Cesmag.
2005-2008	<p>Una primera diferencia en los planes de estudio es la desaparición de los núcleos en su número y denominaciones. En efecto, los tres núcleos que agrupaban los seminarios en el año 2005 se redujeron a dos en el 2008 y fueron denominados Fundamentación y Formación Investigativa. Asimismo, a continuación pueden apreciarse otras diferencias entre uno y otro semestre.</p> <ul style="list-style-type: none"> Primer semestre: el seminario Historia de la Pedagogía y la Docencia, que pertenecía al núcleo de Educación, Pedagogía y Didáctica en el plan de estudios del año 2005, continuó en el primer semestre, pero ahora hace parte de los seminarios de fundamentación. Los seminarios denominados Epistemología y Pedagogía y Construcción Crítica de la Investigación Pedagógica, del núcleo Docencia, Investigación y Pedagogía, se mantienen en el primer semestre, pero con la denominación de Epistemología y Pedagogía, es decir, se elimina, por lo menos del nombre, lo correspondiente a la construcción crítica de la investigación pedagógica. El seminario Políticas Educativas, Legislación y Docencia, que formaba parte del núcleo disciplinar, pasó a hacer parte del núcleo de fundamentación. Finalmente, el seminario Cultura Educación y Ética, del núcleo de Educación, Pedagogía y Didáctica pasó a hacer parte de los seminarios de fundamentación del segundo semestre. Obsérvese que en todos los casos los seminarios antes mencionados conservaron su intensidad horaria y el número de créditos. Es de anotar que en este primer semestre la segunda parte del seminario de Epistemología y Pedagogía se independizó y fue ubicado en el núcleo de formación investigativa bajo el nombre de Construcción Crítica de la Investigación Pedagógica, con mayor intensidad horaria y de créditos. El número de horas presenciales asignado fue de 64 y el total de créditos de cuatro, con un tiempo de 160 horas para la realización del trabajo independiente. Teniendo en cuenta los cambios anteriores, el primer semestre de la Maestría en el año 2008 lo integran tres seminarios de fundamentación, todos con una intensidad horaria de 32 horas presenciales, 2 créditos y 64 horas de trabajo independiente. Asimismo, el núcleo de formación investigativa de este semestre lo sustenta el seminario Construcción Crítica de la Investigación Pedagógica, con una intensidad horaria presencial del 64 horas, 4 créditos y 160 horas de trabajo independiente. Segundo semestre: en este semestre forma parte de este núcleo el seminario Cultura, Educación y Ética, que procede del antiguo núcleo Educación, Pedagogía y Didáctica. También forma parte de este semestre el seminario Inteligencias y Aprendizaje, que mantiene sus condiciones de intensidad, créditos y trabajo independiente presentes en el plan de estudios del 2005. Una situación semejante se da en cuanto al seminario de la Docencia en la Comunidad Académica y Científica, que pertenecía al núcleo disciplinar. Los seminarios de investigación, que formaban parte del núcleo Docencia, Investigación y Pedagogía, dan paso al Seminario de Investigación I, que pertenece al núcleo de Formación Investigativa, cuya intensidad horaria presencial es de 64 horas, 4 créditos y 160 horas de trabajo independiente. Nótese que el seminario Valores y Pedagogía Hermenéutica, que pertenecía al núcleo de Educación, Pedagogía y Didáctica, se suprime en el plan de estudios actual. Teniendo en cuenta las condiciones anteriores, el segundo semestre de la Maestría está constituido por tres espacios de fundamentación teórica, todos con la misma intensidad horaria presencial, número de créditos y trabajo independiente. Asimismo, el núcleo de Formación Investigativa está constituido por el Seminario de Investigación, con una intensidad de 64 horas presenciales, cuatro créditos y un trabajo independiente estimado de 160 horas. Tercer semestre: en este semestre continúa el seminario Currículo, Construcción de Ambientes y Culturas de los Aprendizajes, formando parte del núcleo de Fundamentación, con la intensidad horaria, número de créditos y trabajo independiente que tenía en el plan de estudios del 2005 en el núcleo de Educación, Pedagogía y Didáctica.

2005-2008	<ul style="list-style-type: none"> El seminario Interacciones entre Pedagogía, Disciplinas y Saberes, que formaba parte del núcleo de Educación, Pedagogía y Didáctica desaparece y viene a formar parte de la fundamentación teórica el seminario Modelos y Estilos de Docencia, que pertenecía al cuarto semestre, conservando también su intensidad, número de créditos y trabajo independiente. El seminario La Docencia y la Evaluación del Aprendizaje, que formaba parte del núcleo disciplinar, ahora pertenece al núcleo de fundamentación en igualdad de condiciones de intensidad, número de créditos y trabajo independiente. En relación con los seminarios de investigación del núcleo de Docencia, Investigación y Pedagogía, estos pasaron a convertirse en el Seminario de Investigación II, con 64 horas presenciales, 4 créditos y 160 horas de trabajo independiente. De esta manera, el tercer semestre de este plan de estudios, al igual que en los dos semestres anteriores lo integran tres espacios de fundamentación con igual intensidad horaria de créditos y de trabajo independiente, más el Seminario de Investigación II con el doble de intensidad horaria, créditos y un mayor énfasis en el tiempo de trabajo independiente. Cuarto semestre: en primer lugar, se observa que para este semestre el número de espacios académicos teóricos o seminarios se reduce a tres, ya que como se ha mencionado, el seminario de Modelos y Estilos de la Docencia, que pertenecía al núcleo de Educación, Pedagogía y Didáctica, quedó en el tercer semestre, como parte del núcleo de fundamentación. Asimismo, se puede observar que el seminario La Docencia en el Enfoque Pedagógico Lasallista, del mismo núcleo, se transforma en el Laboratorio Lasallista y que el seminario Problemática Actual de la Docencia se mantiene, pero ahora forma parte del núcleo de fundamentación, en lugar del núcleo disciplinar del plan de estudios del 2005. Para el caso de la formación investigativa, se puede observar que los seminarios de investigación del núcleo de Docencia, Investigación y Pedagogía, se han transformado en el Seminario de Investigación III, con una intensidad horaria mayor, 96 horas presenciales, 6 créditos y 240 horas de trabajo independiente. De esta manera, el cuarto semestre del plan de estudios de la Maestría en Docencia lo conforman dos espacios académicos o seminarios de fundamentación, con igual intensidad horaria presencial, créditos y trabajo independiente. Asimismo, el espacio de formación investigativa lo constituye el Seminario de Investigación III, con mayor intensidad de créditos, de horas presenciales y de trabajo independiente.
2010	<p>El plan de estudios del 2010 obedece a la política institucional de la Universidad, formulada con el fin de redimensionar los currículos de los programas académicos de pregrado y de posgrado. Los aspectos que destacamos de este plan son los siguientes:</p> <p>En primer lugar, como fundamento de la formación define dos macrocompetencias relacionadas estrechamente con la práctica docente, la cual constituye el objeto de estudio del Programa. La primera macrocompetencia está relacionada con la aplicación de la didáctica a la cualificación de la práctica de la profesión docente y la promoción de la reflexión al quehacer pedagógico. La segunda está referida a la realización de prácticas pedagógicas democráticas, incluyentes y respetuosas de las diferencias para promover el ejercicio ciudadano y democrático. En segundo lugar, se definen tres ejes curriculares, a saber: de Ciencias y Disciplinas, de Problemas y Prácticas y de Investigación. Cada uno de estos ejes se desarrolla a través de diferentes seminarios, de la siguiente manera: el eje de Ciencias y Disciplinas tiene asignados tres seminarios de fundamentación, conformados por Epistemología e Historia y La Docencia, Modelos Pedagógicos y Formación Docente, y Desarrollo Cognitivo y Estilos de Aprendizaje. El primero de estos seminarios tiene un total de tres créditos y los restantes tienen un total de dos créditos. Igualmente, este eje dispone de cuatro seminarios de profundización, integrados por los siguientes espacios académicos: Docencia y Evaluación del Aprendizaje, Didáctica de las Disciplinas, Currículo y Gestión Educativa y Políticas Educativas, Legislación y Docencia. Cada uno de los anteriores seminarios tiene asignado un total de dos créditos académicos. Adicionalmente, este eje cuenta con los seminarios complementarios, los cuales incluyen la oferta de seminarios electivos dispuestos por el Programa a nivel de Facultad, disciplinar e interdisciplinar, e integrada además por los seminarios de Cultura y Educación Ético-Política y el Laboratorio Lasallista. En el caso de los seminarios electivos, cada uno de estos tiene un total de tres créditos académicos y a los otros dos seminarios les ha sido asignado un total de dos créditos. El siguiente eje curricular es el denominado Problemas y Prácticas, el cual tiene los siguientes núcleos: Práctica Profesional Docente y Didáctica de las Disciplinas y Práctica Profesional Docente y sus Nexos con la Educación Ético-Política y el Enfoque de Formación Lasallista.</p>

Continúa

2010	<p>Finalmente, este plan de estudios ha estructurado un eje de investigación, el cual tiene dos componentes: el primero relacionado con los aportes de las líneas, centros y grupos de investigación de la Universidad a la Maestría, especialmente en relación con el desarrollo de la praxis investigativa de los profesores y estudiantes y, desde luego, al proceso de investigación formativa desarrollado con los estudiantes. Precisamente en estos aspectos destacamos los roles desempeñados por las líneas de Didáctica, Pedagogía y Formación Docente, Prácticas y Sentidos de la Escritura y Lectura, Hermenéutica, Práctica Pedagógica y Formación Docente, Educación para la Formación Ciudadana y para la Formación de Valores, Políticas Educativas, Gestión y Desarrollo. Asimismo, son de capital importancia los roles del Centro de Investigación en Educación y Pedagogía (CIEP) y de los siguientes grupos de investigación: Intersubjetividad en Educación Superior, Prevadía, Educación Ciudadana, Ética y Política, y Ambiente Ético. De igual manera, el eje de investigación está constituido por los espacios académicos relacionados con el desarrollo de la praxis investigativa, los cuales comprenden los siguientes seminarios: el Seminario de Investigación I, con un total de cuatro créditos. En este espacio académico desarrollado en el primer semestre los estudiantes formulan el anteproyecto de investigación, lo socializan y este queda aprobado. El Seminario de Investigación Aplicada I, con un total de cuatro créditos. En este espacio los estudiantes diseñan instrumentos y recolectan la información. El Seminario de Investigación Aplicada II, que dispone de cuatro créditos. En este seminario los estudiantes analizan e interpretan la información acopiada. El Seminario de Investigación Aplicada III, al cual el plan de estudios le asigna un total de seis créditos académicos. En este espacio los estudiantes elaboran el informe final de investigación, el cual constituye uno de los requisitos exigidos por la Universidad para optar al título de magister en Docencia. En este contexto, destacamos que la Universidad considera varias alternativas para el desarrollo del trabajo de grado, las cuales están integradas por el desarrollo de un proyecto de investigación con impacto social, la participación en proyectos de investigación, la elaboración de una política pública y la elaboración de un trabajo de grado. Finalmente, cabe resaltar que el actual programa de estudios de la Maestría tiene un total de 46 créditos académicos, de los cuales 12 se cursan en el primer semestre, 11 en el segundo, 10 en el tercero y 13 en el cuarto período académico.</p>
------	---

2.2. Propuesta curricular para registro calificado

El Programa de Maestría en Docencia ha venido, desde su acreditación, autoevaluando su actividad académica e investigativa. Este proceso permitió guiar y orientar el redimensionamiento curricular, en cuya construcción participaron los distintos miembros de la comunidad académica. Los resultados de este proceso como política institucional fueron socializados y evaluados por los miembros de la Facultad y, posteriormente, por el Comité de Currículo de la Universidad. Además, fueron sustentados ante el Consejo Superior.

2.2.1. Contexto social y disciplinar de nuestro objeto de estudio: la práctica profesional docente

Son varios los retos que tiene el programa de Maestría en Docencia. Entre estos destacamos los relacionados con el ámbito social y de la disciplina. A nivel social partimos del reconocimiento de la incidencia de la educación en el desarrollo de la sociedad y la cultura. De ahí la importancia de formar integralmente al docente, articular la educación media con la superior, mejorar la calidad en la educación y propender por la formación en valores fundamentales (libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia) que garanticen la convivencia ciudadana. El aporte de resultados en los campos relacionados con estos retos mediante aportes a la transformación de las prácticas docentes contribuirá al cambio educativo y social en el departamento de Casanare.

Por otra parte, entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2008) se indica que el desarrollo del mundo en su conjunto es posible si se garantiza la formación en valores, el respeto de los derechos humanos, la lucha contra el hambre, el ejercicio del derecho a la educación y la salud. Estos objetivos demandan, adicionalmente, una responsabilidad para con las generaciones futuras.

En el contexto disciplinar, la pedagogía se enfrenta a desafíos relacionados con el avance en el campo del conocimiento, los desarrollos en ciencias y tecnologías objeto de enseñanza, la aplicación de la teoría a la praxis, la relación entre conocimiento y aprendizaje social, así como la contribución del conocimiento y de la formación del hombre en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Otro de los desafíos que asume el programa de Maestría en Docencia es la formación integral de docentes. Al respecto, el artículo 6 de la Ley 30 de 1992 señala que es un objetivo de la educación superior profundizar en la formación integral de los educandos propiciando el desarrollo y transmisión del conocimiento, así como ofreciendo a la comunidad un servicio de calidad como factor de desarrollo científico, cultural económico, político y ético.

La formación integral en la Maestría se expresará en el compromiso con la reflexión e investigación acerca de la práctica profesional docente. Así, uno de los

retos esenciales de la Maestría consistirá en propender por el desarrollo teórico, didáctico e investigativo de la praxis docente, atendiendo para ello a los principios de autonomía y formación del pensamiento científico. En consecuencia, este reto se debe traducir en “despertar en los educandos el espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en el marco de la libertad de pensamiento y pluralismo ideológico” (Ministerio de Educación Nacional, Ley 30 de 1992, artículo 4).

En este mismo sentido y de acuerdo con las prescripciones de la Ley 115 de 1994, la Maestría en Docencia buscará la formación de profesores idóneos, los cuales, además, deben asumir la profesión docente como proceso de formación, enseñanza y aprendizaje. De igual manera, se espera que en esta formación la teoría y la práctica pedagógica se constituyan en parte del saber del educador, de manera que guíen su reflexión y praxis disciplinar e incidan en el mejoramiento profesional.

El programa también asumirá como reto el mejoramiento permanente de su currículo y para ello atenderá a los criterios de calidad institucionales y los establecidos en la agenda de desarrollo del documento “Visión 2019”. Entre estos destacamos: a) constituirse en un espacio de generación de conocimiento y de reflexión; b) generar impacto social como resultado de su producción investigativa y socialización de conocimientos; c) mejoramiento del nivel académico tanto de sus docentes como de sus educandos, de manera que además de ser centros de producción de conocimiento, sean espacios de deliberación y realización de acciones que impacten el ámbito personal, social y profesional.

En la agenda de desarrollo “Visión 2019”, como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación superior, se propone que los docentes de áreas diferentes de la pedagógica, que estén en el ejercicio de la docencia universitaria, realicen maestrías como requisito básico de calidad. Esta orientación es quizá otro de los retos relacionados con la calidad educativa que tiene el programa de Maestría, en la medida en que algunos de sus estudiantes provendrán de campos diferentes del educativo y tendrán como principal interés el perfeccionamiento de la función docente y el desarrollo de prácticas pedagógicas que incidan en la formación de ciudadanos.

2.2.2. Precisión del objeto de estudio

El objeto de estudio de la Maestría en Docencia es la praxis profesional. Varios autores contemporáneos (Gallegos, 1996; Parga, 2004; Becerril, 1999; Ribeiro, 1996) coinciden en señalar la autonomía de la práctica docente como un objeto particular de estudio y de investigación. Dirigir la mirada a la práctica profesional que llamamos docencia supone un distanciamiento y una reapropiación del campo más general en que se circunscribe la comprensión del quehacer docente, esto es, el campo de las ciencias de la educación. Así, la Maestría en Docencia se nutre de las reflexiones realizadas por las distintas ciencias de la educación, pero también se apoya en otras disciplinas.

2.2.2.1. Escuelas de pensamiento que sustentan el objeto de estudio del Programa

De esta manera y retomando los diversos aportes de las escuelas de pensamiento que fundamentan este objeto de estudio, se asume la *práctica profesional del docente* como una acción reflexiva, contextualizada, intencionada, que mantiene un equilibrio entre la abstracción y la teorización, el ejercicio docente y las variadas interacciones entre docente y estudiante suscitadas en los escenarios educativos. En términos de (Bárcena, 1994), esta práctica ofrece la oportunidad al agente educativo de desplegar su madurez y libertad, dimensiones centrales de su porvenir humanizador. Esta afirmación permite deducir que la actividad educativa, al igual que la enseñanza, está directamente relacionada con el perfeccionamiento humano, el cual es un logro de la praxis libre y no un producto de la técnica.

Ahora bien, la comprensión e interpretación de este objeto de estudio está circunscrita a tres escuelas de pensamiento. La primera relacionada con las Ciencias de la Educación, de cuyos entramados disciplinares se derivan las nociones de práctica educativa (orientación filosófica), práctica profesional e identidad profesional (orientación sociológica), ejercicio docente (orientación psicológica) y ser maestro (orientación lasallista). La segunda escuela de pensamiento se relaciona con los modelos pedagógicos, a partir de los cuales se posiciona al docente de manera diferente, dependiendo de si el énfasis es la academia, la técnica, la práctica o la reconstrucción social. La tercera escuela la circunscribimos a la historia nacional, en particular al Movimiento Pedagógico liderado por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) y a las tendencias pedagógicas colombianas, desarrolladas sobre todo por el grupo de Prácticas Pedagógicas orientado por Olga Lucía Zuluaga, así como por los grupos sobre Enseñanza de la Ciencias de Carlo Federici y del Campo Intelectual guiado por Mario Díaz. A continuación haremos un análisis de cada una de estas escuelas.

2.2.3. Aportes de las ciencias de la educación a la comprensión de la práctica profesional docente

2.2.3.1. Práctica educativa

De acuerdo con Bárcena (1994), la noción de práctica incluye determinaciones de naturaleza técnica, así como imperativos de orden ético-moral, lo cual implica que la práctica educativa cubra dimensiones diversas, se vincule con diferentes principios y esté orientada hacia varias direcciones. En la educación como actuación práctica es preeminente su dimensión de acción —de praxis— sobre su dimensión de actividad, de manera que se pueda afirmar que un educador como técnico debe saber qué cambios son valiosos en un sentido educativo; asimismo, deberá decidir cuáles de esos cambios son aconsejables para mejorar y cualificar las necesidades educativas de sus educandos.

El conocimiento y la aplicación de esos medios, indudablemente, es un asunto técnico, pero disponerlos de modo que logren el objetivo al que apuntan, teniendo que admitir dentro de sí los aludidos principios éticos de procedimiento, supone una tarea práxica, es decir, una acción. Desde este punto de vista, lograr que un estudiante de maestría tenga un aprendizaje significativo en un área cultural concreta, no solo es cuestión de pura técnica pedagógica, sino también de intereses morales y políticos que definan y signifiquen que la intencionalidad formativa del maestro deberá ser transmitida para que el educando perciba su importancia y vaya más allá de lo meramente memorístico. Todo ello hace de la acción una forma de praxis y una actividad humana libre que requiere justificación y corroboración a través de lo que Bárcena llama “principios éticos de procedimientos intrínsecos e inherentes a la misma actividad”.

En la actualidad en el país y particularmente en el departamento de Casanare hay una demanda de profesionalización en educación. Se encuentran diversas causas y motivos que explican dicha situación. En primer lugar, se tiene la convicción de que una adecuada profesionalización incrementará la *eficacia* de quienes dedican su vida a la educación. En segundo lugar, se piensa que la educación tiene un *carácter moral*. Esto permite ver la profesionalización no solo como la posibilidad de consolidar un estatus y un reconocimiento público, sino que se le reconoce y se le defiende en cuanto condición moral de la educación. Defender el carácter moral de la educación plantea a los profesionales del sector educativo la necesidad de autorregular su propia conducta educativa mediante una ética profesional. En este sentido, la noción de profesionalización no se plantea como un concepto puramente *descriptivo*, sino que también es una noción *prescriptiva*. Más concretamente, cabe entender la idea de profesión como una aspiración y no meramente como una tendencia social deseable. Por lo anterior, podría afirmarse que la intención de profesionalizar las diversas actividades de la práctica educativa, según Bárcena, exige los siguientes requisitos:

- Que la práctica educativa concreta sea, cada vez más, el resultado personal de la aplicación reflexiva y crítica de los resultados de la investigación y teorización pedagógica.
- Que el profesional de la educación —educadores en general— esté dotado de autonomía real en su trabajo, tanto desde el punto de vista puramente epistemológico como desde un ángulo ético.
- Que los profesionales de la educación en su conjunto adquieran el compromiso y la responsabilidad de autorregularse —como miembros de la profesión educativa— mediante una ética profesional adecuada.

Finalmente, hablar del conocimiento práctico del educador, según Bárcena, supone referirse a un tipo peculiar de pensamiento y reflexión verdaderamente medial entre la teoría (productos de la investigación y teorización pedagógica) y las

consiguientes prácticas que imponen la actividad desempeñada y las particulares circunstancias que la circundan. Permitir la mediación entre teoría y práctica de esta modalidad de conocimiento lleva, por consiguiente, a rehabilitar la condición eminentemente reflexiva y moral del trabajo educativo.

Carr (2002), por su parte, propone desde una reconstrucción histórica y crítica cuatro aspectos relacionados con la comprensión de la práctica educativa. La primera señala que el concepto de práctica tiene origen en una forma de vida desaparecida; la segunda, que en el cambio de un contexto a otro, ha cambiado también el significado de hablar de educación como práctica; la tercera, que estos cambios no son tan radicales como para eliminar su significado original; y la cuarta, que la historia completa del concepto puede revelar los momentos en que ciertas ideas filosóficas contribuyeron a los cambios de su significado. Carr, teniendo como norte estos cuatro aspectos, inicia la discusión planteando que los griegos hacían una distinción entre *bios praktikos* (una vida dedicada a la búsqueda del bien humano) y el *bios theroretikos* (la forma de vida contemplativa del filósofo o del científico). Por lo mismo, la distinción que hacían los griegos entre teoría y práctica no corresponde a la que ahora nosotros establecemos: “No se trata de una distinción entre conocimiento y acción, pensar y hacer, saber qué y saber cómo...”, son dos formas distintas de la actividad humana. La segunda distinción que hacían los griegos, según Carr, corresponde a la aclaración de las formas de conocimiento y de racionalidad adecuadas al pensamiento y a la acción práctica, las cuales corresponden a las dos formas de acción humana: *praxis* y *poiesis* (hacer algo y construir algo).

La *poiesis* es una acción material, consistente en hacer realidad algún producto o artefacto específico. El fin de la *poiesis*, como es un objeto conocido antes de la acción, se rige por la *techne* (conocimiento técnico o maestría técnica). Aunque la práctica (*praxis*) también es una acción dirigida a la consecución de un fin, difiere de la *poiesis* en varios aspectos: el primero, el fin de una práctica no consiste en producir un objeto o artefacto, sino en realizar un bien moralmente valioso. El segundo, la práctica no es un instrumento neutral mediante el que se procese bien, lo cual indica que el bien que esta persigue no puede materializarse; solamente puede hacerse; de allí que la práctica sea una forma de acción inmaterial, en cuanto solo puede realizarse y existir a través de la acción. El tercero, la práctica no puede entenderse como una forma de maestría técnica diseñada para conseguir un fin externo; esos fines pueden no especificarse con antelación a la práctica misma; en realidad, la *praxis* difiere de la *poiesis* porque precisamente el discernimiento del bien que constituye su fin es inseparable del discernimiento de su modo de expresión.

La práctica es, por tanto, lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente informada o moralmente comprometida. Finalmente, la práctica difiere de la *poiesis* en que sus fines nunca son inmutables ni fijos, sino que por el contrario siempre

están sometidos a revisión, en la medida en que se procuran progresivamente los bienes intrínsecos de la práctica.

Con base en lo expresado, practicar siempre es actuar en el marco de una tradición y solo sometiéndose a su autoridad, los profesionales pueden comenzar a adquirir el conocimiento práctico y los niveles de excelencia por los que se juzgará su excelencia práctica (Carr, 2002, p. 99).

Carr expone también lo que Aristóteles entendía por filosofía práctica, es decir, “la discusión racional sobre el modo de interpretar y procurar los fines éticos de una práctica”, o para decirlo de otra manera: “ciencia que busca elevar el saber práctico inmerso en la tradición al nivel de la conciencia reflexiva y, mediante el razonamiento crítico, corregir y trascender las limitaciones de esa tradición”. Para Aristóteles, nos advierte Carr, la filosofía práctica no es una ciencia teórica ni una ciencia productiva: “Se trata de una ciencia práctica que aporta un saber sobre cómo promover el bien a través de la acción moralmente recta”. Un conocimiento impreciso, concreto, no directo... La filosofía práctica “no se ocupa de caracterizar o especificar los fines de las actividades morales con independencia de los medios para su realización”. Los fines éticos específicos son los medios para el bien (los medios son formas concretas de especificar la forma de entender la idea de bien). “Como los fines de una práctica —nos dice Carr— siempre quedan indeterminados y no pueden fijarse de antemano”, hace falta un tipo especial de razonamiento. Un razonamiento que no es un método para determinar cómo hacer algo, sino para decidir qué debe hacerse; un razonamiento que es necesario cuando tiene que decidirse una acción en donde solo es posible “respetar un valor a costa de otro”.

Luego de mostrar las características de este razonamiento y los aspectos del silogismo práctico, Carr se dedica a hablar de la buena deliberación, de la *phronesis* (la virtud de saber qué principio ético general aplicar en una determinada situación). Al parecer todo se encamina hacia este concepto: “Para Aristóteles, la *phronesis* es la virtud intelectual suprema y característica indispensable de la práctica”. “Sin la sabiduría práctica, la deliberación degenera en un ejercicio intelectual y la ‘buena práctica’ se hace indistinguible de la habilidad instrumental”. *Phronesis* es la sabiduría y prudencia de juicio que tiene en cuenta lo adecuado, desde el punto de vista moral, y apropiado en una situación determinada. “Buena unión del juicio y la acción”. Carr concluye diciendo que de este último concepto de práctica es que ha evolucionado nuestro propio concepto.

2.2.3.2. Práctica profesional

Stenhouse (1991) plantea que el docente deberá asumir en sus labores la investigación, pues esto hace de él un miembro de una comunidad científica. La característica más deseable del profesor es su capacidad de autodesarrollo profesional autónomo, mediante autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la

comprobación de ideas a través de procedimientos de investigación en el aula. La técnica propuesta por el autor para lograr este autoanálisis es la del *análisis de la interacción*, la cual según Stenhouse ha tenido una larga historia, iniciada por Bailes (1950) y continuada por otros investigadores como Amidon y Hunter (1966), Amidon y Hough (1967) y Flanders (1970). El análisis de la interacción, según Flanders (citado por Stenhouse, 1991), se refiere a múltiples sistemas destinados a codificar la comunicación verbal espontánea, ordenando los datos en una disposición útil y analizando luego los resultados, a fin de *estudiar patrones de enseñanza y aprendizaje*. Se trata de un método para organizar datos a partir de la observación en el aula.

Hamilton y Delamont (1974, citados por Stenhouse, 1991) afirman que las técnicas de análisis de la interacción suponen un modo eficaz de *descubrir las normas de comportamiento del profesor y del alumno*. El estudio de las interacciones planteado por Flanders, según Adelman Walker, es limitado a causa de su concepción de lo que es conversación. Este hallazgo confirma la experiencia de Elliott y MacDonald, que intentaron producir un sistema de análisis de interacción al modo clásico, lo cual lleva a Stenhouse a plantear que el análisis de la interacción es una técnica de uso muy limitado para el profesor que investiga su propia aula. Así, propone como método alternativo estudiar con mayor detenimiento *el contenido de la enseñanza*. Se trata de un enfoque que se ocupa de la lógica de la enseñanza, que ha sido desarrollado por B. O. Smith y sus colegas de la Universidad de Illinois.

Un proceso efectivo del currículo, de acuerdo con Stenhouse, depende de la capacidad de los profesores para adoptar una actitud investigadora con respecto a *su propio modo de enseñar*. El autor en mención denomina actitud investigadora a esa disposición para examinar con sentido crítico y sistemático la propia *actividad práctica*. En situaciones de estas características, el profesor se preocupa por *comprender mejor su propia aula*. No hay forma de eludir el hecho de que la percepción subjetiva del profesor es lo realmente crucial para la práctica, ya que este se encuentra en situación de controlar el aula. Por tanto, interesa el desarrollo de una perspectiva subjetiva sensible y autocrítica y no una objetividad inalcanzable. Stenhouse cree que gran parte de la actividad docente debe convertirse en hábito, en automatismo, razón por la cual se trata de *cultivar hábitos que cabe defender y justificar*. Se trata de perfeccionar su actividad mediante la autoconciencia. Mediante la práctica, afirma el autor, en última instancia, el docente convierte una toma deliberada de conciencia en un hábito firme. *Los profesores investigan su propio modo de enseñar*.

2.2.3.3. Identidad profesional del docente

Las identidades profesionales son construcciones sociales que se remodelan constantemente a lo largo de la historia (Abbott, 1998, citado por Lang, 2006),

con el propósito de definir los objetivos y tareas del grupo profesional. En el caso de los docentes, según Hugges (1958 citado por Lang), su identidad está fuertemente determinada por las normas de funcionamiento de la organización, por las exigencias de las situaciones laborales en un contexto dado y por las necesidades sociales dictaminadas por los poderes políticos.

La preocupación de esta orientación sociológica es interrogarse por la *constitución de los grupos profesionales docentes y sobre la posición que se les otorga dentro del ámbito educativo*.

Esta orientación también enfatiza, al igual que las reflexiones de Stenhouse, en la profesionalización del docente, pero, según Esteve (2006), el camino en este caso es el de la elaboración de su propia identidad, lo cual implica conseguir que el futuro docente cambie de mentalidad, desde la posición del alumno que ha sido durante todo el proceso de su propia formación, hasta ser capaz de asumir en solitario *las responsabilidades en las que consiste el trabajo cotidiano en la aula*. Se trata de que el docente entienda el sentido de su trabajo, a partir de aclarar en términos prácticos y no idealizados, cómo actúa, cómo enfrenta los problemas reales y cómo elude las dificultades más comunes. Esta problemática plantea serios retos a la formación de docentes en el desarrollo de *destrezas sociales*. La identidad profesional del docente, según Cruz (citado por Esteve), se logra tras alcanzar un repertorio pedagógico y al cabo de un periodo de especialización en el cual el docente tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del *profesor práctico* y no desde aquel del estudiante que se prepara para dar clase.

El sentido de la profesionalización es un objeto de lucha en el cual se vinculan diversos actores e intereses que, según Tenti (2006), es preciso unificar. De igual manera, se trata de entender esta lucha en el marco de las transformaciones sociales y del propio sistema educativo que ponen en crisis las identidades colectivas de los docentes, especialmente de aquellas que estructuran su propia emergencia como categoría ocupacional en el momento constitutivo de los sistemas educativos de Estado. Tenti afirma que los cambios sociales y las modificaciones realizadas en los sistemas educativos, interpelan el trabajo de los maestros. Estos cambios constituyen el telón de fondo en el cual se despliega la lucha por la renovación de la *identidad docente*. Sobre la base de cambios estructurales en las relaciones de poder entre las generaciones y en la estructura y dinámica de los grupos familiares, la mayoría de las sociedades contemporáneas tienden a desarrollar políticas orientadas a cambiar radicalmente los contextos organizacionales que definen *el trabajo y el perfil profesional de los docentes*.

2.2.3.4. Ser maestro desde una mirada lasallista

De acuerdo con Alcalde (1961), durante el siglo XVII la escuela fue orientada por una corriente pedagógica tradicional regida por los obispos (escuela parroquial).

Por otra parte, la exclusión a la que fueron sometidos los pobres en la *escuela elemental* abrió el horizonte para la creación de la *escuela de caridad*, la cual tenía como objetivo instruir a los más pobres, haciendo alusión a las *obras de misericordia*. Sin embargo, esto no fue bien visto por quienes se lucraban de las escuelas elementales, las cuales se habían convertido en un monopolio. Fue así como en los años 1650 y 1699 se dio un fuerte rompimiento entre el chantre y los párrocos, ya que cada uno discutía sobre los derechos que tenían unos y otros.

Ya en el siglo XVII se avizoraba la crisis de los maestros, pues desde esa época la labor docente se veía como un *modus vivendi*. El ejercicio docente carecía de estatus, se percibía como un oficio “mezquino, inventado para ganarse el pan”. De hecho, quienes se dedicaban a dicha labor tenían que realizar otras labores que les permitieran subsistir.

Sin embargo, la postura y enfoque lasallista plantea que el maestro es quien asegura la tarea ineludible y eficiente de la escuela; afirma también que la tarea del maestro está ligada a los esfuerzos y la voluntad del alumno por aprender. Por tanto, puede decirse que el ejercicio educacional depende de unos y otros, pero de quién depende en un alto porcentaje el arte de enseñar es de los maestros. En este sentido, Pío XI escribió que “las buenas escuelas son fruto no tanto de las buenas ordenanzas cuanto principalmente de los buenos maestros”.

Por lo anterior, el enfoque lasallista centra su interés en el quehacer del maestro, en las cualidades que este debe tener para lograr eficiencia en su labor como docente y educador. En primera instancia se habla de la *vocación*. Para entender mucho más este concepto, Alcalde hace una pequeña descripción del término partiendo de la tradición eclesiástica, desde lo sacerdotal y lo religioso, entendiendo lo sacerdotal como aquella llamada que hace Dios a ciertos hombres a la dignidad y a las funciones del sacerdocio y lo segundo como el llamado de Dios a ciertas almas, a la práctica de consejos evangélicos, bajo reglas aprobadas por la Iglesia. Es así como la vocación natural se define como aquella “inclinación innata que se siente hacia un oficio, una carrera, un estado”. El ser humano se siente llamado desde su propio ser a la profesión que responda a sus aptitudes.

El maestro, por tanto, desde su vocación, sus aptitudes y aficiones, se caracteriza a partir de lo que es y lo que de él se espera. En primer lugar, un maestro es el realizador de una función santa, en cuanto pasa a ser un suplente de los padres en el proceso educativo. Esto hace que adquiera una figura de *paternidad espiritual*. En segundo lugar, un maestro es un delegado de la Iglesia y su acción debe ser orientada por el obrar de esta, lo cual hace que aquel en su ejercicio de educador aparezca como el sustituto de los pastores de la Iglesia. En tercer lugar, el maestro es el ángel custodio de sus discípulos. Esta denominación surge de la preocupación de La Salle por los niños, por lo que el contexto les ofrece (malas compañías, malos ejemplos). En cuarto lugar, el maestro es un “descubridor” de la verdad. Quiere decir esto que el maestro ha de ser visto como aquel que

descubre *la verdad a las mentes de sus discípulos*. En quinto lugar, el maestro es un ministro de Jesucristo, lo cual significa que es el encargado de descubrir la verdad trascendente y, por consiguiente, se convierte en cooperador, ministro y embajador de Cristo; ministro de Dios. Finalmente, el maestro es un apóstol, es quien está asociado por vocación a la evangelización de sus discípulos.

2.2.4. Aportes de los modelos pedagógicos a la comprensión de la práctica profesional docente

Loya (2008) afirma que los modelos pedagógicos oscilan entre tres tendencias definidas: la racionalista, la desarrollista y la crítica. El modelo racionalista establece que la formación consiste en convertir al profesor en un intelectual que domina las disciplinas científicas con la finalidad de impartirlas. Entonces, el profesor genera prácticas en las que se aplique la teoría disciplinar y su propia didáctica para transmitirla. En el modelo desarrollista se parte de asumir que la lógica de la enseñanza es la lógica interna de la didáctica racional, la cual deberá estar acompañada de adiestramientos sistemáticos y controles por etapas. De esta manera, la formación de docentes deberá hacerse en función de la comprensión de los principios evolutivos del desarrollo humano. El aprendizaje se organiza en función de resultados constatables o medibles, cuya obtención define la competencia para enseñar del buen profesor.

En el modelo crítico se entiende la formación como actividad crítica y, por consiguiente, su intencionalidad valorativa deberá ser traducida en principios de procedimiento y acción en el aula que se orienten desde el cuestionamiento de teorías y prácticas consideradas como represivas y dominantes.

Gimeno Sacristán y Pérez (2002) reflexionan en torno al perfil docente, a partir de la pregunta: ¿Cuáles son las características que deberían configurar a un docente con capacidad para asumir las exigencias que implica el concepto de enseñanza y currículo? Al respecto afirman que existen cuatro enfoques de formación docente a partir de los cuales se ha pretendido orientar su práctica.

El primero es un enfoque el cual, de acuerdo con la orientación académica de la enseñanza, ve al docente como un especialista de todas las disciplinas que configuran la cultura y, en consecuencia, su acción estará sujeta al dominio de dichas disciplinas y la transmisión de sus contenidos en el contexto escolar. En esta orientación, la enseñanza es equivalente a la transmisión de conocimientos y adquisición de la cultura pública que ha alcanzado la humanidad.

El segundo enfoque se propone otorgar a la ciencia el estatus y el rigor de los que carecía la práctica tradicional, lo que conlleva ver al profesor como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en ciencia prescriptiva de obligatoria aplicación. El tercer enfoque,

a su vez, se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por dicho contexto. En esta orientación, según Sacristán y Pérez, el profesor es un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones y problemáticas que le plantee el aula.

Por último, el cuarto enfoque, perspectiva de la práctica para la reconstrucción social, agrupa aquellas posiciones que conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la cual los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento. En este caso el profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente alrededor de su práctica cotidiana, a fin de comprender las características específicas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.2.5. Aportes de la historia de la pedagogía en Colombia a la comprensión de la práctica profesional docente

2.2.5.1. Movimiento Pedagógico

Tamayo (2006) afirma que el *Movimiento Pedagógico* se originó en 1982 y constituye el acontecimiento más importante gestado por el magisterio a través de Fecode. Apoyado en Mejía (2003) y Gantiva (1984), el autor manifiesta que el movimiento en mención surgió como producto de la convergencia de cuatro acontecimientos históricos importantes: la reforma curricular que pretendía imponer el Ministerio de Educación Nacional, el auge de los movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos, la emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga y la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer.

Según Tamayo, el Movimiento Pedagógico desde sus inicios se debatió entre una propuesta política de liberación del imperialismo norteamericano y la recuperación de la pedagogía como saber propio del maestro, de cuya esencia se derivaba la devolución de la identidad del maestro como trabajador de la cultura, un profesional comprometido con la calidad de vida de la población colombiana, un profesional que encontraba en la educación de calidad un excelente pretexto para construir país y para hacer de este un escenario más democrático e incluyente, y un profesional que era consciente de la formación de un espíritu crítico que apoyara las reformas sociales y políticas.

Entre los efectos positivos del Movimiento Pedagógico, Echeverri (2001) menciona el despertar en los maestros de un espíritu investigador, lo que en parte habría llevado a la proliferación de estudios preocupados por fundamentar el trabajo práctico y teórico de la pedagogía.

Por otra parte, las variadas discusiones suscitadas por el movimiento pedagógico en Colombia causaron impactos en doble vía. Por un lado, obligaron a que los intelectuales de la pedagogía aterrizaran sus abstracciones y teorizaciones prescriptivas de la pedagogía al aula y a la práctica pedagógica, lo cual los llevó a pensar la teoría en función de la práctica y de las necesarias transformaciones que debería sufrir la escuela y la formación de maestros; y por otro lado, interpe-laron al maestro y su ejercicio docente, mostrándoles por qué su saber se diluía en el activismo y carecía de todo fundamento, razón por la cual era necesario que reflexionaran sobre su acción y, a partir de ello, configuraran un proyecto cultural, pedagógico y político de transformación del quehacer educativo.

A juicio de Echeverri y Tamayo, los grupos de investigación que mayores aportes hicieron a este campo del saber fueron el grupo de investigaciones sobre la “Historia de la práctica pedagógica en Colombia”, coordinado por Olga Lucía Zuluaga en la Universidad de Antioquia y del cual hacían parte profesores de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad del Valle; el grupo de investigaciones sobre la “Enseñanza de las Ciencias”, coordinado por el profesor Carlo Federicci en la Universidad Nacional; y el grupo de investigaciones sobre “El campo intelectual de la educación en Colombia”, coordinado por Mario Díaz de la Universidad del Valle.

2.2.5.2. Práctica pedagógica

El grupo de investigación sobre la “Historia de la práctica pedagógica en Colombia” propone como categoría central de la pedagogía *el saber pedagógico*. Según Echeverri, en el trabajo arqueológico de la historia de las prácticas en Colombia esta noción es eminentemente histórica, pues gracias a ella fue posible visibilizar en los distintos registros y documentos la positividad de un saber el cual —continúa el autor— está conformado por los diferentes discursos sobre la enseñanza en sentido práctico o conceptual. Este saber puede considerarse, según Zuluaga (citada por Echeverri), como un conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que constituyen un saber institucionalizado, el cual orienta la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación a una sociedad y circula por los más variados registros del saber y del poder.

Según Zuluaga (1999), el análisis de la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia parte de reconocer en la arqueología del saber y su genealogía acerca del poder-saber, una modalidad de historia del discurso que constituye un método muy adecuado para dar cuenta del proceso de institucionalización del saber pedagógico en la sociedad colombiana. En tal sentido, la autora en mención plantea como elementos internos que individualizan la práctica del saber a la institución, el sujeto y el discurso, todos ellos constitutivos del saber pedagógico. Zuluaga, basada en los aportes de Herbat y Claparède sobre el ejercicio de la enseñanza, pretende reivindicar la enseñanza como lo sustancial de la pedagogía;

de ahí que retome como ideas centrales de su investigación la pedagogía y el maestro.

2.2.5.3. Ejercicio de la enseñanza

El grupo del profesor Federici fue el que abrió el debate en Colombia en contra de una visión taylorista del currículo oficial, mostrando desde sus estudios de la enseñanza de las ciencias los límites del cientifismo en la educación e incentivando a los maestros asumir una posición crítica ante el rol docente que se derivaba de la aplicación de un currículo oficial diseñado por técnicos y sin la participación del docente.

Reducir la práctica docente a la aplicación de un diseño instruccional de cumplimiento de objetivos predeterminados, traería como consecuencia funesta una instrumentalización de la educación y del quehacer docente, dado que se desconocería el papel de las reflexiones del docente sobre sus propias prácticas. De ahí que Palacio y Ramírez (2001) afirmen que las elaboraciones del Grupo Federici respecto a la enseñanza se sitúan en la perspectiva de considerarla articulada a la investigación y la reflexión que el maestro hace sobre su propia experiencia. Este propósito se explicita cuando el docente reconoce en su práctica una comprensión racional de esta, de ser necesario implementa cambios y se transforma en la construcción de espacios de reflexión sobre el ejercicio de los saberes teóricos y las acciones derivadas de la experiencia y la tradición. En este sentido, la labor del maestro en el proceso de enseñanza, según los autores en mención, es la de recontextualizar los conocimientos y saberes, en aspectos tanto de lenguaje como culturales, de manera tal que se hagan más comprensibles y significativos en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

2.2.5.4. Campo intelectual del maestro

Díaz (1993) se interesa por estudiar las condiciones de emergencia del campo intelectual de la educación en Colombia y de sus expresiones en lo político, lo educativo y lo cultural; por ello, su lugar de referencia es la producción del discurso. Sobre esta categoría, Díaz afirma que la producción de discurso teórico constituye un importante complejo de relaciones de poder entre instituciones, sujetos y discursos que, de acuerdo con Foucault (1970, citado por Díaz, 1993), está controlada, seleccionada y distribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y los peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. De ahí que estudiar la producción discursiva sea indagar por el discurso como institución social y como sistema de acción. Para lograr estos propósitos, Díaz propone la metáfora espacial de campo, la cual es una noción desarrollada por Bourdieu y Foucault y aplicada por Bernstein para dar cuenta de la estructura y forma de poder que surgen de los procesos de producción discursiva.

Díaz afirma que la producción del discurso educativo da lugar a la generación de un campo dotado de una relativa autonomía social, el cual está regulado por *prácticas específicas* de la relación social en los procesos discursivos.

La noción de campo, según Díaz, es usada para describir en forma metafórica los contextos internos y externos de la educación; de acuerdo con Bourdieu (citado por Díaz), la metaforización espacial de relaciones de poder y de las luchas por la imposición de formas legítimas autorizadas de capital económico y cultural. De ahí que sea un lugar de lucha en el que se determinan las condiciones, los criterios de pertenencia y de jerarquías legítimas.

Las posiciones en y de un campo, según el autor, se estructuran a partir de las oposiciones dominante/dominado, en cuanto estas permiten, por una parte, las relaciones entre el campo del poder y los distintos campos de producción y reproducción y, por otra parte, hacen que dentro de un campo se pueda explicar la toma de posiciones y de oposiciones de sus agentes. Díaz afirma que las disposiciones constitutivas de un hábitus dado no se forman, no funcionan y no valen más que en un campo específico, cuya autonomía es igualmente un factor estructural que regula las formas de lucha internas en cada campo. En este contexto se asimila la noción de hábitus de Bourdieu (1998). A través de esta noción, el autor relaciona lo objetivo (la posición en la estructura social) y lo subjetivo (la interiorización de ese mundo objetivo), en cuanto la define, en primer lugar, como una estructura estructurante que organiza las prácticas y sus percepciones, así como los sistemas de esquemas generados de prácticas sobre los que se expresan las necesidades inherentes a la condición de clase y a la diferencia constitutiva de la posición. El hábitus aprehende las diferencias de condición que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantes (como productos del hábitus), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a estas y tienden, por consiguiente, a percibir las como naturales.

Díaz (1993), basado en estas nociones de campo y de hábitus, entiende la educación como un campo intelectual, mientras que la pedagogía como un campo de reproducción. En razón de lo expuesto, afirma que el campo de la pedagogía es, en primer lugar, un campo estructurado y estructurante de los límites entre los discursos, posiciones y prácticas de transmisión-reproducción y, en segundo lugar, un campo estructurado y estructurante de prácticas pedagógicas.

Esta postura teórica justifica por qué es necesario reflexionar sobre las condiciones de producción de los enunciados y sobre la posición que estos ocupan en la práctica pedagógica, pues a su juicio estos procedimientos, estrategias y acciones que prescriben la comunicación y son consustanciales a las prácticas pedagógicas, no son producto de un proyecto deliberado de un sujeto, sino que por el contrario son asumidos desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de control y un sistema de reglas que regula dicha comunicación y que es constitutivo del campo pedagógico (Díaz, 1993).

2.2.6. Fundamentos curriculares

2.2.6.1. Fundamentos para la denominación del programa

Las razones que contribuyeron a la denominación del programa fueron de la siguiente naturaleza:

De naturaleza teórica: en cuanto el objeto de estudio relacionado con el docente y su práctica o praxis profesional se inscribe dentro de escuelas de pensamiento como son las Ciencias de la Educación, los modelos pedagógicos y las tendencias pedagógicas en Colombia. Estas escuelas definen las áreas de conocimiento que orientan la definición de la malla curricular (educación, pedagogía, didáctica e investigación). Estas mismas áreas contribuyeron a la definición de las áreas curriculares a partir de las cuales se orienta el desarrollo del programa.

De naturaleza profundizadora: se define que la naturaleza de la Maestría es la profundización, la cual se desarrollará con base en la fundamentación teórica y en el desarrollo de una praxis investigativa por parte de los estudiantes, la cual será apoyada por los grupos y líneas de investigación de la Universidad y, particularmente, por las acciones investigativas realizadas en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle. Entre los grupos de investigación clasificados en Colciencias se cuentan los siguientes: Intersubjetividad en Educación Superior, Prevadia y Educación Ciudadana Ética y Política. La praxis investigativa es desarrollada, inicialmente, a través de la formación de estudiantes en investigación, la cual se desarrolla en los seminarios dispuestos para este propósito. Seguidamente opera la participación en macroproyectos de investigación, definidos como la actividad investigativa que reúne, con propósitos formativos, a docentes y estudiantes con el objeto de interpretar, comprender y transformar la praxis docente. Finalmente, se encuentran los procesos de socialización y comunicación de la actividad investigativa acerca de la praxis o el quehacer docente, resultado de la experiencia investigativa iniciada en el primer semestre. En consecuencia, el programa ofrece una importante formación en investigación en el campo de la docencia como objeto de estudio de la Maestría.

De naturaleza profesional: el énfasis en el docente, sus prácticas, interacciones y aportes a la construcción de saber y discurso pedagógico permite que los estudiantes cualifiquen su labor profesional como docentes con dos propósitos diferenciados, pero complementarios. El primer propósito se relaciona con el mejoramiento de la praxis de aquellos docentes cuya formación es en el campo de la educación. En este grupo de docentes debe operar el mejoramiento de su práctica profesional, traducido en la implementación de propuestas de investigación al interior de las instituciones educativas y del aula, así como en la puesta en marcha de acciones, programas y estrategias educativas. El segundo de estos propósitos tiene que ver con los profesionales que no han recibido formación en educación, pero que su práctica docente profesional docente se apoya en

el conocimiento de otras disciplinas científicas. Estos docentes interrogan sus vivencias y quehacer docente a partir de los conocimientos, saberes y experiencias teóricas e investigativas que les ofrece la Maestría, lo que se constituirá en un aporte sustantivo para su praxis profesional.

2.2.6.2. Fundamentos que sustentan la propuesta formativa del Programa

Los fundamentos curriculares que orientan la propuesta formativa del programa de Maestría en Docencia se formulan teniendo en cuenta que “el currículo es un espacio de realización del PEUL, mediante la comprensión y dinamización reflexiva, intencionada y consciente de la cultura lasallista, realizada por los actores educativos” (Universidad de La Salle, 2007, p. 23). Así, desde esta perspectiva teórica, el currículo constituye un conjunto de representaciones que concretan los principales objetivos y propósitos estratégicos de la comunidad lasallista, las cuales son realizables mediante la puesta en marcha de estrategias pedagógicas y la enseñanza de saberes en el marco de una formación humanista.

De esta forma, “en la comunidad académica Lasallista, el currículo contribuye a la realización de la Misión y naturaleza institucional expresada en el PEUL; en el Plan Institucional de Desarrollo; en las líneas institucionales de investigación; y, en los lineamientos estratégicos de la Vicerrectoría Académica” (Universidad de La Salle, 2007, p. 24).

En este contexto, el principal aporte de la formulación de lineamientos que orientan la redimensión curricular del programa de Maestría en Docencia consiste en contribuir desde lo sociológico, pedagógico y epistemológico, a la reflexión sobre la persona, la sociedad y el conocimiento en el marco del proceso de formación y perfeccionamiento de docentes, dimensiones a partir de las cuales se han formulado la política institucional y el Proyecto Educativo Lasallista y se han definido los fundamentos conducentes al diseño de estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de este.

De acuerdo con lo anterior, la formulación de los lineamientos curriculares de la Maestría en Docencia articula los aportes de los documentos de política institucional de la Universidad de La Salle, en especial del PEUL, el EFL y el Sistema de Investigación Universitario Lasallista (SIUL), los cuales aportan el marco general que fundamenta la propuesta curricular.

2.2.6.3. Fundamentos sociológicos: sociedad y persona

El PEUL presenta unas opciones de sociedad y de persona posible de construir y formar, respectivamente, a través de la puesta en marcha de acciones formativas (docencia e investigación) y no formativas (proyección con fines de intervención y de resolución de problemas) que integran el proceso educativo. La comunidad de la Universidad de La Salle se encuentra comprometida con estos propósitos.

Por ello ha puesto en marcha la redimensión curricular de sus programas académicos como una de las principales estrategias para el desarrollo del PEUL.

Iniciamos la reflexión de los lineamientos curriculares del programa recordando, en primer lugar, la intención del proyecto educativo consignado en el PEUL, la cual se refleja en las características del proyecto de sociedad y en el compromiso de la comunidad académica lasallista de participar activamente en su construcción. En este sentido, destacamos que se trata de una sociedad justa y en paz, inmersa en un mundo globalizado, la cual debe contribuir a la búsqueda de la equidad, la defensa de la vida, la construcción de la nacionalidad y el compromiso con el Desarrollo Humano Integral y Sustentable (DHIS) (PEUL, 2007). En segundo lugar, tendremos en cuenta el tipo de persona sugerida para dicha sociedad. Se trata, como lo postula el PEUL, de una persona con sensibilidad y responsabilidad social, comprometida con el DHIS, de sólida formación humanista, educada en valores, con capacidad de trabajo colegiado y sentido de pertenencia al país.

La formulación de lineamientos curriculares, teniendo en cuenta los fundamentos mencionados, permitirá como lo sugiere la política institucional: “hacer más consciente e intencionada la formulación y gestión de los currículos y conduce a afinar la identidad institucional de los programas académicos al fundamentar los procesos educativos hacia una sólida formación humanística, en contextos históricos concretos” (Universidad de La Salle, 2007, p. 26).

En este contexto, los lineamientos curriculares de la Maestría en Docencia tienen el propósito de fundamentar una acción social de tipo educativo que, de acuerdo con la política institucional de la Universidad, contribuya al fortalecimiento de aquellos escenarios en los cuales se ponen en marcha procesos de desarrollo local y regional. Además, se busca incidir en la organización, planeación, operación y gestión de los sistemas territoriales de educación (departamentales, distritales y municipales), así como en la estructuración, por entidad territorial e institución educativa, de una oferta de educación pertinente, en los diferentes niveles y modalidades. Adicionalmente, el programa, sus estudiantes y egresados, de acuerdo con estas orientaciones, tienen el reto de aportar al cambio educativo, a la modernización del sector educativo, al desarrollo de una gestión del sector a nivel territorial y ser agentes del cambio educativo, de tal forma que puedan incidir, desde su conocimiento y práctica docente, en la toma de decisiones en materia de formulación, ejecución, seguimiento, evaluación y reformulación de las políticas educativas tanto nacionales como territoriales.

De acuerdo con lo anterior, los lineamientos curriculares privilegian, por un lado, al docente como sujeto de la formación y su práctica como campo de investigación y, por otro, el aula, la institución, el municipio, la localidad y la región como los lugares donde se concreta el desarrollo de las acciones que integran el proceso educativo y se realiza la práctica profesional.

2.2.6.4. Fundamentos epistemológicos: el conocimiento

Tanto el PEUL como el SIUL plantean el compromiso y los retos de la Universidad de realizar investigación con pertinencia e impacto social, que aporte a la transformación social y productiva del país y que contribuya a la democratización del conocimiento (PEUL, 2007). En esta dirección, en el SIUL se destaca el compromiso institucional con la producción de conocimiento científico, lo cual compromete e incluye a todos los actores de la comunidad académica. Con el fin de desarrollar esta política institucional, el SIUL (2008) fija metas, formula estrategias y orientaciones específicas para hacer de La Salle una universidad investigadora, insertada en la sociedad del conocimiento y comprometida con el desarrollo de la política de ciencia, tecnología e innovación del país.

Desde luego que la Maestría en Docencia está comprometida con la ejecución de la política de investigación formulada en el SIUL, pero adopta entre sus principales orientaciones la idea de “cualificar el ejercicio docente mediante la actividad investigativa, con el fin de enriquecer el modelo pedagógico, de fortalecer la generación de conocimiento, y de mejorar las estrategias de resolución de problemas, a la vez que se dota de competencias para el desempeño laboral y profesional” (SIUL, 2008, p. 17). Consideramos pertinente esta orientación para el desarrollo de la formación de docentes, principal objeto del Programa, porque permite el planteamiento de problemas y el estudio de la docencia desde diferentes perspectivas, entre las cuales se destaca su perfeccionamiento a partir de la práctica investigativa, la dignificación del docente y la recuperación de su saber a través de ejercicios de investigación que permitan la sistematización de su experiencia, la producción de conocimiento pedagógico y la difusión de este, su participación en eventos académicos nacionales e internacionales, el mejoramiento de su práctica profesional, la resolución de problemas particulares y su vinculación e influencia en las dinámicas sociales y políticas del entorno en el cual se desempeña.

De acuerdo con lo anterior, la Maestría está comprometida con la producción de conocimiento sugerida por la política institucional y hace de la investigación una de las principales prácticas educativas de tipo formativo, a partir de la cual se debe concretar la formación y cualificación de docentes, el mejoramiento de su práctica, la producción de saber pedagógico y didáctico, y la proyección social hacia el entorno del maestro y de la institución, según los fundamentos del PEUL.

2.2.6.5. Fundamentos pedagógicos

Un primer referente teórico que se debe tener en cuenta en la definición de los lineamientos curriculares del Programa se refiere al sentido social del *pensamiento de la Iglesia*, adoptado por la comunidad académica lasallista como fundamento orientador del proceso educativo en la Universidad, el cual, como lo indica el PEUL (2007), es la fuente de sentido, principios, juicios y criterios de acción

para alcanzar el bien común. Un segundo referente lo constituye la *relación pedagógica*, planteada en la política institucional como soporte de los procesos de formación lasallistas. Esta relación se construye con base en los siguientes elementos: el acompañamiento, la formación integral y la enseñanza de los valores.

La construcción y desarrollo de una relación pedagógica en el programa académico de Maestría en Docencia, orientada con los referentes y elementos mencionados antes, como lo señala el EFL (Universidad de La Salle, 2008), plantea la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje en los cuales sea factible la enseñanza de saberes, la formación integral y el desarrollo de relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa fundamentadas en los valores que privilegia el PEUL. En este sentido, la relación pedagógica emerge como espacio en el que se desarrolla la formación, porque favorece el desarrollo de potencialidades y el desarrollo humano integral de los maestrantes, así como la interacción entre profesores y estudiantes.

De acuerdo con las orientaciones del EFL, tanto en la estructuración de la relación pedagógica como en el diseño de los ambientes de aprendizaje, en el caso de la Maestría adquiere importancia significativa, por un lado, el estudio y aplicación de las teorías pedagógicas contemporáneas a los procesos formativos, en especial aquellas que fundamentan el aprendizaje autogestionado, el trabajo en equipo, así como el trabajo autónomo y la producción de conocimiento en el aula y, por otro lado, la definición de las didácticas privilegiadas por el programa con el fin de desarrollar las acciones formativas en cada espacio académico. Entre estas didácticas el Programa de Maestría prioriza las siguientes: ensayo, trabajo en grupo, conversatorio, debate, reseña, exposición, relatoría, crónica y póster, entre otras.

La construcción de una relación pedagógica orientada con los criterios señalados y el diseño de ambientes de aprendizaje contribuirán a que la formación en la Maestría se asuma como un ejercicio crítico y reflexivo. El uso de las didácticas privilegiadas por el programa, por su parte, fomentará el aprendizaje autogestionado y colaborativo y la puesta en marcha de procedimientos que estimulen el trabajo independiente y promoverá el trabajo en equipo y el desarrollo de actividades orientadas al desarrollo de la comunicación interpersonal, la producción intelectual, la deliberación, el diálogo y la interlocución, de tal forma que se estimule la generación de pensamiento crítico, reflexivo y transformador, como lo sugiere el EFL (2008).

2.2.7. Perfil integral del programa

2.2.7.1. Perfil de formación

La formación ofrecida por la Maestría en Docencia se caracterizará por integrar en su propuesta curricular la identidad, la misión, la visión, los procesos articuladores, las bases pedagógicas y las didácticas expuestas en el PEUL y en el EFL. En

consecuencia, el egresado de la Maestría en Docencia tendrá las características que se exponen a continuación:

2.2.7.1.1. A nivel general o contextual

- Poseerá una alta capacidad de interacción y construcción permanente de sí mismo, de desarrollo de sus potencialidades y será una persona comprometida con el ejercicio de la autonomía responsable, la generación de conocimiento y la permanente transformación social.
- Tendrá la capacidad de relacionarse con lo trascendente, desde una visión humano-cristiana del mundo, la sociedad, la historia, la ciencia y la tecnología.
- Expresará una clara vocación humanista, formada desde el espíritu de la propuesta de San Juan Bautista de La Salle.

2.2.7.1.2. A nivel profesional o disciplinar

- Vivirá en su vida profesional y personal los valores lasallistas de fe cristiana, fraternidad, servicio, compromiso y justicia, expresados en comportamientos éticos y morales, en la solidaridad, el compromiso con los menos favorecidos y la búsqueda de la verdad y la equidad.
- Articulará a su práctica los aportes de las ciencias de la educación, resignificará y potenciará su práctica como praxis profesional en el contexto del saber pedagógico e investigará y producirá saber didáctico permanente.
- Dominará las teorías y prácticas del desarrollo humano integral, desde la pedagogía, la didáctica y las disciplinas propias de las profesiones.
- Conocerá y desarrollará proyectos de investigación educativa, liderará los procesos de transformación curricular en las instituciones educativas y tendrá concepciones y prácticas que propiciarán avances en los procesos educativos del país.
- Conocerá las teorías y principios de la educación, la pedagogía y la didáctica y los aplicará en la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes en los diferentes niveles educativos.
- Distinguirá las dimensiones de un proyecto científico-tecnológico para el desarrollo local, regional y nacional y hará uso de ellas para la reestructuración académica y la cualificación de los procesos formativos en todos los niveles de escolaridad.

2.2.7.2. Competencias

2.2.7.2.1. Generales

- Actuará bajo los principios de equidad, justicia y dignidad humana como criterios de acción y orientación de su práctica profesional docente.
- Expresará su sensibilidad moral y política para la reivindicación de derechos y la ampliación de los acuerdos normativos.
- Participará en la sociedad, orientado por los principios de humanidad y estructuración de una sociedad democrática, plural e incluyente.
- Realizará acciones para la convivencia ciudadana y la participación política.

2.2.7.2.2. Institucionales

- Formulará y gestionará propuestas formativas con una clara opción por los más necesitados, en donde los valores lasallistas (fe, fraternidad, servicio, justicia y compromiso) serán la plataforma para una sociedad capaz de reconocer al otro, incluirlo en su diferencia, solidarizarse con su condición y promoverlo como agente de sus propios procesos.
- Realizará la práctica profesional docente propendiendo por la construcción de tejido social y la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a los criterios establecidos en la misión institucional.

2.2.7.2.3. Profesionales

- Aplicará modelos y estilos didácticos en la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes disciplinares en los diferentes niveles educativos, con el fin de hacer de su práctica profesional docente un objeto de reflexión y mejoramiento continuo.
- Formulará propuestas pedagógicas y didácticas orientadas al mejoramiento de la práctica profesional docente.
- Realizará acciones favorables al trabajo en equipo, el debate y la argumentación que le posibiliten su participación en grupos de investigación y su inserción en escenarios políticos, comunitarios y educativos.

2.3. El trabajo interdisciplinar en la Maestría en Docencia

El filósofo Mario Bunge (2004, p. 213) sostiene que los estudios sociales están fragmentados. Según este autor, dichos estudios pocas veces prestan atención a la complejidad de los fenómenos que estudian. Todos los hechos sociales — el educativo entre ellos— contienen múltiples aspectos. Así, por ejemplo, nadie duda del papel tan importante que en el conocimiento juega el componente neurocognitivo, o de la influencia que el contexto cultural ejerce sobre el trabajo

de aula, o de lo determinante que son las políticas económicas para elevar la calidad de la educación y, en última instancia, del rol preponderante que tienen los modelos pedagógicos en la construcción del aprendizaje. Todos estos elementos intervienen en el hecho educativo, pero en la mayoría de las investigaciones que se realizan al respecto, la confluencia y articulación de estos elementos es ignorada o puesta como de menor nivel, en aras de cierta pureza teórica o de los intereses profesionales en la división del trabajo científico.

Las fronteras de las disciplinas no son solo artificiales; también, afirma Bunge, son lamentables. Y lo son porque dividen problemas que de suyo son sistémicos y complejos, a la vez que obstaculizan el flujo de datos, métodos y teorías que podrían ser usados por varias disciplinas. Así, podría afirmarse que las disciplinas avanzan (si es que lo hacen) en la medida en que el conocimiento sobre el hecho educativo retrocede.

Para remediar esto, en las últimas décadas se ha propuesto el trabajo interdisciplinario como estrategia para producir un tipo de conocimiento menos fragmentado y más acorde con la naturaleza del hecho educativo. En este sentido, la interdisciplinariedad se ha entendido en dos sentidos: como multidisciplinariedad (Merton, 1973; Swedberg, 1990; Bunge, 1999) y como transdisciplinariedad (Handy y Kurtz, 1964; Bunge, 1983b; Boudon, 2003).

La multidisciplinariedad no enfatiza en las fronteras de las ciencias sociales; por el contrario, promueve investigaciones que acogen distintas miradas disciplinares e incluso las yuxtaponen en función de explicar o comprender el fenómeno en cuestión. Este tipo de investigaciones esquivan la idea de “principios unificadores” o cualquier concepto similar y abogan por la convergencia de posturas y posiciones teóricas. A diferencia de la transdisciplinariedad, la multidisciplinariedad defiende el espacio propio de cada disciplina, pero en función de una posterior complementación. Un ejemplo de multidisciplinariedad son los estudios sobre la ciencia, dentro de los cuales caben las aproximaciones psicológicas sobre las motivaciones de los científicos, las investigaciones antropológicas y sociológicas que explican el funcionamiento de las comunidades científicas y los análisis históricos que muestran cómo y por qué la ciencia ha evolucionado como lo ha hecho. La idea que orienta este tipo de estudios es que ninguna ciencia obtendría el éxito por sí sola; se requiere complementariedad.

La transdisciplinariedad parte de la idea de que los hechos sociales son polifacéticos, por lo cual rechaza cualquier mirada sectorial sobre ellos. Si la ciencia quiere dar razón de los fenómenos humanos y sociales, su trabajo debe resultar de un esfuerzo que trasciende a las mismas disciplinas y produce conocimientos que, por el contrario, articulan e incluso traspasan los marcos teóricos y metodológicos específicos: “nada hay de científico en la división del trabajo intelectual: su adopción es solo cuestión de conveniencia, no de principio”, afirma Bunge (2004, p. 223). Entonces, la transdisciplinariedad sugiere relativizar las raíces

teóricas o metodológicas y en su lugar enfocar el esfuerzo científico en la comprensión y explicación de los fenómenos, por complejos que estos aparezcan a la mirada del investigador.

En la Maestría en Docencia la interdisciplinariedad se entiende como el esfuerzo colegiado que articula, bien en el sentido de la multidisciplinariedad, o bien en aquel de la transdisciplinariedad, distintas disciplinas, tanto por sus aportes teóricos como por sus desarrollos metodológicos, en el esfuerzo común y colegiado por comprender de manera holística el hecho social de la práctica profesional docente. En este sentido, partimos del supuesto de que el ejercicio de la docencia no es resultado de una sola formación disciplinar, sino que comporta la conjunción de varias miradas e insumos teóricos y prácticos. Así, el más simple y a la vez más importante hecho educativo, esto es, el aprendizaje de los niños, debe ser explicado y enseñado en términos biológicos, psicológicos, económicos, políticos, culturales y, por supuesto, pedagógicos.

La complejidad del hecho educativo y de sus implicaciones para el ejercicio de la docencia es tomada como referente en cada uno de los espacios académicos e investigativos de nuestro programa. Las estrategias que promueven este trabajo interdisciplinario son las siguientes:

- Creación y desarrollo de espacios académicos interdisciplinarios bajo la modalidad de seminarios de profesionalización o complementarios: Currículo y Gestión Educativa; Modelos Pedagógicos y Estilos Didácticos; Docencia y Evaluación del Aprendizaje; Políticas Educativas, Legislación y Docencia; Cultura; y Educación Ético-Política y Laboratorio Lasallista. Estos seminarios tendrán un enfoque multidisciplinar.
- Fomento y uso del enfoque multimétodos (Denzin y Lincon, 1994) en el trabajo de las líneas de investigación y en el desarrollo de las investigaciones realizadas por los estudiantes conducentes a su graduación. Este enfoque admite el uso de varios métodos de investigación para la consecución de los objetivos de las investigaciones.
- Realización semestral de un foro pedagógico con invitados e intervenciones provenientes de distintas disciplinas, pero enfocado al abordaje de un aspecto importante de la profesión docente; por ejemplo, la evaluación del aprendizaje, la formación ciudadana, la calidad de la educación o el saber pedagógico.
- Exposición y desarrollo de múltiples y variadas didácticas de trabajo en el aula. La Maestría ofrece a sus estudiantes trabajo didáctico diferenciado en cada uno de los espacios académicos que promueve, de tal forma que al terminar la Maestría el estudiante estará en capacidad de emplear distintas tradiciones pedagógicas y estrategias didácticas.

2.4. Trabajo colaborativo (trabajo en equipo)

La Maestría en Docencia, en correspondencia con la Misión de la Universidad de La Salle, hace una apuesta por el trabajo colegiado para promover la formación de los profesionales (PEUL, 2). Tal apuesta se inspira en los valores de la solidaridad y la fraternidad: “es la preocupación por el otro y la convicción de que una sociedad no puede construirse sin un tejido social donde el desarrollo de todos es la condición para la justicia y la paz” (PEUL, 4.7, b). De esta manera, el trabajo colaborativo supera los límites de la practicidad y el eficientismo, propios de la racionalidad instrumental moderna.

En este orden de ideas, la Maestría privilegiará, como bien lo señala el Enfoque de Formación Lasallista, las didácticas que promueven el aprendizaje autogestionado y colaborativo, esto es, “por una parte procedimientos que estimulen y acompañen el trabajo independiente del educando hoy concebido dentro de la modalidad de créditos académicos, y por la otra, unos procedimientos que promuevan las dinámicas grupales, garanticen la comunicación interpersonal y la producción intelectual corresponsable, la deliberación, el diálogo y la interlocución que permitan la generación de pensamiento crítico, reflexivo y transformador” (EFL, 5).

De esta manera, en la Maestría en Docencia el trabajo colaborativo se convertirá en una metodología para la realización de la actividad académica e investigativa, sobre la base del presupuesto pedagógico de que el aprendizaje se incrementa cuando se desarrollan competencias para solucionar problemas y llevar a cabo acciones educativas-profesionales-laborales en las cuales el docente se ve inmerso.

De lo anterior se colige que el trabajo colaborativo es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la cual, para lograr una meta común, se conforman pequeños grupos de trabajo y se hace necesario que todos y cada uno tengan un grado de participación. Por tanto, su efecto formativo puede ser mayor al que tiene el trabajo individual o al que resulta de la sumatoria de las partes. El trabajo es colaborativo si existe una reciprocidad entre los miembros del grupo tal que les permite identificar, diferenciar, contrastar, problematizar y consensuar a partir de sus propias elaboraciones o puntos de vista y, de esta manera, generar un proceso de construcción de conocimiento. Por consiguiente, gracias a la interacción y tensión permanente en el grupo, cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí mismo. En síntesis, el trabajo colaborativo es el contrarrelato del individualismo que aún prevalece en diferentes ámbitos de la actividad humana.

De esta manera, se entiende la razón por la cual la Maestría en Docencia hará del trabajo colaborativo un estandarte dentro de la formación investigativa y desde el inicio exige a sus estudiantes la conformación de grupos para llevar a cabo la investigación, la cual será realizada a través de los diferentes semestres y se

sustentará al final del proceso. Esta organización será aprovechada para dinamizar los diferentes espacios académicos y realizar tareas más puntuales. En otras palabras, la Maestría hará del trabajo colaborativo un modo transversal de enseñanza y aprendizaje.

2.5. Modelo pedagógico

2.5.1. Fundamentos pedagógicos y filosóficos que configuran la docencia como objeto de estudio

El desarrollo de la pedagogía como “saber autónomo” trajo como consecuencia la producción de numerosas y variadas conceptualizaciones de lo que desde hace mucho tiempo se conoce como la tarea de la enseñanza. En la actualidad estos aportes resultan fundamentales para que la docencia sea concebida como una práctica no instrumental, ni mecánica y que por ello puede ser abordada como objeto de estudio.

Aunque la Academia de la Lengua Francesa admitió la palabra *pédagogie* en 1762, esta solo se difundiría en el siglo XIX hasta llegar a tener un significado concreto. En la obra de Durkheim (1911) la pedagogía se entiende como “la teoría práctica de la educación” y, en sentido más general, como la ciencia de la educación de los niños, para diferenciarla de la educación como la acción concreta que se ejerce sobre alguna persona.²

La pedagogía se concibió durante buena parte del siglo XX como “el saber sobre la educación”, noción que prevaleció hasta la consolidación de las ciencias de la educación como campo autónomo de conocimiento. Sin embargo, en la primera formulación de Durkheim existe ya una perspectiva que va a conservar la pedagogía y que reclamará para sí como su objeto: el saber producto de la práctica; es en este sentido que debe entenderse la formulación, aparentemente contradictoria, de Durkheim: “Teoría-práctica”. En este mismo sentido, Herbart, filósofo alemán del siglo XIX, intentó configurar la pedagogía como una disciplina sistemática, con la educación como su objeto de estudio. Para Herbart la sistematicidad de la pedagogía no apuntaba al estudio empírico de la educación, sino a su construcción en los términos de un edificio conceptual consistente, es decir, reclamaba para la pedagogía el estatuto de una ciencia. Pero en el contexto alemán del siglo XIX, la ciencia no se identificaba con la ciencia positiva; no se entendía como un procedimiento orientado por el método científico, sino como un saber soportado en su propia racionalidad (Garzón, 2005). La pedagogía, como saber, se articuló siempre a un “saber hacer”.

² Cfr. Mialaret: 3.

En Colombia, Zuluaga (1999), a partir de la reconstrucción e interpretación de la historia de las prácticas pedagógicas, ha establecido el objeto propio de la pedagogía como muy próximo a la práctica docente. Su mirada recoge la tradición del pensador francés Michel Foucault, en la medida en que sitúa el lugar del saber, no en los recónditos laberintos de las disciplinas, sino en la cotidianidad de la vida social. Para el caso de la pedagogía, el saber que da cuenta de ella no se halla en las ciencias de la educación, sino en el trabajo docente: sus rutinas y discursos, su institucionalidad y contrainstitucionalidad (Adorno, 1969, pp. 115-128). De este modo, la pedagogía se distancia de las llamadas ciencias de la educación. Mientras estas se encargan de los factores generales y particulares que determinan e influyen en la situación y acción educativa, la pedagogía asume como su campo de conocimiento el saber producto de la práctica del maestro.

Ahora bien, la docencia, como espacio propio de conocimiento, no debe confundirse con la pedagogía aunque tome muchos elementos de ella. A diferencia de la pedagogía, la cual reclama para sí un espacio muy próximo al saber producto de la práctica, la docencia se ubica como un saber que se configura al tomar como objeto la práctica misma; es decir, mientras la pedagogía defiende la idea de constituirse como ciencia en la medida en que toma el saber producto de la práctica pedagógica como *discurso*, la docencia reclama el espacio propio de esa práctica profesional como *objeto de conocimiento*.

Otra razón por la cual la docencia no es lo mismo que la pedagogía reside en que la primera tiene una larga trayectoria hasta convertirse y autodefinirse como una profesión. Es esta tal vez la distinción implícita entre los términos docente, maestro o educador. Ahora bien, decir que una maestría en docencia tiene como objeto de estudio la práctica docente supone aclarar qué se entiende aquí por práctica docente y qué implica esta definición.

El investigador norteamericano Donald Schön (1982; 1998) se ha preocupado por mostrar que el conocimiento que conforma una profesión no es ni exclusivo, ni mayoritariamente, de índole teórica. En su obra *El profesional reflexivo*, Schön llama la atención acerca del tipo de conocimiento que implica “ejercer una profesión” o, lo que es lo mismo, el tipo de conocimiento que hace de un agente cualquiera un profesional en su campo, y que tiene que ver más con “un modo de funcionamiento en situaciones de indeterminación y conflicto de valores”, ante las cuales el profesional acoge “la multiplicidad de perspectivas en conflicto para escoger entre múltiples aproximaciones a la práctica o articular su propio modo de combinarlas”.

Este tipo de conocimiento es el que Wilfred Carr propone como constitutivo de la práctica que realiza el docente. Según este autor, “la práctica educativa —como él la llama— no puede comprenderse desde visiones que la oponen a la teoría o que la confunden con ella; es decir, ni es una acción meramente instrumental y mecánica, ni está constituida por teorías al modo de la técnica”. Por el contrario,

apelando a la tradición aristotélica, Carr propone ubicar la práctica educativa en lo que se conoce desde la Antigüedad como la *phronesis*.

Esto es, un tipo de racionalidad que se forma a partir de las circunstancias específicas pero que involucra un horizonte de sentido que define, en últimas, lo que debe hacerse en cada situación. Nótese que la práctica es reivindicada en cuanto un *qué hacer* y no solo en cuanto un *cómo hacerlo*. El conocimiento práctico de este tipo es el que configura las profesiones, pero de manera más concreta la profesión docente.

En este tipo de saber la racionalidad práctica comporta tanta complejidad como incertidumbre. En efecto, no puede reducirse a un conjunto de teorías, ni siquiera a un sistema de creencias; es más bien la comprensión de algo en un contexto determinado, lo que implica una perspectiva y unos fines o, al decir de la filosofía hermenéutica, un horizonte de sentido.

Así, cuando hablamos de práctica docente no debemos confundir el término “práctica” con una mera técnica, o con un conjunto de teorías que luego se aplican siguiendo algún tipo específico de razonamiento (Carr, 2002). Antes bien, debemos entenderla como una *praxis* que engloba las acciones y actividades del docente sin desvincularlas de sus horizontes éticos y políticos y que, conforme a las circunstancias, acoge múltiples perspectivas para determinar lo que se debe hacer. Es esta *praxis* la que se toma como objeto de estudio en la Maestría en Docencia.

La filosofía reconoce, desde Platón hasta Hegel, la importancia de la educación y de plantearle a ella propósitos y finalidades que trasciendan lo puramente empírico o instrumental. Es sabido que en educación, la filosofía y la pedagogía mantuvieron cierta identidad hasta el arribo del proyecto cultural moderno, cuando la hegemonía epistemológica, de cuño positivista, obligó a separar la pedagogía de la reflexión filosófica (Garzón, 2005).

Pero la filosofía siempre ha sabido que el tipo de saber que articula el trabajo del educador está determinado por la historicidad de las culturas y por el proyecto político y ético que las sociedades van definiendo progresivamente. La docencia, como objeto de estudio, encuentra en la filosofía una amplia y permanente fuente de planteamientos, reflexiones y propuestas que ayudan a aclarar, para nuestros tiempos, la labor del docente y su importante función social.

Una de los aportes más interesantes es el que plantea el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer a propósito de la formación. Según Gadamer, el concepto de formación es “el más grande pensamiento del siglo XVIII”, pues con él se designa “el elemento en el que viven las ciencias del espíritu en el siglo XIX” (1997, p. 37).

Esta idea se remite a Hegel, para quien la formación es el ascenso progresivo del hombre hacia la generalidad del espíritu. Por ello Gadamer afirma que la formación es lo más propio del hombre y que bajo su dominio está la posibilidad de hablar de ciencia, de filosofía y de cultura (Herrera, 2009). En este contexto,

formarse es ampliar el horizonte propio incluyendo en él múltiples puntos de vista ajenos. Por tal razón, la formación “pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa, en primer lugar, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 39). Como puede colegirse, el trabajo docente adquiere así una dimensión ontológica invaluable: se trata de formar las disposiciones y capacidades para que el ser humano alcance cada vez mejores niveles de trascendencia y desarrollo. Esta tarea se encuentra estrechamente ligada a la historia de las culturas, pero, por sobre todo, representa la posibilidad de llevar a cabo proyectos éticos y políticos que apunten a la transformación y mejoramiento de la vida en común.

Puede concluirse entonces que el campo de conocimiento cuyo objeto de estudio es la docencia tiene en su centro la *práctica-profesional docente* y que para abordarla, problematizarla y definirla se apoya en las ciencias de la educación, en la pedagogía y en la reflexión filosófica, en la medida en que estas le aportan elementos significativos para su comprensión. Esto supone la presencia de más de una perspectiva, así como la permanente reconfiguración de los temas más pertinentes según los contextos y las dinámicas sociales y educativas.

2.5.2. Metodologías de trabajo para desarrollar los espacios de fundamentación

Como es de esperarse, en el desarrollo de los espacios académicos de fundamentación teórica deben estar presentes distintas metodologías, de acuerdo con los estilos de enseñanza de cada docente del programa. Estas metodologías y sus características, según el enfoque formativo lasallista, estarán descritas en cada uno de los syllabus escritos para los diferentes seminarios que estructuran el Programa de Maestría. Además de lo mencionado, la *lectio inauguralis* hará parte de las estrategias metodológicas asociadas con el desarrollo de la fundamentación teórica. Esta *lectio* formará parte de la cultura académica del Programa y tendrá desarrollo una vez por semestre, precisamente cuando se inician las actividades académicas del Programa, y será desarrollada por académicos de este, de la Universidad o bien de otra institución educativa de educación superior.

2.5.3. Metodologías de trabajo para desarrollar los espacios de formación investigativa

A diferencia de la manera como se desarrollarán los espacios académicos de fundamentación, en el caso de aquellos destinados a la formación investigativa, el Programa ha optado por establecer un procedimiento más general y uniforme a partir de “macroproyectos de investigación”. Los temas de los macroproyectos serán presentados a los estudiantes en la iniciación del primer semestre, de tal manera que por concertación con los docentes que los propongan, se

establezcan los temas de investigación para los trabajos de grado y se inicie su proceso de dirección.

2.5.3.1. El concepto de macroproyecto

En el contexto de la Maestría en Docencia, se entiende por macroproyecto una propuesta de investigación presentada por dos docentes investigadores de la Facultad de Educación, como espacio dentro del cual los estudiantes de una promoción, organizados en pequeños grupos, realizarán sus trabajos de grado bajo la dirección de los docentes que elaborarán y propondrán su respectivo macroproyecto. Desde el punto de vista administrativo, los dos docentes que lo propongan serán los responsables de acompañar a los estudiantes de una cohorte en su formación investigativa, desde el primer semestre hasta la terminación de sus estudios.

a) Características de los macroproyectos

- Versarán sobre temas propios de las líneas de investigación desarrolladas por los grupos de investigación que soportan la Maestría.
- Serán lo suficientemente amplios como para sugerir, bajo el mismo tema, subtemas objeto de interés para los estudiantes en sus trabajos de grado. Los subtemas que acompañan la presentación de los macroproyectos serán sugerencias de posibles temas de investigación. De conformidad con los intereses de los estudiantes, estos temas podrán variar, siempre y cuando se relacionen con el tema central propuesto.

b) El proceso de evaluación de los avances del trabajo de grado a lo largo del programa

Dado que, como ya se mencionó, al interior de cada macroproyecto se podrán realizar los trabajos de grado de los estudiantes, haciendo uso de diferentes aproximaciones metodológicas de la investigación, el proceso de evaluación de los avances logrados por cada cohorte se realizará en forma semestral, al final de cada periodo académico, utilizando formatos diseñados especialmente para ello. El proceso de evaluación de los avances implicará una reunión al final de cada semestre en la cual cada estudiante o grupo de estudiantes hará una presentación oral de sus avances. Esta sesión contará con la participación de dos profesores evaluadores independientes y uno o los dos profesores responsables del macroproyecto.

Los dos evaluadores independientes tendrán la función de leer una síntesis de los proyectos entregados con anterioridad y escucharán las presentaciones orales que harán los estudiantes. Al terminar cada presentación, los jurados evaluadores harán las observaciones y recomendaciones que consideren necesarias y pertinentes para el mejoramiento de los proyectos y diligenciarán el formato correspondiente con las respectivas calificaciones.

En general, se espera que al terminar el primer semestre el grupo presente el proyecto y este quede aprobado, para que durante el segundo y el tercer semestre se lleve a cabo. El cuarto semestre se debe dedicar a la escritura y perfeccionamiento del informe final.

2.5.3.2. El proceso de disertación

Una vez concluido el trabajo de investigación y escrito el informe final, a juicio de su director, el documento será enviado a la dirección del programa para que le asigne un jurado lector. Este elaborará un informe de evaluación con los comentarios y sugerencias pertinentes y lo enviará a la coordinación del programa. La dirección, por su parte, dirigirá una comunicación a los autores para darles a conocer los resultados de la evaluación. Con esta los autores, de común acuerdo con el director del trabajo de grado, realizarán los ajustes pertinentes y cuando hayan terminado enviarán el documento corregido a la dirección de la Maestría para que fije la fecha de sustentación pública.

Para la sustentación pública, el director del programa nombrará un jurado integrado por un lector, dos oyentes y el Director de la Maestría. Este jurado será el responsable de calificar la presentación como aprobada o no, meritoria o laureada.

El proceso de sustentación estará orientado a la indagación a los autores acerca del grado de solvencia académica alcanzado en relación con el trabajo realizado. Se llevará a cabo en una sesión pública programada para una hora, la cual incluirá los siguientes pasos y tiempos:

- El estudiante o el grupo de investigación contará con veinte minutos para hacer una presentación de los aspectos más importantes, que a su juicio y en coordinación con el director del trabajo de grado consideren de mayor relevancia.
- Enseguida, el jurado lector tendrá diez minutos para que diserte sobre el trabajo leído y la presentación. Terminada la intervención del jurado, el estudiante o el grupo de investigación tomará la palabra durante diez minutos para argumentar sobre su trabajo y responder a los comentarios y preguntas del jurado.
- A continuación, los jurados oyentes harán uso de la palabra para hacer sus comentarios y preguntas que puedan emerger de la presentación. Esta intervención tendrá un tiempo de diez minutos. Posteriormente, el estudiante o grupo de investigación dispondrá de diez minutos para completar la presentación y contestar preguntas o completar aspectos de importancia relacionados con el trabajo. Al término de estos diez minutos intervendrá el Director de la Maestría con el fin de cerrar la sesión de sustentación.
- Una vez cerrada la sesión, el jurado deliberará acerca del trabajo y el desempeño de sus autores en la sustentación. Terminada la deliberación el Director de la Maestría comunicará a los autores el resultado. Si el resultado

es aprobado, de inmediato el Director proclamará al autor o autores su candidatura para optar al título de magíster. En caso de que el resultado sea no aprobado, el Director lo manifestará e invitará a los autores a que preparen una segunda presentación.

2.5.3.3. El seguimiento de los estudiantes en sus trabajos de tesis

Desde el punto de vista administrativo y con el objetivo de llevar un control detallado de los trabajos de tesis, el programa dispondrá de una coordinación de seguimiento a estos. Dicha coordinación llevará una lista actualizada de los avances y de los principales cambios que hagan los estudiantes de cada cohorte a los proyectos. Asimismo, se llevará una lista detallada de los trabajos terminados y de los graduados semestre a semestre.

2.5.3.4. Presentación de los syllabus de los seminarios de Fundamentación y de Formación Investigativa

Para el desarrollo de cada uno de los espacios académicos incluidos en la tabla 4 cada docente responsable elaborará un syllabus semestral, donde se destacarán los siguientes aspectos: contenidos por desarrollar, cronograma para hacerlo, formas de evaluación, metodologías para su desarrollo en el aula y algunos datos del docente responsable. En el anexo 1 se presenta el formato del syllabus que se utilizará en cada espacio académico.

2.6. Fundamentación y justificación de la malla curricular del Programa

El programa de Maestría en Docencia se estructurará a partir de tres ejes que se articulan entre sí con el propósito de hacer posible el abordaje teórico y práctico del objeto de estudio relacionado con la práctica profesional del docente, en la cual encontramos problemas referidos al quehacer profesional, los discursos pedagógicos y didácticos. Los tres ejes formativos son:

- Eje de problemas y prácticas
- Eje de investigación
- Eje de ciencias y disciplinas

2.6.1. Eje de prácticas y problemas

El primero de estos ejes estará relacionado con las *prácticas y problemas* acerca de los conocimientos y los saberes situados en las prácticas pedagógicas propias del quehacer educativo. Estas prácticas son, precisamente, las que se buscará cualificar en el proceso formativo de la Maestría. Algunos de los problemas prácticos que orientan este eje son:

- **Praxis docente:** en este problema se buscará, tal como lo señala el PEUL, la expansión del acceso a la ciencia y la tecnología y sus impactos en la cultura y la sociedad; en el caso de la Maestría, los relacionados con la praxis docente. De igual forma, interesará desarrollar competencias referidas al conocimiento y el saber pedagógico requeridos para la praxis docente. También será relevante el análisis crítico de las prácticas pedagógicas, en función de sus características y en relación con los modelos pedagógicos y su impacto en las prácticas pedagógicas y en las experiencias didácticas.
- **Contextos pedagógicos y escenarios educativos:** este problema estará relacionado con la comunicación, la interacción y la vinculación de los docentes a procesos de desarrollo humano integral (EFL, 2008, p. 16). Las tendencias educativas, las políticas, la globalización, así como las formas de legitimación del quehacer docente, propias de los escenarios educativos, serán objeto de interés por la incidencia que tienen en la praxis docente. En tal sentido, algunas fuentes de problematización serán: la práctica educativa y pedagógica, las relaciones maestro-estudiante, la relación de la enseñanza con las características propias del profesor, la relación del desempeño y la disciplina que enseñan, los procesos de evaluación, su efectividad en materia de contribución al aprendizaje y la formación de profesionales críticos y reflexivos.
- **Aprendizaje, contextos y desarrollo cognitivo:** este problema abordará aspectos relacionados con la enseñabilidad de los saberes, el aprendizaje y los estilos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el saber didáctico. Es importante señalar que la enseñabilidad da lugar a unos estilos cognitivos en relación con los contextos donde estos se producen.
- **Cultura, ciudadanía y educación:** la Maestría asumirá como objeto de problematización los aspectos relacionados con la ética, la ciudadanía y la dignificación de la vida humana (PEUL, 2007, p. 15). En tal sentido, se asumirá la reflexión ética como propuesta de sentido de la profesión docente y el diálogo con las pedagogías contemporáneas desde el enfoque lasallista (EFL, 2008, pp. 16-17).

2.6.2. Eje de investigación

La investigación es uno de los ejes formativos de la Maestría en Docencia. La práctica investigativa articulará los conocimientos aportados por las ciencias de la educación, los saberes de la pedagogía, la didáctica y la formación ética y política en la producción de los trabajos de investigación. Estas problematizaciones estarán acompañadas por la formación en investigación científica, con un claro acompañamiento pedagógico durante el desarrollo de la formación investigativa.

Tal como lo establecen los lineamientos institucionales del SIUL (2008), los centros de investigación se constituirán en unidades académico-administrativas, de carácter interdisciplinario, que llevan a cabo actividades científicas y tecnológicas y realizan, coordinan y ejecutan programas, líneas o proyectos de investigación y desarrollo (I+D). En este sentido, los centros de investigación acogen uno o varios grupos de investigación, los cuales surgen de diferentes unidades académicas.

Hoy en día se han constituido ocho centros transdisciplinarios y un centro de escuela. El Centro de Investigación en Educación y Pedagogía,³ al cual se adscribe a la Facultad de Ciencias de la Educación, está enmarcado en las políticas investigativas de la Universidad de La Salle, orientadas a la generación del conocimiento con pertinencia social para contribuir a la transformación en los ámbitos económicos y sociales del país.

Este centro es coherente con las políticas nacionales del Plan de Desarrollo 2006-2010, la Visión 2019 Colombia II Centenario y la Ley 1286 de Ciencia y Tecnología, que se orientan a la producción y uso de conocimiento para la comprensión y solución de los problemas de la pobreza, la desigualdad y los altos índices de violencia en nuestro país. Al respecto, el artículo 6 de la Ley de Ciencia y Tecnología señala que se deben “propiciar las condiciones necesarias para que los desarrollos científicos, tecnológicos e innovadores, se relacionen con los sectores social y productivo, y favorezcan la productividad, la competitividad, el emprendimiento, el empleo y el mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos” (República de Colombia, Ley 1286 de Ciencia y Tecnología, artículo 6).

En respuesta a los anteriores presupuestos sociales, políticos y científicos, en este centro de investigación se considera que la educación y la pedagogía permiten la transformación y la emancipación de la sociedad, de manera que sea posible la construcción de una sociedad dentro de los criterios de justicia con equidad (Rawls, 1971).

Adicionalmente, se considera que tanto la educación como la pedagogía permiten propender por una vida digna, en una sociedad como la nuestra impactada por la vulneración sistemática de los derechos humanos, dado que favorecen su reconocimiento y defensa, desarrollan las capacidades de los individuos teniendo en cuenta lo que las mujeres y los hombres son capaces de *ser* (emociones, expresión de sentimientos, afiliación y autorrespeto) y de *hacer* (educación, desarrollo del pensamiento y de la imaginación), y reducen la pobreza y la desigualdad social (Sen, 1981; Nussbaum, 2006).

En tal sentido, para este centro de investigación la educación y la pedagogía propenden por el desarrollo de las potencialidades de la población colombiana

³ Ver página web de la Universidad de La Salle: www.lasalle.edu.co

con el objeto de hacer posible que su vida sea acorde con la dignidad humana y la inviolabilidad de la persona como aspectos constitutivos y razón de ser de la humanidad. Entre los objetivos del Centro de Investigación en Educación y Pedagogía (CIEP) se encuentran los siguientes:

- Producir conocimiento (teórico y aplicado) en los campos de la educación y la pedagogía, para la transformación, comprensión e interpretación de los fenómenos sociales, políticos, culturales y científicos.
- Construir conocimiento teórico y empírico en el campo de la pedagogía y la educación.
- Interpretar y comprender los saberes, creencias y formas de legitimación del conocimiento en prácticas pedagógicas relacionadas con diversos objetos de estudio.
- Generar conocimiento en procesos de adquisición y desarrollo del aprendizaje en distintos contextos educativos y objetos de estudio (licenciaturas, arquitectura, zootecnia, ciencias sociales, optometría, etc.).
- Comprender y producir conocimiento acerca de las didácticas de las disciplinas, así como diseñar estrategias orientadas a la innovación pedagógica en los distintos objetos de estudio.
- Propender a la generación de conocimiento y de propuestas de formación humanística para la construcción de una sociedad democrática, incluyente y equitativa.

El CIEP realiza actividades científicas orientadas a la interpretación, comprensión, transformación y construcción de conocimiento en los siguientes ejes de conocimiento:

- Eje epistemológico de la pedagogía y la educación: orientado a la producción de conocimiento teórico y empírico de teorías pedagógicas y educativas. Asimismo, este eje se puede considerar como una propuesta metateórica que propende por la reflexión de las teorías que han sido legitimadas científicamente (constructivismo, teoría crítica y cognitivismo, entre otras).

En este eje también interesa analizar, describir, comprender e interrogar la producción investigativa en el campo de la pedagogía y la educación y generar innovación educativa.

Otro interés se orienta al estudio de la docencia desde los saberes, creencias y formas de legitimación del conocimiento en prácticas pedagógicas y educativas realizadas en distintas áreas del conocimiento (ciencias de la educación, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades y ciencias agropecuarias, entre otras).

- Eje de aprendizaje y didácticas de las disciplinas: el aprendizaje estará relacionado con la adquisición, desarrollo y transformación del conocimiento. Las investigaciones referidas al aprendizaje permitirán entender la incidencia que en este tendrán los procesos cognitivos, emotivos y sociales.

La didáctica, por su parte, no se entiende como herramienta o técnica; se la considera una forma de conocimiento y de aplicación intencionada de experiencias, acciones y conocimientos en procesos de enseñanza y aprendizaje inherentes a los distintos objetos de estudio propuestos en los currículos. En tal sentido, podríamos hablar de una didáctica de la física, de la lectura y la escritura, las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias naturales, entre otras.

- Eje de pedagogía, educación y formación humanística: orientado a la comprensión y diseño de propuestas de formación que permitan la construcción de sociedades democráticas, incluyentes y equitativas desde la propuesta filosófica del modelo pedagógico lasallista. La producción investigativa estará enfocada a la formación de sujetos éticos, morales y políticos.

Además de lo anterior, enmarca la realización de proyectos de investigación en diferentes contextos (vulnerables, de exclusión, de pobreza, etc.), de manera que se logre, por un lado, la comprensión de la realidad y, por otro, su transformación a partir de proyectos pedagógicos de innovación y gestión.

La Maestría en Docencia desarrollará los siguientes espacios académicos para el eje de investigación:

- Seminario de Investigación I: este seminario estará orientado a la elaboración del anteproyecto y su aprobación.
- Investigación Aplicada I: se buscará el diseño de instrumentos y la recolección de información.
- Investigación Aplicada II: interesará el análisis de la información.
- Investigación Aplicada III: en este espacio académico se concluirá el informe del trabajo de grado y se preparará su sustentación.

2.6.3. Eje de ciencias y disciplinas

El eje de ciencias y disciplinas estará constituido por las siguientes áreas del conocimiento (tabla 5):

Tabla 5. Áreas de conocimiento del programa y justificación

Área del conocimiento	Justificación teórica y social
Epistemología	<p>Dado que la epistemología indaga acerca del conocimiento, atendiendo tanto a los procesos históricos, psicológicos y sociológicos que han dado lugar a su construcción y fundamentación, así como a los criterios que hacen posible su justificación y validez, se justifica como área de conocimiento de la Maestría en Docencia, en cuanto propicia cuatro tipos de acciones curriculares: en primer lugar distribuir, organizar y determinar las intencionalidades pedagógicas de los espacios académicos, atendiendo a los tipos de conocimiento pedagógicos, disciplinares e interdisciplinares propuestos en el perfil y en las competencias de la Maestría. En segundo lugar, la epistemología se constituye en espacio académico, dado que orienta y guía la formación investigativa de los estudiantes. En tercer lugar, incide en la toma de decisiones pedagógicas, profesionales e investigativas porque les permite a los estudiantes justificar científica y académicamente sus marcos de actuación o su praxis docente. Por último, se traduce en las formas didácticas adoptadas por los docentes en situaciones de aprendizaje, en la medida en que estas expresan la concepción de conocimiento, de aprendizaje y de dominio de la realidad.</p>
Pedagogía	<p>Concebida como una manera particular de reflexionar en torno a las propuestas de formación que integran la enseñanza y el aprendizaje. Esta mirada particular se ve reflejada en las opciones y apuestas curriculares y formativas que se explicitan en la malla curricular. Cabe anotar que el ejercicio de la autonomía, la construcción colectiva del conocimiento, la formación de la conciencia y del espíritu crítico, la opción por la justicia entendida como equidad son constitutivos de la pedagogía, además de ser elementos fundantes del PEUL y del EFL. Todos estos aspectos hacen parte del acervo teórico expuesto en los autores y teorías que se consideran fundantes de la concepción pedagógica. Podría decirse entonces que la pedagogía, desde esta perspectiva, hunde sus raíces y se fundamenta en conceptos tales como emancipación, sociedad, comunicación y discurso, teoría y lenguaje, para buscar el desarrollo de la autonomía y la autodeterminación del individuo en el contexto de un desarrollo histórico-social.</p> <p>La comprensión de la pedagogía como una de las áreas del conocimiento de la Maestría requiere el abordaje del objeto de estudio de esta última. La Maestría en Docencia asume como objeto de estudio la praxis o práctica profesional de la docencia, es decir, <i>el estudio del docente y su quehacer</i>. Para comprender este objeto, es necesario remitirse por lo menos a tres escuelas de pensamiento que han permitido su configuración. La primera es la de las ciencias de la educación, de la que se derivan las nociones de práctica educativa, práctica profesional e identidad profesional, el ejercicio docente y el ser maestro. De la segunda, del pensamiento relacionado con los modelos pedagógicos, se asume la técnica, la práctica y la reconstrucción social. La tercera se origina en el contexto nacional, de manera particular por el Movimiento Pedagógico.</p>
Didáctica	<p>El área de didáctica, entendida como una empresa racional del hombre, contribuye al cambio conceptual, metodológico y actitudinal de los estudiantes de la Maestría en torno a su práctica docente, posibilitando un cambio en las formas de concebir e interpretar las realidades educativas en las que ellos se encuentran inmersos.</p> <p>La didáctica se convierte así en un espacio para la reflexión sobre las distintas problemáticas educativas, no solo con el compromiso de ilustrar sino, fundamentalmente, de transformar y mejorar las maneras de concebir y llevar a cabo la docencia en general y la docencia de las</p>
Didáctica	<p>disciplinas en particular. Por otra parte, las investigaciones desarrolladas por el profesor son en sí mismas un espacio didáctico y educativo que pretende producir conocimiento y también transformar los modos de su producción al interior de una comunidad académica comprometida con la transformación social y la realidad educativa del país.</p>

Área del conocimiento	Justificación teórica y social
Política pública	La política pública articula al Estado con la sociedad, posibilita la interacción entre los actores que participan del ejercicio del poder a través del gobierno, así como de aquellos que ejercen el control político; se convierte en campo para el ejercicio de la oposición y en fundamento para que nuevos actores sociales accedan al ejercicio del gobierno o ejerzan influencia sobre las decisiones de las autoridades gubernamentales, y contribuye a que los actores participen de los procesos de construcción social desde un sector específico de la sociedad y desde un área geográfica determinada. Precisamente, estas últimas consideraciones otorgan al análisis del ciclo de la política pública pertinencia para el estudio de la política educativa en el escenario académico de la Maestría en Docencia.
Filosofía ético-moral y política	La filosofía ético-moral y política es marco de comprensión y fundamentación del aprendizaje ciudadano, en cuanto reflexiona sobre los aspectos constitutivos de una sociedad democrática, tales como el Estado, el Gobierno, los derechos y deberes, la comunidad política y los procesos de deliberación pública de la justicia y de la redistribución del poder y de cómo esta idea de sociedad se articula a una práctica de la libertad humana, la autonomía y la vinculación solidaria de los ciudadanos a marcos normativos de equidad, justicia y dignidad humana.
Comunicación y lenguaje	Entendida como el conjunto de representaciones y prácticas relacionadas con la producción, emisión y recepción de diversos mensajes inherentes a la praxis educativa. Son parte esencial de esta área los saberes y los problemas vinculados con la sintaxis, la semántica y la pragmática de los signos que movilizan sentido en una cultura. De igual modo, el área centra sus intereses en analizar y cualificar los procesos de comprensión e interpretación de los discursos docentes o discentes, en la complejidad de los significados y su transferencia pedagógica y, especialmente, en las dinámicas propias de la intersubjetividad y la construcción de autonomía, cuestiones claves en las acciones de formación o enseñanza. Esta área pone su acento en los problemas, las estrategias y los modos de enseñanza de la lectura y la escritura, pero entendiéndolos como prácticas sociales capaces de producir conocimiento y contribuir a la construcción de tejido social. De igual modo, indaga también sobre los alcances de las nuevas tecnologías y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, aboga por que las distintas funciones del lenguaje tengan un escenario para la reflexión y, desde esa mirada crítica, contribuyan a la cualificación de la práctica docente.
Lasallismo	Es el campo del saber que recoge el estudio y la reflexión del pensamiento pedagógico de Juan Bautista de La Salle, la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y la gran familia lasallista. Desde sus inicios y hasta nuestros días, dicho pensamiento ha resignificado el ser y el quehacer del maestro e, igualmente, el valor de la escuela como lugar de humanización, liberación y salvación. En cuanto a lo primero, la propuesta lasallista se resiste a una reducción técnica, instrumental y funcionalista del docente. Antes bien, hoy más que nunca, invita a recuperar su carácter vocacional y profesional, constituyendo su quehacer, por una parte, en un trabajo transformador de las estructuras sociales en las cuales se inscriben los sujetos y, por otra parte, en un ministerio fundando en la condición bautista de quien lo ejerce. De esta manera, en su ser y en su obrar, no hay escisión entre vida y fe, immanencia y trascendencia y justicia y justificación. En cuanto a la escuela, el lasallismo hace una lectura constante de los desafíos que la cultura demanda de las nuevas generaciones y no escatima esfuerzo alguno para prodigar lo que estas necesitan para jugar un rol activo en el devenir histórico. De manera particular, sabe que a través del acompañamiento fraterno y la consolidación del vínculo profesor-estudiante se logra el cometido de una formación integral. La escuela es un lugar privilegiado para que el ser humano encuentre el sentido de su propia vida en su relación con los otros, con el mundo y con Dios.

Selección: en la tabla 6 se presentan las áreas del conocimiento y los contenidos asociados, que luego conformarán los espacios académicos.

Tabla 6. Áreas del conocimiento del programa y contenidos de enseñanza

Área del conocimiento	Contenidos
Epistemología	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemología e historia de la pedagogía y la docencia
Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos pedagógicos y formación docente • Currículo y gestión educativa • Docencia y evaluación del aprendizaje
Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje • Didáctica de las disciplinas
Política pública	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas educativas y legislación y docencia
Filosofía ético-moral y política	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura y educación ético-política
Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologías de información y la comunicación en la enseñanza
Lasallismo	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio lasallista

Organización: este eje estará constituido por tres áreas curriculares (tabla 7) que le otorgan sentido y significado a la comprensión y transformación del quehacer docente. Estas áreas serán las siguientes:

- *Área curricular fundamentadora*, la cual agrupa las áreas de conocimiento básicas que otorgan soporte teórico al programa académico. Estas áreas se relacionan con la epistemología porque permiten indagar acerca de los criterios de justificación y validez del conocimiento. También se encuentra el área pedagógica, concebida en nuestro Programa como la reflexión y comprensión del ejercicio docente a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Adicionalmente, se cuenta con el área de didáctica, concebida como mediación que posibilitará producir conocimiento y transformar los modos de circulación de los saberes y de las prácticas. Las áreas de comunicación y lenguaje y filosofía ética moral y política serán orientadoras del currículo, en cuanto la primera permite cualificar los procesos comunicativos esenciales en las prácticas docentes, mientras que la segunda área, es decir, la moral y la política, permite dar respuesta a una sociedad más justa como principio regulador de la educación. Si bien las anteriores áreas ocuparán un lugar especial para el mejoramiento del quehacer docente, el lasallismo se constituye como el campo de conocimiento que orientará y guiará el significado, el ser y el quehacer del maestro.

- *Área curricular de profundización o aplicación:* en la cual se busca otorgarle sentido a la profesión docente y profundizar de manera práctica y aplicada en relación con los problemas del quehacer docente. En esta área interesan los aspectos relacionados con la didáctica y los estilos de aprendizaje. En lo que respecta a la formación propia de la docencia, se asume la didáctica

más que un saber instrumental, como el saber-hacer propio del docente; un saber-hacer reflexionado, intencionado y con fines prácticos. Es un saber-hacer general que se remonta a la época clásica, pero también es un conjunto de saberes particulares en la medida en que los campos de conocimiento moderno han venido ganando autonomía y reconocimiento.

- En el *área curricular complementaria* se encuentra lo relacionado con la formación humanística, que comprende los marcos normativos y de regulación humana que orientan la práctica política y la acción ciudadana en función de la construcción de un bien público acorde con principios de equidad, dignidad humana y justicia. En el marco de lo expresado, la práctica profesional docente se constituye en una forma de interpretación de la intencionalidad ética y política del quehacer educativo y, por consiguiente, en el elemento fundante de la educación y la formación para la ciudadanía y la formación en valores en perspectiva lasallista.

Aquí también están presentes las electivas que ofrecen otros programas académicos, las líneas de investigación, los foros y actividades académicas de profundización programadas por la Facultad como, por ejemplo, el Foro Pedagógico.

Tabla 7. Áreas curriculares del Programa y contenidos asociados

Fundamentadora	Profesional	Complementaria	Investigativa
<ul style="list-style-type: none">• Epistemología e historia de la pedagogía y la docencia• Modelos pedagógicos y formación docente• Desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Docencia y evaluación del aprendizaje• Didácticas de las disciplinas• Currículo y gestión educativa• Políticas educativas, legislación y docencia	<ul style="list-style-type: none">• Cultura y educación ético-política• Laboratorio lasallista• Electiva de Facultad I• Electiva disciplinar I• Electiva interdisciplinar I	<ul style="list-style-type: none">• Seminario de Investigación I• Investigación Aplicada I• Investigación Aplicada II• Investigación aplicada III• Presentación, aprobación y sustentación del trabajo de grado <p>Líneas de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none">• Didáctica, pedagogía y formación docente• Prácticas y sentidos de la escritura y la lectura• Hermenéutica, práctica pedagógica y formación docente• Educación para la formación ciudadana y para la formación de valores• Políticas educativas, gestión y desarrollo

2.6.4. Núcleos problemáticos

Los núcleos problemáticos que articulan los ejes formativos y las intencionalidades de formación del Programa corresponden a dos tipos de reflexión: la primera, al abordaje de los problemas relacionados con el saber pedagógico, el saber didáctico, la enseñanza y el aprendizaje y sus nexos con la práctica profesional docente, y la segunda, a la aproximación del currículo y la evaluación y su relevancia en la práctica profesional docente y los nexos de la docencia con la educación ciudadana y el enfoque de formación lasallista.

Primer núcleo: práctica profesional docente y didáctica de las disciplinas: el desarrollo de este núcleo contribuirá a la formación integral de los docentes y estudiantes de la Maestría, en sus dimensiones actitudinales, en torno a la práctica profesional docente como objeto de reflexión y escenario de perfeccionamiento profesional. Como espacio de formación, a través de este núcleo se analizan, interpretan y discuten las diversas perspectivas epistemológicas que dan cuenta del desarrollo histórico del saber pedagógico, intentando aportar a la dinámica de cambio de los conocimientos y saberes desde los cuales se articulan las prácticas profesionales de la docencia.

En el contexto institucional, este núcleo visibilizará algunos de los horizontes de sentido formulados en el PEUL al posibilitar la reflexión sobre la universidad, la cultura, la ciencia, la tecnología y la educación como expresión de la cultura, a partir del ámbito del ejercicio propio de la docencia. De conformidad con lo anterior, desde este núcleo se promoverá la formación integral, el respeto y defensa de la dignidad de las personas en los distintos procesos de desarrollo social, cultural y científico a través de la educación y, específicamente, la reflexión permanente sobre la práctica profesional docente como alternativa para la generación de los cambios requeridos por la sociedad a través de la educación de las generaciones jóvenes de ciudadanos.

Así, este núcleo hace posible concretar la intencionalidad formativa lasallista, al hacer explícita la importancia de la relación pedagógica como posibilidad de formación, por medio de la reflexión crítica y constructiva de la práctica profesional docente, la mejora de los contextos de enseñanza y aprendizaje y la generación de productos significativos de conocimiento pedagógico y didáctico, que posibilita a los docentes y estudiantes del Programa de Maestría generar y llevar a cabo las transformaciones que la sociedad y, particularmente, la educación necesitan.

Por otra parte, este núcleo se constituirá en el espacio de formación donde se integren el saber pedagógico, el saber didáctico y el conocimiento del aprendizaje humano, a partir de los cuales se dan sentidos y se orientan e interpretan las prácticas docentes. En este núcleo se estudiarán, en particular, los distintos modelos pedagógicos que históricamente configuran las concepciones y prácticas docentes, se analizarán las propuestas didácticas originadas en dichos

modelos y se examinarán las concepciones de aprendizaje y de evaluación que los sustentan como marco integrador de la acción educativa.

Desde una perspectiva problémica, si se asume que la formación, cualificación y perfeccionamiento docente no constituyen solamente una cuestión de vocación, sino que exigen una formación sistemática y reflexiva, entonces el problema de la cualificación de la práctica profesional docente debe tomarse como una tarea investigativa, sobre la base de la cual las áreas de conocimiento y los espacios académicos que integran este núcleo se convierten en espacios de formación que, hipotéticamente, contribuyen a tales propósitos. Así pues, algunas de las preguntas que orientan las reflexiones en este núcleo serán las siguientes: ¿Cuáles son los saberes pedagógicos y didácticos que orientan la práctica profesional docente?, ¿cómo se articulan dichos saberes en el ejercicio de la docencia?, ¿qué problemas se derivan del ejercicio de la docencia y qué alternativas de soluciones se pueden plantear desde los saberes pedagógicos y didácticos?

La intencionalidad formativa de este núcleo estará sustentada en la transformación de los escenarios educativos, lo cual no se basa únicamente en la sustitución o adquisición de nuevos conocimientos, sino que se requiere la articulación de las concepciones y las prácticas sobre el aprendizaje y su evaluación, para la generación y construcción de nuevos conocimientos que doten de nuevos sentidos y significados a la práctica profesional docente.

En consonancia con lo anterior, este núcleo estará constituido por tres áreas del conocimiento, a saber: epistemología, pedagogía y didáctica de las disciplinas, en las cuales se integran los espacios académicos de epistemología e historia de la pedagogía y la docencia, modelos pedagógicos y didácticos de las disciplinas, inteligencia y aprendizaje, docencia y evaluación del aprendizaje, y desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje, a partir de los cuales será posible concretar la intencionalidad formativa antes planteada.

A partir de lo expuesto anteriormente se propone como macrocompetencia que el estudiante aporte a la dinámica de cambio de los conocimientos y prácticas de la profesión docente para el mejoramiento de la sociedad.

Segundo núcleo: práctica profesional docente y sus nexos con la educación ético-política y el enfoque de formación lasallista: de acuerdo con lo señalado, la práctica profesional docente se constituye en una forma de interpretación de la intencionalidad ética y política del quehacer educativo y, por consiguiente, en el elemento fundante de la educación para la ciudadanía y la formación en valores en perspectiva lasallista. De esta manera, este núcleo problematizará los aspectos pedagógicos, éticos y políticos que están en la base de la ciudadanía y que se constituyen en los marcos de referencia y fundamentación de la formación del ejercicio ciudadano. Así, pretende construir conocimiento sobre la relación entre educación, ética y política, analizando de manera específica el lugar de la

escuela (en el sentido más amplio de la palabra) y el maestro en la formación moral o ciudadana, bajo la pregunta: ¿qué papel desempeña la escuela en la formación del sujeto moral/ético/político? De acuerdo con este propósito, la educación se asume como mediación normativa que orienta la formación de los sujetos y configura la escuela como el escenario institucional en el que se realizan distintos tipos de acciones, procesos e interacciones conducentes a la formación ciudadana como expresión particular y concreta de sus dimensiones ética y política. Al respecto, vale la pena recordar que la ética y la política son enfatizadas a partir de las ideas regulativas de lo bueno, lo justo y lo digno para todos, así como desde los procesos deliberativos y justificatorios orientados a la constitución de acuerdos normativos requeridos para la convivencia.

Por lo anterior, este núcleo propiciará la fundamentación teórica y la descripción de los principios y propósitos orientadores de la formación de magísteres en docencia, en cuya esencia hay una marcada intención ética y política, manifiesta en prácticas democráticas, incluyentes y profundamente respetuosas de la diversidad cultural. Adicionalmente, reflexiona en torno a las prácticas pedagógicas y sus relaciones con el ejercicio ciudadano y la constitución de un país más democrático, incluyente y participativo. Esta pretensión contribuye al fortalecimiento de uno de los procesos articuladores de la praxis universitaria propuesto por el PEUL. Se trata de la docencia con pertinencia, la cual está constituida por el establecimiento de una relación pedagógica de calidad entre profesor y estudiante, fundamentada en un marco de respeto, crecimiento mutuo, honestidad y diálogo continuo.

Además, siendo la propuesta educativa lasallista, tanto en su teoría como en su práctica, un símbolo de la modernidad que promovió al ser humano como sujeto de derechos, sin hacer una fragmentación entre lo secular y lo sagrado, su inmanencia y su trascendencia, su ser-en-el-mundo sin dejar de ser-hijo-de-Dios, su ser-social y comunitario como constitutivo a su naturaleza y su liberación como una forma de entender la salvación, este mismo nodo problematiza la vigencia y actualidad de la filosofía y la pedagogía lasallistas para el mundo de hoy. Más aún, hace de sus principios aquellos pilares que pueden ser el contrarrelato en una sociedad que se desmorona en su individualismo, indiferencia, utilitarismo, materialismo y todo aquello que se hace enemigo de una sociedad democrática y justa.

Finalmente, este núcleo hace preguntas de gran pertinencia como: ¿Qué aspectos de orden pedagógico y didáctico determinan la educación ética y política de niños, jóvenes y adultos en diversos contextos socioculturales?, ¿qué prácticas y discursos pedagógicos favorecen el ser ciudadano y la construcción de un país democrático, incluyente y participativo?, ¿qué relaciones se pueden establecer entre la formación de maestros, las prácticas pedagógicas y la educación ciudadana?, ¿bajo qué criterios éticos y políticos deberá ser orientada la educación ciudadana?, ¿qué puede decir la filosofía lasallista a las concepciones de justicia,

dignidad humana y la educación ciudadana, el ser ciudadano y la construcción de un país más democrático e incluyente?, ¿cuál es el aporte de la Universidad de La Salle a la reflexión crítica y constructiva como ejercicio de pensamiento y la reflexión ética como propuesta de sentido de la profesión docente?

En su interés de dar respuesta a estos interrogantes y lograr la intención formativa del Programa, en la malla curricular se encuentran espacios académicos como cultura y educación ético-política, laboratorio lasallista, políticas educativas y legislación educativa y currículo y gestión educativa.

A partir de lo expuesto, se propone como macrocompetencia la realización de prácticas pedagógicas democráticas, incluyentes y respetuosas de las diferencias para promover el ejercicio ciudadano y democrático.

2.6.5. Créditos académicos

Cada crédito académico representa 12 horas de trabajo presencial en seminario y 36 horas de trabajo independiente por parte del estudiante. La diferencia de créditos radica en que algunos seminarios articulan temáticas que requieren ser abordadas con mayor tiempo de trabajo.

Cada estudiante deberá cursar 46 créditos, distribuidos de la siguiente manera: en el primer semestre los estudiantes cursan 12 créditos, en el segundo 11, en el tercero 10 y en el cuarto 13. El trabajo de grado vale 2 créditos. Así, la distribución de créditos, de acuerdo con las áreas curriculares, es la siguiente (tabla 8):

Tabla 8. Créditos académicos

Área	Créditos
Créditos del área fundamentadora	7
Créditos del área de profundización	11
Créditos del área complementaria	10
Créditos de la praxis investigativa	18
Total	46

Total de horas de trabajo		
HP: 560	HI: 1648	Total: 2208

Las estrategias de seguimiento para el trabajo independiente de los estudiantes son:

- *El seminario investigativo*: este permitirá un encuentro de los participantes (estudiantes y tutores), en el cual cada uno asumirá en el proceso formativo los roles de director, relator, correlator, discursante y protocolante; en consecuencia, no habrá relaciones hegemónicas o jerárquicas rígidas, sino que

por el contrario se aprenderá a asumir diferentes funciones y tareas que, en su dinámica, implicarán niveles de alternación, complementación, coordinación y orientación.

De esta forma, todos como individuos aportan a la tarea común y todos recogen los beneficios de la acción colectiva. Por lo anterior, el seminario supone un ambiente amable, jamás autoritario u hostil, más bien cooperativo y no competitivo.

- *El póster*:⁴ es una alternativa a la comunicación oral que ofrece la posibilidad de presentar estudios, proyectos, experiencias que por diversos motivos no se puedan presentar como comunicación oral. En cualquier caso, con independencia del motivo por el que se utiliza el póster, este no debe considerarse una forma de presentación menor o de calidad inferior a la de las comunicaciones orales.

El póster constituye un tipo de comunicación con un potencial enorme. Posibilita la transmisión concisa, clara y permanente (mientras dura la reunión o congreso) de su contenido, sin la fugacidad que impone una comunicación oral. De esta manera, puede ser analizado con detenimiento por los asistentes a una velocidad que se ajuste a sus capacidades e intereses y posibilita el objetivo último de toda comunicación en un congreso: la transmisión de un mensaje por parte del autor y su captación por parte de los demás. Además, la posibilidad de entablar una comunicación directa con el autor o autores del póster permite el comentario de su contenido, la discusión ordenada, sosegada y tranquila, el intercambio de opiniones, etc., de una manera que difícilmente puede conseguirse en el contexto de una sesión de comunicaciones orales: se pueden considerar otras cuestiones relacionadas con el tema que se expone en el póster; se pueden intercambiar experiencias entre profesionales; permite clarificar conceptos, participar en nuevos conocimientos, etc. Por otra parte, el autor no ha de demostrar su erudición ni la presentación ha de convertirse en un difícil examen (esto es especialmente importante cuando se presentan comunicaciones en un idioma que no se domina) y tampoco está sometido a la presión que supone una presentación oral (hay quien tiene miedo, incluso pánico, a realizar presentaciones en público).

- *Reseña*:⁵ corresponde a un informe con sentido crítico sobre un libro, una película, la vida de una persona (semblanza) o una obra de arte para evaluar o destacar los rasgos fundamentales del objeto en cuestión. Se refiere, ante todo, a un informe con sentido crítico. Busca destacar y exaltar el valor e importancia de un objeto artístico. Esa opinión debe estar justificada a partir

⁴ En este sentido ver el trabajo de Guardiola (2002).

⁵ Una presentación más amplia sobre la reseña se encuentra en Santiago, Castillo y Ruiz (2006).

del estudio y análisis del objeto de la reseña. Su propósito principal es hacer que ese libro o esa obra se conozcan; por tanto, es necesario dar información de este, ubicarlo en el momento en que surge, sin olvidar que el objetivo de la reseña es una presentación de la opinión personal del crítico que la hace.

Etapas para su elaboración: razonar cuidadosamente el título de la obra y el significado e implicación; leer sobre el tema para familiarizarse con la intención del autor; conocer el género de la obra para poder juzgarla; leer o conocer la obra en su totalidad para tener una impresión general de ella; percibir (si existieran) opiniones de otros autores para poder ser justo con la crítica al autor.

- *Crónica*:⁶ la palabra crónica proviene del griego *Kronicá* que significa libro en el cual se refieren los hechos por orden cronológico. También se puede definir como historia escrita por testigos presenciales y en donde se observa el orden de los acontecimientos en el tiempo. En la Antigüedad la crónica se basaba en el relato cronológico de hechos históricos. En el siglo XV, durante el Renacimiento, se cultivó mucho este género; por tanto, los españoles llegados a América dejaron a manera de informe o carta de relación a sus monarcas un valioso testimonio sobre el fenómeno de la Conquista. Algunas de estas crónicas presentaron con mucha objetividad los acontecimientos que tuvieron lugar durante aquel choque de culturas. Otras, por el contrario, fueron producto del asombro, la ficción o el propósito ideológico del invasor. Buscaban justificar su ambición y sus atropellos, considerando al indígena como un ser primitivo, irracional, supersticioso y antropófago.

La crónica es una obra literaria que narra hechos históricos en orden cronológico. En la crónica (en latín *crónica*, en griego *kroniká*, que significa Biblia o libros) los hechos se refieren en orden temporal y se define como una historia escrita por testigos presenciales y en donde se observan el orden de los acontecimientos en el tiempo.

Características: la crónica es una forma expresiva del periodismo informativo, aunque también puede corresponder al periodismo interpretativo. Desde el punto de vista periodístico, se la concibe como una noticia ampliada y comentada por el autor que la firma. Sin perder de vista lo netamente informativo, el escritor incorpora opiniones subjetivas destinadas a ofrecer una valoración de los hechos, establecer sus posibles causas o consecuencias y, en fin, orientar la opinión de los lectores. En la crónica se utiliza un lenguaje directo y sencillo, con estilo más personal y admite un lenguaje literario, con uso reiterativo de adjetivos para hacer énfasis en las descripciones pictóricas, topográficas, cinematográficas, sin olvidar el retrato. Igualmente, para dar

⁶ A este respecto conviene consultar los trabajos de Monsiváis (s. f.) y Vásquez (2005).

riqueza a la narración, se emplean verbos de acción y se presentan referencias espacio-temporales. La crónica no posee limitación espacial; puede o no tratar temas novedosos, y conlleva cierto distanciamiento temporal; de ahí el nombre de “crónica común” que reciben cierto tipo de escritos históricos.

- *El ensayo*:⁷ existen, por lo menos, tres tipos de ensayos: científico, literario y filosófico. El primero se entiende como el resultado de un proceso investigativo que da cuenta de los avances y hallazgos en el ámbito de las ciencias naturales. El segundo hace referencia a una manera particular de escribir propia de la literatura, y el filosófico da cuenta de la construcción escritural que desarrolla una tesis a partir de argumentos autorizados (autores). En términos generales, puede decirse que es un escrito breve en el que se expone, analiza y comenta un tema a partir de una idea central o tesis.
 - Características: brevedad, intención polémica, sustentación de ideas, variedad temática, estilo cuidadoso, tono variado (didáctico, culto, literario, satírico).
 - Etapas para su elaboración: comprensión y delimitación del tema, información sobre el asunto que se va a tratar, selección de las ideas relacionadas con el tema, desarrollo.
 - Partes: en un ensayo se identifican por lo menos tres partes fundamentales:
 1. Introducción: se enuncia el tema o se plantea el problema o la tesis.
 2. Desarrollo: se ordenan las ideas principales y secundarias relacionadas con el tema central (argumentos); se plantean las objeciones; se hacen las citas textuales que ayudan a dar sentido y objetividad a lo que se expone; se incluyen ejemplos o pruebas que sustenten las propuestas y se expone el pensamiento e ideas del autor del ensayo.
 3. Conclusión: se regresa a la tesis presentada en la introducción y se demuestra su validez.
 - Recomendaciones para su elaboración: el ensayo puede variar en el orden de su estructura, siempre y cuando se expresen las ideas de manera coherente y rigurosa. Dentro del procesos de escribir un ensayo téngase en cuenta: definir una idea principal a partir de la cual se estructura el texto; organizar el resto de las ideas atendiendo a la cohesión y a la coherencia; no generar desigualdades en su estructura: por ejemplo, no escribir introducciones extensas para un desarrollo más limitado del tema; utilizar un lenguaje adecuado, atendiendo el tipo de lector a quien va dirigido; argumentar con criterios claros y demostrables (el ensayo es

⁷ Para profundizar en la comprensión del ensayo puede consultarse el trabajo de Vásquez (2007).

de carácter científico); el título de un ensayo es parte integral de este, por tanto, debe evitarse títulos demasiado generales como “Ensayo sobre economía”; exigir una excelente presentación; incluir en la bibliografía las fuentes utilizadas.

- *El mapa conceptual*: es una técnica usada para la representación gráfica del conocimiento. Un mapa conceptual es una red de conceptos. En la red, los nodos representan los conceptos y los enlaces las relaciones entre estos.

El mapa conceptual se desarrolló para representar relaciones significativas entre los conceptos en forma de proposiciones. En su forma más simple es una construcción jerárquica de conceptos y proposiciones de un determinado conocimiento; es decir, es un esquema que muestra cómo los conceptos más generales incluyen conceptos de menor jerarquía. Ya que el aprendizaje significativo ocurre más fácilmente cuando los nuevos conceptos o significativos se incluyen dentro de conceptos de más amplia significación, los mapas conceptuales, como instrumentos de aprendizaje significativo, se construyen de tal forma que los conceptos más incluyentes se disponen en la parte superior, seguidos de conceptos más específicos, subordinados, dispuestos en niveles inferiores en forma progresiva.

No obstante la arbitrariedad que en apariencia pueda haber al asignar calificaciones a un mapa conceptual, en varios proyectos de investigación se han utilizado las siguientes normas:

- Determinar el número de niveles jerárquicos que se han representado en el mapa y asignarles un valor a cada uno. Asignar valores no es tan arbitrario como parece, ya que cada nivel jerárquico representa en alguna forma el grado de diferenciación y de reconciliación integradora de los significados de los conceptos.
 - Asignar un valor a cada relación válida entre los conceptos.
 - Valorar cada una de las relaciones cruzadas (proposiciones válidas entre dos conceptos distantes que al parecer no tienen relación).
 - Asignar valores a ejemplos adecuados que el estudiante haya usado al construir las relaciones y las jerarquías.
- *Diario de campo*:⁸ un diario de campo o cuaderno de registro es un instrumento muy utilizado en investigación. Tiene como función registrar, resolver problemas prácticos y reflexionar sobre los eventos que permitan garantizar los propósitos de la investigación. Los estudiantes deben escribir la información que ellos consideren pertinente, registrando unas situaciones colectivas,

⁸ Para ampliar sobre el diario de campo puede consultarse el trabajo de Lozano, Roa y Vásquez (2002, pp. 105-173).

pero con reflexiones particulares. Entre los propósitos más relevantes de un diario de campo se encuentran:

- Sistematizar la experiencia.
- Generar una visión objetiva de la realidad.
- Examinar las propias suposiciones y creencias en forma periódica.
- Evaluar los resultados de las acciones emprendidas.

En un diario de campo se considera la reflexión a partir de las descripciones de las situaciones. Se enmarca el evento con un encabezado y se hacen las reflexiones que susciten las diferentes consideraciones de la lectura. Un hilo conductor de los distintos diarios es la formulación de preguntas que permitan planificar, realizar, escribir y sistematizar cualquier situación que se tome en consideración.

El diario parte de la observación, concibe como necesaria e indispensable la escritura, pero además requiere elementos complementarios como entrevistas, fotos, mapas, dibujos y gráficos. Desde la intencionalidad de dejar constancia de los eventos en el plano de la escritura, se convierte en una construcción pública.

Asimismo, permite fomentar la escritura de los estudiantes, reflexionar sobre los actores, sugerir estructuras, presentar dibujos y poemas, entre otros elementos que agilicen la lectura y el registro de lo que se quiere decir. Para su elaboración deben tenerse en cuenta los siguientes pasos:

- Realizar una observación general.
- Consignar el día y la hora de la observación.
- Registrar todo lo observado (acciones, olores, sonidos, clima, etc.).
- Describir las impresiones que estos elementos causan.
- Describir las conclusiones a las que se puede llegar a partir de estas impresiones.
- Diferenciar entre los elementos específicos de estudio y los elementos generales.
- Describir las conclusiones a la que se puede llegar.

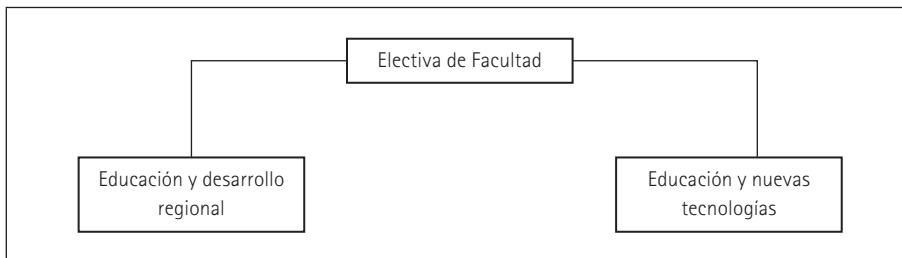
Otras recomendaciones pueden ser dividir el cuaderno en dos columnas, las observaciones a un lado y las impresiones o conclusiones en el otro. De ser posible, procure reunirse con sus compañeros de trabajo después de realizar el diario, para compartir ideas que puedan servir como soporte de la investigación. Otra idea es copiar todo sobre el día: las fortalezas y debilidades en el aprendizaje; así podemos convertir el cuaderno en opciones, de forma que existan posibles soluciones para las impresiones, las conclusiones. Es necesario volcar todo lo

observado al cuaderno en el menor tiempo posible, ya que con el paso de las horas o incluso de los días, se olvidan aspectos muy importantes, sobre todo los más sutiles, que en muchas ocasiones son los más interesantes.

2.6.6. Electividad y movilidad

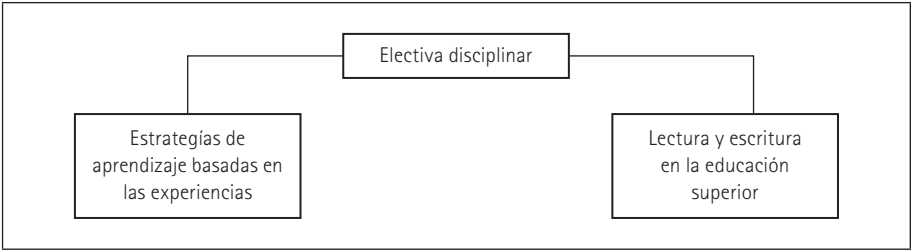
El programa de Maestría en Docencia ofrecido en la sede de la Universidad en Yopal tendrá tres seminarios electivos, los cuales se diseñan teniendo en cuenta las características del contexto regional, con el fin de que el currículo del Programa responda a las especificidades socioculturales y económicas del entorno, a las necesidades del sector educativo de Casanare y a los retos de la educación en la región. De acuerdo con lo anterior, se ofrecerán las temáticas de educación y desarrollo regional y educación y nuevas tecnologías. Asimismo, se ofrecerá una electiva disciplinar relacionada con estrategias de aprendizaje basadas en la experiencia, y de lectura y escritura en la educación superior. Finalmente, como se muestra en la figura 1, se va a ofrecer una electiva interdisciplinar que incluye los temas de educación rural y desarrollo humano sustentable y tradición cultural, oralidad e identidad regional.

Figura 1. Electiva de Facultad



La electiva de Facultad hará una apuesta por una escuela que se repiensa a partir de las marcadas diferencias entre los diversos colectivos de ciudadanos, los cuales no solo estarán cohesionados por un marco normativo común: la Constitución colombiana; también se verán referenciados por una etnia o una orientación sexual, una condición de género o una condición de discapacidad. Todos ellos son grupos humanos que desbordan las comprensiones homogenizantes de la escuela y reclaman nuevas formas de interacción y comprensión de la diversidad y la diferencia. De allí que la apuesta sea por la creación de escenarios educativos incluyentes, plurales y respetuosos de la diversidad y la diferencia, así como referentes morales y políticos de dignidad humana, justicia y reconocimiento que orientan el quehacer educativo hacia la configuración de una escuela como escenario democrático y con posibilidades reales de interacción con todas las expresiones de las libertades humanas y como escenario de referencia y autoafirmación de las identidades, y no de rechazo por lo que no se conoce.

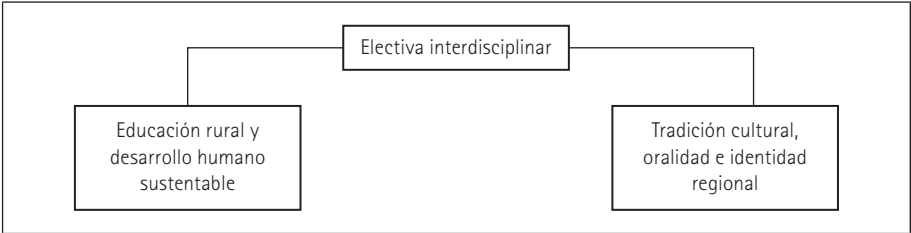
Figura 2. Electiva disciplinar



La electiva disciplinar (figura 2) hará una reflexión sobre los movimientos o teorías que describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico en función de las exigencias del contexto social, cultural y político hacia la educación. Por esta razón, se constituyen en referentes obligados que modifican los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y las líneas de discurso o práctica en que diversas pedagogías se definen y responden al reclamo social de una formación que permita a los estudiantes, en forma autónoma, resolver problemas de distinta índole. De igual forma, esta electiva propenderá por la formación de los estudiantes en lectura y escritura, desarrollando conocimientos, habilidades y actitudes tales como la competencia interpretativa, la capacidad de síntesis y la coherencia argumental.

La electiva interdisciplinar (figura 3) reflexionará y discutirá sobre el quehacer docente en el marco de la política educativa, de la configuración de las sociedades del conocimiento y de la organización y gestión escolar. La configuración de un nuevo orden mundial basado en la globalización, la internacionalización y el conocimiento plantea nuevos desafíos a la escuela y al ejercicio docente. El reto de ser una institución que no solo construye conciencia social y política, sino que también reconoce las realidades y las formas de intervenir en ella, exige de la labor docente un saber técnico y una praxis reflexiva que se orienta a la transformación de las relaciones de poder y a la constitución de mejores condiciones de calidad de vida. Igualmente, esta electiva contempla los procesos de enseñanza-aprendizaje como escenarios de reflexión acerca de las estrategias para interpretar, comprender y transformar el entorno social, a partir del desarrollo de propuestas innovadoras en el marco de la organización curricular de los contenidos y la gestión educativa de las instituciones.

Figura 3. Electiva interdisciplinar



En el contexto de la flexibilidad curricular expuesta en acápites precedentes, el concepto de movilidad estudiantil se encuentra implícito, específicamente, en aquellas momentos en los cuales los estudiantes participan como ponentes, asistentes a seminarios y asistentes de investigación en eventos académicos y experiencias investigativas ofrecidas en otras unidades académicas de la Universidad de La Salle o de otras universidades con las cuales existen convenios activos. La finalidad de la movilidad es la consecución de créditos académicos, la profundización en las temáticas, el apoyo al desarrollo de competencias científicas y la socialización del desarrollo académico e investigativo. De igual manera, la movilidad permite que los estudiantes participen en agendas académicas e investigativas colegiadas, establezcan nexos con otros grupos de investigación y configuren redes de conocimiento.

2.6.7. Tipos de evaluación

En el programa de Maestría en Docencia, la evaluación del aprendizaje se fundamentará en la siguiente consideración: es un ejercicio procesual, formativo, valorativo, concertado, participativo, cualitativo, desarrollado a partir de la preparación de múltiples evidencias. Esta evaluación integra diversas formas de evaluar asociadas a la práctica de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La práctica de la evaluación del aprendizaje se realizará en los espacios académicos orientados a la fundamentación y en aquellos dedicados a la formación en investigación. En los espacios de fundamentación se privilegia, por otro lado, la elaboración de productos académicos, concebidos como evidencias del aprendizaje, los cuales están relacionados con las estrategias didácticas adoptadas por el programa y aplicadas por cada profesor en el espacio académico que orienta. Entre estas evidencias se destacan el ensayo, la reseña crítica, el póster, la relatoría y el informe. Por otro lado, se valora la participación en el desarrollo de actividades de aula que contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. Estas actividades están integradas, principalmente, por la exposición, el foro, el debate y el conversatorio.

Entre los fundamentos de esta evaluación se destacan los principios relacionados con lo procesual y formativo, por su contenido pedagógico, pertinencia para la formación de docentes y mejoramiento de su práctica, debido a que permiten a docentes y estudiantes reconocer los avances en el proceso de formación, identificar fortalezas y debilidades y, además, las necesidades del estudiante, y con base en esto planificar el desarrollo de las acciones formativas. Sin duda, el desarrollo de estos principios en las prácticas evaluativas del programa constituye una de las principales características de esta práctica educativa.

Por otra parte, la evaluación del aprendizaje en lo concerniente a la formación en investigación privilegiará la valoración de los avances del anteproyecto de

investigación. Esta práctica evaluativa se estructurará a partir de una acción formativa planificada, la cual tendrá en cuenta las siguientes variables: *el tiempo*, que corresponde al semestre o periodo académico cursado por el estudiante, y *los resultados*, los cuales comprenden los productos académicos que debe elaborar cada grupo de estudiantes.

Para la valoración de estos productos se institucionalizarán dos prácticas evaluativas. La primera consistirá en una jornada de socialización de avances de los proyectos de investigación, en la cual los estudiantes presentarán a sus condiscípulos y a algunos docentes del programa los resultados logrados durante el respectivo periodo académico. La evaluación en esta jornada de socialización la realizarán docentes de la Maestría que intervendrán como pares evaluadores. Su desempeño se concretará, primero, en una retroalimentación cuyo fin es mejorar el desarrollo del trabajo de grado y, segundo, en una calificación. La ejecución de esta práctica evaluativa se apoyará en instrumentos que permitirán valorar y calificar los productos o resultados obtenidos semestralmente, de acuerdo con la acción educativa planificada, mencionada previamente.

La segunda práctica evaluativa es la sustentación del trabajo de grado. En este proceso el documento de trabajo de grado es enviado a la dirección del Programa para que se le asigne un jurado lector, quien elaborará un informe de evaluación en el que incluirá los comentarios y sugerencias que considere pertinentes. Este informe debe ser remitido a la Dirección del programa. Esta deberá extender una comunicación a los autores para darles a conocer los resultados. Con esta evaluación, ellos y el director del trabajo realizarán los ajustes necesarios y, cuando hayan terminado, presentarán el trabajo una vez más a la Dirección para que esta fije una fecha de sustentación pública.

2.6.8. Modalidades de trabajo de grado

Conforme al Reglamento de Estudiantes de Posgrado de la Universidad de La Salle, artículos 36 y 90, el trabajo de grado de la Maestría en Docencia debe ser una investigación original, realizada por los estudiantes, en grupos de investigación o de manera individual, que articulará parte de los conocimientos recibidos en el Programa y que se realizará en el contexto de una de las líneas de investigación que operan en este. Los trabajos de grado profundizarán en una o varias áreas del conocimiento ofrecidas por el programa en sus líneas de investigación, pero intentarán aportar soluciones particulares a problemáticas inherentes al ejercicio de la profesión docente. En consecuencia, abordarán problemáticas de carácter disciplinar, interdisciplinar o profesional ante las cuales el desarrollo del trabajo de campo y el análisis de resultados garantizarán la rigurosidad propia de los trabajos científicos, pero en estrecha relación con problemas específicos de la práctica docente.

El trabajo de grado se sustentará en sesión pública, tal y como lo señala el Reglamento de Estudiantes de Posgrado en su artículo 37. La Maestría en Docencia, siguiendo los lineamientos institucionales propuestos en el Documento 30, acoge como modalidades de grado:

- El desarrollo de un proyecto investigativo con impacto social
- La participación activa en proyectos de investigación disciplinares o interdisciplinares
- La elaboración de una política pública en el campo del conocimiento
- La elaboración de un trabajo de grado

Para dar cuenta de estos productos, los estudiantes, podrán optar por algunas de las siguientes experiencias investigativas:

- a. Profundización en un campo del conocimiento: se refiere a dotar de sentido y propender por nuevas formas de comprensión de problemas relacionados con la práctica profesional docente en sus dimensiones pedagógica, didáctica y de formación ética y política.
- b. Estudio de casos: dado que el objeto de conocimiento de la Maestría es la práctica profesional del docente, se privilegia el estudio de casos relacionados con el quehacer docente, a fin de reconstruir las experiencias que inciden en la constitución de la pedagogía, en los estilos de enseñanza-aprendizaje y en las formas de socializar y legitimar los conocimientos en el aula.
- c. Desarrollo de competencias para la solución de problemas: orientado a “saber hacer” con lo que aprenden los estudiantes, lo cual significa poseer conocimientos relacionados con los problemas objeto de interés, identificar su historicidad y contexto de aplicación, así como desarrollar las capacidades cognitivas, interpretativas, argumentativas y propositivas. En tal sentido, no se entiende la competencia como un saber instrumental, sino como una actuación que para la realización de sus saberes requiere conocimientos y capacidades (cognitivas, comunicativas, interpretativas, argumentativas y propositivas).
- d. Aplicación de conocimiento: relacionado con propiciar experiencias investigativas de naturaleza práctica, aplicada y experimental, con el propósito de confirmar, validar o dotar de un nuevo significado a una realidad referida al campo de la pedagogía, la didáctica y la formación ética y política.

Estos cuatro tipos de experiencia investigativa se iniciarán en el primer semestre con la formación en investigación, a partir de la comprensión e interpretación crítica de la práctica profesional docente, con apoyo en orientaciones epistemológicas y metodológicas. Posteriormente, los estudiantes analizarán la manera como otros investigadores han dado cuenta de los temas de investigación de su interés.

Luego de esto la Maestría formará al estudiante para la realización de marcos conceptuales de interpretación, así como para la adopción de estrategias que posibiliten el análisis de la realidad objeto de estudio. Por último, los estudiantes estarán capacitados para socializar y comunicar sus experiencias investigativas.

La investigación formativa propuesta en la Maestría no se reduce a un currículo secuencial en donde el estudiante opta por una de las cuatro experiencias enunciadas. Por el contrario, los docentes-investigadores, desde los grupos clasificados en Colciencias y las líneas de investigación que en ellos se promueven, acompañan, orientan y guían a los estudiantes. Así, la realización de la praxis investigativa de los estudiantes está ligada a los aportes de los docentes-investigadores, quienes a su vez conforman y lideran grupos y líneas de investigación.

Entre los grupos clasificados en Colciencias se encuentran los siguientes: Intersubjetividad en Educación Superior, Prevadia, Educación Ciudadana, Ética y Política y Ambiente Ético. Las líneas articuladas a estos grupos son las siguientes:

- a. Didáctica, Pedagogía y Formación Docente: esta línea profundiza en la relación entre desarrollo cognitivo, contexto y didáctica. Los temas que aborda tienen que ver con la enseñanza mediante la resolución de problemas, las didácticas específicas de las ciencias y su relación con el aprendizaje, así como los temas de la metacognición y el desarrollo de la inteligencia. Los seminarios que ofrece son: Modelos Pedagógicos y Formación Docente, Desarrollo Cognitivo y Estilos de Aprendizaje y Didácticas de las Disciplinas. Además, como electivas disciplinares ofrece: Escuelas y Corrientes Pedagógicas y Temas y Problemas Actuales de la Docencia, y como electiva interdisciplinar: Didáctica General.
- b. Prácticas y Sentidos de la Escritura y la Lectura: enfocada principalmente en las prácticas de escritura y lectura universitarias, aborda temas relacionados con la producción y estética de los textos, las competencias y la formación de competencias para la escritura de textos científicos y el fomento de la lectura como estrategia de formación permanente. Esta línea ofrece como electiva disciplinar: Lectura y Escritura en la Educación Superior.
- c. Hermenéutica, Práctica Pedagógica y Formación Docente: esta línea recoge la tradición filosófica que permite pensar la pedagogía como un saber en clara articulación con el contexto en el que se ejercita. Trabaja en la comprensión de la pedagogía como un saber práctico, en la fundamentación epistemológica de su saber y en la relación entre la enseñanza, la cultura, los contextos locales y la formación docente. Esta línea ofrece el seminario de Epistemología e Historia de la Pedagogía y la Docencia.
- d. Educación para la Formación Ciudadana y para la Formación de Valores: esta línea condensa el trabajo llevado a cabo por la Facultad en torno a la formación en valores y articula este acumulado con la reflexión teórica y

práctica sobre la formación ciudadana, dándole una dimensión ética y política mucho más profunda y sólida a la formación de docentes. El seminario que esta línea ofrece es el de Cultura y Educación Ético-Política. Asimismo, ofrece como electiva de Facultad la de Desarrollo Humano y Educación y Escuela, Diversidad e Inclusión.

- e. Políticas Educativas, Gestión y Desarrollo: esta línea centra su producción en la relación entre política y desarrollo, articulando esta reflexión a la posibilidad de comprender la gestión educativa como parte de las soluciones y aportes que desde la educación se pueden ofrecer a la construcción de una mejor sociedad. De acuerdo con esto, ofrece los seminarios de Políticas Educativas, Legislación y Docencia, Currículo y Gestión Educativa, Docencia y Evaluación del Aprendizaje. Como electiva interdisciplinar ofrece la de Currículo, Cultura y Educación.

2.6.9. La gestión de la investigación formativa en la Maestría en Docencia

El proceso de formación en investigación de este programa de Maestría en Docencia se presenta en la figura 4. Este proceso se iniciará con la designación de dos profesores encargados, por un lado, de la orientación de los seminarios de investigación durante los cuatro semestres de duración del Programa y, por el otro, de la dirección de los trabajos de grado de los estudiantes. La actividad académica de estos docentes comenzará con la formulación de un macroproyecto de investigación, el cual articulará las iniciativas de proyectos de los estudiantes.

Durante el primer semestre, los estudiantes conformarán sus equipos de trabajo y formularán el anteproyecto de investigación, el cual deberá quedar aprobado al finalizar el primer periodo académico. Esta aprobación se realizará en una sesión de socialización de avances de investigación a la que asistirán, en condición de evaluadores, dos profesores del programa, diferentes de los encargados de la orientación de los seminarios de metodología. Esta sesión de socialización se realizará hasta el tercer semestre. Durante los cuatro semestres, el programa ofrecerá a los estudiantes fundamentación teórica en el campo del macroproyecto y en metodología de la investigación educativa.

En el segundo semestre se dará inicio al desarrollo o ejecución del anteproyecto aprobado. Durante este periodo académico los estudiantes deberán elaborar el marco teórico de la investigación y los instrumentos que aplicarán con el fin de recolectar la información requerida por el anteproyecto. Al final del semestre, prepararán un informe de avance de investigación que será socializado y evaluado por los profesores evaluadores designados por la Dirección de la Maestría para tal fin.

En el tercer semestre se tiene previsto que se recolecte la información, se definan los métodos de análisis e interpretación de esta y, desde luego, de acuerdo

con estos métodos, el respectivo procesamiento de la información acopiada. Al finalizar este periodo académico, los estudiantes prepararán un informe de avance de investigación que se debe socializar. En dicho informe presentarán los resultados del análisis de la información y su interpretación.

En el cuarto semestre los estudiantes se dedicarán a la redacción del informe de investigación. El resultado esperado al finalizar este último periodo académico es la versión final del informe de investigación, aprobado por el profesor-director del proyecto de investigación. El proceso continuará con la designación por parte del Director de la Maestría de los jurados evaluadores, quienes emitirán conceptos de los informes de investigación presentados por los estudiantes y formularán sus respectivas recomendaciones y sugerencias.

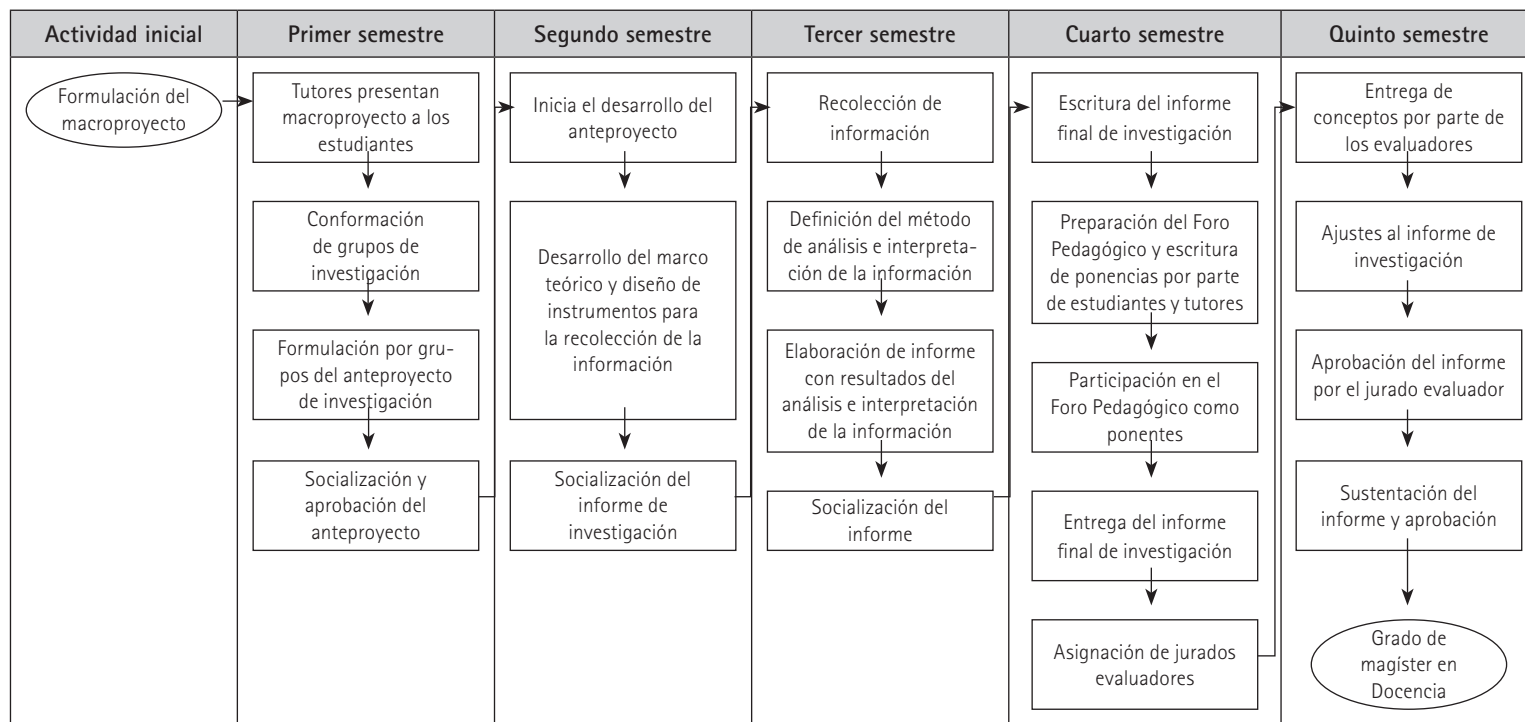
En el periodo académico siguiente o posterior a la finalización de estudios de los estudiantes de cada cohorte se tiene previsto lo siguiente: la entrega de conceptos de los evaluadores sobre los informes presentados por los estudiantes; el ajuste de dichos informes de acuerdo con las recomendaciones de los jurados; la aprobación definitiva del informe por el jurado evaluador; la sustentación del trabajo de investigación realizado por cada equipo de trabajo y, finalmente, la ceremonia de graduación, en la cual la Universidad de La Salle otorgará a cada estudiante el título de magíster en Docencia.

Esta gestión de la investigación en el programa de Maestría en Docencia ha permitido que cerca del 90% de los estudiantes de cada cohorte se gradúen en un lapso que no supera los cinco semestres.

3. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN POR CRÉDITOS ACADÉMICOS

En relación con la organización del plan de estudios por créditos, tomando como base la propuesta curricular para someter a registro calificado y el ejercicio de redimensionamiento curricular, se presenta la malla curricular.

Figura 4. Flujograma general del proceso de gestión de los proyectos de grado



MALLA CURRICULAR MAESTRIA EN DOCENCIA EN LA MODALIDAD DE PROFUNDIZACIÓN - EXTENSIÓN EL YOPAL (CASANARE)																					
Desarrollo Humano Integral				Macrocompetencia: Aplica didácticas para cualificar la práctica de la profesión docente y promover la reflexión acerca del quehacer pedagógico.						Macrocompetencia: Realiza prácticas pedagógicas democráticas, incluyentes y respetuosas de las diferencias para promover el ejercicio ciudadano y democrático											
Ejes Curriculares	Ciencias y Disciplinas	Fundamentadoras	Epistemología e Historia de la Pedagogía y la Docencia			Modelos Pedagógicos y Formación Docente			Desarrollo Cognitivo y Estilos de Aprendizaje			Políticas Educativas, Legislación y Docencia									
			HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR										
			36	108	3	24	72	2	24	72	2										
		Profundización	Docencia y Evaluación del Aprendizaje			Didáctica de las Disciplinas			Currículo y Gestión Educativa												
			HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR							
			24	72	2	24	72	2	24	72	2	24	72	2							
						Electiva Disciplinar															
		HP				HI	CR														
		Complementarias	Electiva de Facultad						Cultura y Educación Ético-Política			Laboratorio Lasallista									
			HP	HI	CR				HP	HI	CR	HP	HI	CR							
	36		108	3	24				72	2	32	64	2								
									Electiva Interdisciplinar												
										HP			HI			CR					
													36			108			3		
	Problemas y Prácticas		Núcleos		Práctica Profesional Docente y didactica de las disciplinas						Práctica Profesional Docente y sus nexos con la educación ético-política y el enfoque de formación lasallista										
Investigación		Líneas, Centros y Grupos de Investigación		Líneas: Didáctica, Pedagogía y Formación Docente - Prácticas y Sentidos de la Escritura y Lectura - Hermenéutica, práctica pedagógica y formación docente - Educación para la formación ciudadana y para la formación de valores - Políticas Educativas, Gestión y Desarrollo Centros Institucionales: Centro de Investigación en Educación y Pedagogía - CIEP Grupos: Intersubjetividad en educación superior, Prevadía, Educación ciudadana, ética y política, y Ambiente ético																	
		Praxis Investigativa		Seminario de Investigación I			Investigación Aplicada I			Investigación Aplicada II			Investigación Aplicada III								
				HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR						
				48	144	4	48	144	4	48	144	4	72	216	6						
										Modalidades de Grado a) Desarrollo de un proyecto investigativo con impacto social b) Participación activa en proyectos de investigación disciplinarios o interdisciplinarios c) Elaboración de una Política Pública en el campo del conocimiento d) Trabajo de grado											
Periodo				I			II			III			IV								
Horas y Créditos por Periodo				HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR	HP	HI	CR						
SUMATORIA				144	432	12	132	396	11	120	360	10	164	460	13						
TOTAL				HP	HI	CR															
				560	1648	46															

4. EL PROCESO DE SELECCIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES EN LA MAESTRÍA

La vinculación de los estudiantes al programa comienza con el diligenciamiento, por parte del interesado, del formulario de inscripción. Este formulario puede ser descargado de la página web de la Universidad o puede ser retirado de la Secretaría del Programa. Al diligenciar el formulario es importante la inclusión de un escrito de intereses investigativos, para lo cual el aspirante solamente cuenta con la información derivada de los plegables informativos y, eventualmente, la que haya podido adquirir por otras fuentes, entre ellas los profesores, otros estudiantes o egresados de la Maestría.

A partir del formulario diligenciado, la Secretaría del Programa citará a una entrevista, para lo cual se dispone de una guía. Esta entrevista se realiza, por lo general, en grupos de dos o tres aspirantes y la preside el director de la Maestría, acompañado de uno o dos de los docentes del programa. La entrevista tiene básicamente tres objetivos:

- Conocer personalmente a los aspirantes
- Hacer que se informen de manera más detallada acerca del programa
- Conocer sus inquietudes investigativas

Terminado el proceso de entrevistas, el Director y los entrevistadores establecerán los principales intereses investigativos de los aspirantes aceptados, con lo cual el Director determina, entre el grupo de docentes, cuáles son los más idóneos y calificados para orientar a la cohorte que se va a recibir. Una vez seleccionados los docentes, estos diseñarán y escribirán el macroproyecto, dentro del cual, posteriormente, se articularán los trabajos de grado de los estudiantes. Este macroproyecto lo presentarán los docentes a la respectiva cohorte al inicio del seminario de investigación y se iniciará la definición de subtemas de investigación por parte del grupo de estudiantes.

Como se mencionó anteriormente, el Acuerdo 012 del 2008 (julio 31) del Consejo Superior de la Universidad contiene el Reglamento Estudiantil vigente de Posgrado, donde se encuentran los demás detalles relacionados con la normatividad de los estudios de posgrado en la Universidad, incluyendo los criterios de selección, transferencia, homologación de créditos académicos y los criterios de evaluación del rendimiento académico, sistema de calificación, permanencia, promoción y grado de los estudiantes.

4.1. El acompañamiento

¿Que es acompañar? Según Erhard Meuller (1985, p. 5) en su artículo titulado “Arte del acompañamiento”, el marchar en común con alguien por un camino

se denomina “acompañamiento”. Este arte debe ser una competencia de todo educador y formador de profesionales. Presupone que quien acompaña requiere saber dónde quiere ir y por quién quiere ser acompañado. No es el acompañante quien determina la meta y la velocidad o quien toma las decisiones; este es un acto de participación, de colaboración, “de tomar parte en una actividad” (Meuller, 1985).

El acompañamiento es un acto de amistad, de asesoría y de apoyo al cumplimiento de la misión. El maestro se convierte en un consejero amigable con el que se puede hablar, discutir, contradecir, evaluar y siempre implica desarrollo y crecimiento de las partes involucradas, a saber: acompañante y acompañado.

Acompañar es una acción que comporta diferentes espacios y momentos. Se puede acompañar desde la consejería, orientada a despertar las fuerzas propias de quien quiere formarse y desarrollarse como ser humano o de quien pide un consejo para movilizar el pensamiento y encontrar solución a problemas cotidianos. Asimismo, puede hacerse a través de la tutoría, entendida esta como el espacio en el cual el acompañante orienta procesos formación, de presentación de contenidos, de representación de procesos, recapitulaciones y evaluaciones del proceso formativo. Se trata de una propuesta didáctica en la cual el profesor propone las tareas que se van a desarrollar y atiende a las necesidades de los estudiantes. Otra forma de acompañamiento es la que se realiza en los espacios determinados para el trabajo presencial, en el cual el docente, a través de diferentes estrategias didácticas, propicia el desarrollo de la formación de los estudiantes a partir de lo definido en la propuesta.

El proceso de acompañamiento pretende nivelar los caminos, con el propósito de encontrar una respuesta eficaz a las dificultades, obstáculos y conflictos presentes en el diario trasegar de la existencia. Esta concepción de la educación requiere el abandono de la forma tradicional de capacitación y adoctrinamiento, en la cual el maestro dicta clase, imparte órdenes, es infalible; en el cual el contenido es un dogma y la palabra del maestro es la “verdad” y el objetivo de la formación es transmitir un conocimiento.

Además de que los procesos de formación han variado, también se ha modificado el papel del profesor, el cual ha pasado de ser un preceptor que imparte ordenes a un docente que, en desarrollo del proceso de formación, acompaña a los estudiantes en el cumplimiento de la misión institucional: en el acompañamiento el aprendizaje se convierte en un acto amigable, donde no hay temor a equivocarse, a reconocer los errores, a la crítica pública. Significa despedirse de aquellos conocimientos que brindan un prestigio intelectual al maestro, donde nadie pregunta, ni cuestiona. “Quienes se acompañan mutuamente se ponen en camino por decisión propia, sienten y saben a donde quieren ir, y es precisamente cuando se trata de dar rodeos, desandar falsos caminos y hacer el camino de regreso, es cuando más se requiere un buen acompañante” (Meuller, 1985, p. 4).

En el acompañar se construye con otros y esto requiere depositar la confianza en el otro y considerarlo como interlocutor válido. Todo acto educativo es un acto de acompañamiento y, por consiguiente, los educadores debemos aprender el difícil arte de acompañar, porque este nos vincula de manera directa a la vida, a la cotidianidad, a la enseñanza, al conocimiento, al aprendizaje. Lo más importante en un proceso de acompañamiento es la persona que aprende. Los contenidos, las técnicas, las temáticas empleadas son apenas pretextos o estímulos para mejorar los procesos de adquisición y producción de conocimientos. El acompañamiento es, en consecuencia, una actividad placentera y gozosa que implica descubrimiento, innovación, apertura y diálogo permanente.

En el contexto de la propuesta educativa lasallista, el acompañamiento se constituye como una impronta que determina y caracteriza el ejercicio profesional del docente. Cabe resaltar la figura del *frater*, del hermano mayor que en la espiritualidad lasallista cobra especial importancia, puesto que es considerada esencial en el proceso formativo lasallista.

5. RELACIÓN CON EL SECTOR EXTERNO

5.1. Lineamientos generales

La Universidad de La Salle ha puesto en funcionamiento permanente una sede en la vereda Mata de Pantano de la ciudad de Yopal, Casanare. En dicha sede opera el proyecto Utopía, a través del cual la Universidad tiene entre sus objetivos incidir en el proceso de desarrollo regional de la Orinoquia y la Amazonia colombianas, mediante el desarrollo de la investigación científica, la producción de conocimiento aplicable a los ecosistemas amazónico y de las sabanas tropicales húmedas propias de la región orinocense.

La perspectiva de la Universidad que orienta la producción de este tipo de conocimiento plantea que es necesario tener en cuenta la oferta ambiental de las dos regiones, así como sus potencialidades y problemas, con el fin, por un lado, de proporcionar un conocimiento de los recursos del ecosistema, de las posibilidades de producción de alimentos y del desarrollo de tecnologías y técnicas apropiadas, aplicables a los procesos desarrollados en el sector agropecuario de la región y, por el otro lado, avanzar en el logro de la sustentabilidad ambiental, de la sostenibilidad de las actividades humanas de tipo productivo y del aprovechamiento racional de los recursos naturales.

Este conocimiento deberá además convertirse en fuente de información científica que permita la comprensión de los hechos sociales presentes y pasados de las dos regiones y la utilización de esta información por parte de los actores públicos y privados regionales y nacionales, tanto en la identificación de problemas

públicos como en sus procesos de planificación y de toma de decisiones relacionadas con la formulación de políticas públicas y la selección de alternativas de intervención de los contextos regionales.

Adicionalmente, la Universidad propende porque el conocimiento generado por la práctica investigativa desarrollada desde esta perspectiva sea apropiado por los actores económicos y sociales de las regiones y contribuya a la transformación de las prácticas culturales características de la relación entre el hombre y la naturaleza y al cambio en las pautas que orientan el desarrollo de las relaciones sociales.

Por otra parte, la puesta en marcha de procesos de formación a través de programas de educación superior en las regiones, figura entre las estrategias adoptadas por la Universidad con el propósito de producir hechos que causen impacto social en el desarrollo de estas regiones. El desarrollo de esta estrategia supone, primero, ofrecer condiciones que permitan el acceso a la educación superior a grupos de población que por su condición socioeconómica hasta hoy permanecen excluidos y, segundo, generar una oferta educativa fundada en currículos pertinentes e integrales, que contribuyan a la formación y cualificación de profesionales en dimensiones fundamentales para el desarrollo regional, entre las cuales destacamos las siguientes: liderazgo, gestión del desarrollo, innovación y ejercicio del gobierno.

Con el propósito de producir hechos con la potencia suficiente en materia de producción de impactos sociales sobre el proceso de desarrollo regional de la Orinoquia y la Amazonia, la Universidad de La Salle ha puesto en marcha en la sede de la ciudad de Yopal, el Programa de Ingeniería Agronómica, el cual permite el acceso a la educación superior a jóvenes bachilleres integrantes de la población rural de las dos regiones, quienes además provienen de familias de escasos recursos económicos (niveles 1 y 2 del Sisbén) y no tienen capacidad de pago. De esta forma, en la actualidad la Universidad está formando en Yopal un grupo de ingenieros en esta disciplina, con rigor científico y compromiso social, con conciencia ecológica, conocimientos y sensibilidad que les permitan convertirse en líderes locales y regionales, capaces de incidir en la formulación de proyectos de desarrollo territorial que sean justos, rentables y sostenibles.

Hemos visto hasta aquí la concepción de la Universidad de La Salle sobre la práctica de la investigación y el desarrollo de la educación, a través de programas de educación superior, como estrategias de producción de resultados con capacidad de incidir en los procesos de desarrollo de las regiones. Sin duda, esta es la perspectiva que orienta el programa de Ingeniería Agronómica mencionado y será la misma que orientará al programa de Maestría en Docencia propuesto para ser desarrollado en la ciudad de Yopal. A través de este programa, la Universidad busca incidir en la cualificación de la práctica docente desarrollada por el profesorado de la Orinoquia y la Amazonia, encargado de las acciones

formativas en los niveles educativos de básica, media, técnica, tecnológica y superior, tanto de instituciones educativas administradas por el Estado como de aquellas del sector privado.

Consideramos que la cualificación de la práctica docente contribuirá a la producción de resultados que aporten, principalmente, a la mejora de la calidad educativa de las regiones, a la construcción de ofertas educativas de mayor pertinencia, al fortalecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y al incremento de la efectividad en la gestión del sector educativo en cada región, municipio e institución. Con el fin de desarrollar esta alternativa del Proyecto Educativo de la Universidad de La Salle, se han realizado con éxito acciones en procura de perfeccionar alianzas estratégicas con instituciones estatales, entre las cuales figuran la Secretaría de Educación Departamental de Casanare y la Secretaría de Educación de Yopal.

Así, la Universidad de La Salle a través del programa de Maestría en Docencia que se va a desarrollar en la ciudad de Yopal, busca la realización de un proceso educativo de alto impacto social, en beneficio de grupos de población afectados por condiciones socioeconómicas adversas. De esta forma, el programa contribuirá a la inclusión y a la justicia social, al desarrollo social y comunitario, con una opción de desarrollo que incluye como criterios orientadores lo humano, lo económico, lo ecológico y la sostenibilidad. Esta acción formativa se enmarca en los lineamientos de política institucional planteados en la Misión y en el PEUL adoptados por la Universidad.

La idea de poner en marcha programas de educación superior en la ciudad de Yopal, especialmente a nivel de posgrado, como es el caso de la Maestría en Docencia, se fundamenta en los siguientes lineamientos de política institucional:

- Presencia de la Universidad en las regiones y municipios afectados por los procesos de desarrollo desigual que se han dado en el país, los cuales han generado disparidades territoriales y desigualdades sociales que afectan a la población. Para atender este propósito, la Universidad ha definido como prioritaria la participación en los procesos de cambio social, a través del desarrollo de sus programas académicos y el aporte de estos a la transformación de la realidad y a la construcción de una sociedad más justa, pacífica, democrática, participativa y sostenible.
- Desarrollo de prácticas sociales en las comunidades, con un enfoque ético, científico y político, con capacidad de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida, de acuerdo con una opción y un estilo de desarrollo basado en los principios del Desarrollo Humano Integral y Sustentable.
- Los proyectos de investigación y formación desarrollados por la Universidad deben generar conocimiento relevante, que aporte a la comunidad y se articule al currículo.

Otro lineamiento de política institucional que se debe tener en cuenta en el proceso de puesta en marcha del programa de Maestría en Docencia en la ciudad de Yopal se relaciona con los programas de extensión que ofrece la Universidad. A este respecto cabe destacar que entre los proyectos que lleva a cabo la Institución y que son liderados por los programas académicos, se encuentran:

- Caracterización agroindustrial de los municipios de la Sabana Norte (programa de Administración de Empresas Agropecuarias).
- Contexto Social del Banco Arquidiocesano de Alimentos (programa de Ingeniería de Alimentos).
- El Taller de Servicio Municipal en el Marco del Desarrollo Sostenible (programa de Ingeniería Ambiental).
- Miremos a Bogotá con Buenos Ojos (programa de Optometría).

La evaluación de las actividades de extensión se realiza de dos formas: como elemento de reflexión académica con los estudiantes, en términos de aprendizajes y experiencias vividas, y como esquema administrativo con las entidades participantes para identificar logros, resultados y necesidades de modificación. Por su parte, las estrategias de mejoramiento han sido:

- Identificar y gestionar las líneas de proyección social, interdisciplinar e interinstitucional.
- Comunicar y divulgar dentro y fuera del contexto institucional las líneas de proyección social.
- Promover la proyección social al interior de todos los planes de estudio, con el fin de generar una sensibilización social en la comunidad académica.
- Articular los proyectos de proyección social formulados por las diferentes facultades y departamentos.
- Integración e interacción de docencia, extensión e investigación.

Los aprendizajes institucionales de las actividades de extensión han sido:

- Atender la misión institucional, con el fin de hacer coherente el discurso con la práctica.
- Generar corresponsabilidad entre las diferentes unidades académicas.
- Promover la autonomía institucional.
- Aplicar el conocimiento formal dentro y fuera del contexto académico.
- Conformar redes a nivel institucional, local y nacional.

- Promover la interacción del saber académico y el saber popular en el contexto institucional y comunitario.
- Tener una postura crítica y constructivista ante las nuevas realidades que se plantean en los diferentes contextos.
- Superar la visión e intervención asistencialista, promoviendo la construcción, la comprensión y la transformación de la realidad social bajo criterios éticos y un enfoque interdisciplinario.
- Generar sistemas de monitoreo y evaluación que permitan medir el impacto de la proyección en las comunidades.
- Interactuar articuladamente para trabajar en la construcción conjunta de criterios y procedimientos para intervenir en lo social.
- Impulsar la proyección social como medio para cumplir con las características de la acreditación institucional.
- Articular la docencia a la investigación, para satisfacer realmente las necesidades tanto de la comunidad académica como del contexto social que nos rodea.

5.1.1. Impacto regional del programa

La Maestría en Docencia es un programa de educación superior a nivel de posgrado que va a desarrollar la Universidad en el departamento de Casanare. Esta acción educativa en el corto y mediano plazo aportará resultados con capacidad de producir impacto social en el desarrollo del departamento, el bienestar de la población y, en particular, en las características y el perfil profesional de los docentes del departamento y en la calidad, efectividad y pertinencia de la educación ofrecida en el Casanare.

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta que el objeto de estudio del programa es la práctica docente, consideramos que la formación de profesores del departamento de Casanare encargados del ejercicio de la función docente en instituciones educativas que ofrecen programas de formación en los niveles de educación básica, media, técnica y tecnológica y superior, debe generar un impacto sobre los profesores que cursen los estudios de Maestría, porque tendrán un nuevo perfil profesional, obtendrán mayores ingresos y cualificarán su práctica docente. Precisamente, la cualificación de esta práctica conducirá a que los docentes mejoren su enseñanza y por esta vía se alcanzará una educación de mejor calidad a la ofrecida en la actualidad y con mayor pertinencia.

Asimismo, la formación de magísteres en Docencia contribuirá al fortalecimiento del capital humano regional, especialmente en lo relacionado con la cualificación de directivos docentes y funcionarios encargados del desarrollo de funciones

relacionadas con la administración y gestión de la educación en las instituciones gubernamentales (departamental y municipales), y en las educativas públicas y privadas, lo cual contribuirá a que en la región se cuente con un sector educativo de mayor efectividad en términos del logro de resultados, que contribuyan al logro de objetivos y metas en los campos de la eficiencia y la pertinencia.

Por el objeto de estudio del programa, los profesores de Casanare son quienes constituyen la población objetivo y serán el grupo poblacional que reciba un mayor impacto favorable por parte del programa. De acuerdo con la información presentada en la tabla 9, el departamento de Casanare en el 2010 tenía un total de 2446 profesores, de los cuales cerca del 50% poseían título de licenciados o de profesionales y aproximadamente el 25% había cursado estudios de posgrado, en su mayor parte a nivel de especialización.

Tabla 9. Perfil profesional del profesorado del Casanare en el 2010

Secretaría	Bachiller pedagógico	Normalista superior	Otro bachiller	Técnico o tecnólogo en Educación	Técnico o tecnólogo en otras áreas	Profesional o licenciado en Educación	Profesional en otras áreas	Posgrado en Educación	Posgrado en otras áreas
Cas.	97	321	34	2	7	1239	125	613	8

Fuente: Secretaría de Educación de Casanare.

Basándonos en la anterior información, podemos señalar que en el departamento de Casanare hay una planta de docentes que posee una formación profesional limitada en materia de posgrados. Al respecto es de destacar que predominan los especialistas y que la situación es más crítica en el caso de los estudios de maestría. En este sentido, el programa aportará a la región grupos de profesionales de la docencia con formación postgradual a nivel de magíster, con competencias para el desempeño en el aula, la formulación y el desarrollo de proyectos de investigación, la sistematización y reflexión de la experiencia docente y la producción de conocimiento.

Consideramos que la formación en investigación de los docentes, además de aportar al mejoramiento de la práctica docente y a la calidad de la educación, contribuirá a que los profesores tengan una comprensión más elaborada de la realidad casanareña, afectada por los cambios a nivel cultural introducidos por la composición demográfica contemporánea, los efectos producidos por las nuevas actividades asociadas con la industria petrolera, la extensión de la agricultura comercial y la persistencia de problemas sociales relacionados con pobreza, violencia, exclusión social, deterioro ambiental, desigualdades sociales y disparidades territoriales, lo cual afecta el desarrollo de las relaciones sociales

y el vínculo social. Sin duda, sobre esta serie de factores, de acuerdo con la política educativa nacional, se espera que el sector educativo y cada profesor sea un productor de resultados que contribuyan a mitigar los impactos y efectos negativos de estos hechos.

Las anteriores consideraciones plantean a la región y, de manera particular a sus autoridades, el reto de construir una oferta educativa pertinente, la cual debe responder a los objetivos y metas de la política nacional, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a las exigencias formuladas por los procesos de desarrollo social y económico del territorio casanareño. Sin duda, la construcción de esta pertinencia será uno de los ejes en los cuales se concentrará el impacto del Programa de Maestría propuesto por la Universidad.

Otro aspecto relacionado con el impacto que producirá el Programa en este departamento es el de los estudiantes que en la actualidad cursan los niveles educativos correspondientes a la educación preescolar, básica, media y superior. Los estudiantes actuales y futuros de este departamento, al contar con profesores de un perfil profesional más alto y, lo más importante, mayor cualificación pedagógica, tendrán una mejor enseñanza, derivada de prácticas docentes modernas, innovadoras y orientadas desde el punto de vista pedagógico.

Sin duda, el programa de Maestría en Docencia a través de las diferentes acciones que realice en el Casanare incidirá, directa e indirectamente, en el cambio de la práctica docente en las aulas. Esta incidencia será evidente en el grupo de maestrantes formados en el Programa. Asimismo, y de acuerdo con los principios fundantes de la filosofía lasallista, los exalumnos serán actores sociales que con su práctica, el conocimiento producido a partir de sus investigaciones y reflexiones, amén de su participación en eventos, dinamizarán procesos de cambio en las instituciones donde desempeñan la función docente, y su quehacer docente se convertirá en referente de los demás docentes de la región.

En la tabla 10 se presenta la información relacionada con el número de estudiantes del departamento de Casanare, distribuidos en dos entidades territoriales del departamento y la ciudad de Yopal. Esta distribución se debe a que son las dos entidades territoriales certificadas por el Ministerio de Educación Nacional. Estas, en consecuencia, están autorizadas para administrar en forma autónoma los recursos asignados al sector educativo. En la información de la citada tabla se presenta la información correspondiente a la matrícula de estudiantes de la educación básica y media, la cual alcanzó un total de 87 970 estudiantes en el 2009 y 91 033 en el 2008. La información nos muestra, por un lado, una concentración de la matrícula en Yopal, donde supera levemente el 30% del total departamental y, por otro lado, un 30% de dicha matrícula realizada en instituciones educativas localizadas en la zona rural del departamento. Esta población estudiantil, en la

medida en que los profesores de la región desarrollen mejores prácticas docentes, se verá beneficiada por el efecto producido por el programa en la región.

Tabla 10. Matrícula por zona correspondiente a los años 2007-2008

Entidad territorial	2007		2008	
	Matrícula		Matrícula	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Yopal	27 235	4819	28 274	4883
Casanare Resto	35 984	19 932	37 213	18 663
Total Depto.	63 219	24 751	65 487	25 546

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2010).

Además, si se tiene en cuenta que en varias de las 19 cabeceras municipales, desde el punto de vista sociológico, predomina el llamado mundo rural, podría afirmarse que en el Casanare hay un escenario con una marcada tendencia a la educación de población rural, razón por la cual el programa de Maestría tendrá una oferta curricular que atenderá esta prioridad educativa, propia de la región y, sobre todo, macroproyectos de investigación que aporten al conocimiento de la ruralidad del departamento, en el contexto de la globalización y del cambio social que lo afectan, así como a la comprensión de su realidad actual y a la generación, desde el hecho social educativo, de alternativas de cambio de la realidad actual del territorio.

Además de esto, es preciso tomar en consideración el impacto del programa de Maestría en la formación del profesorado que desempeña la función docente en la educación superior y, adicionalmente, en el desarrollo de la educación superior en el departamento de Casanare. En efecto, hay que señalar que un primer nivel de este impacto se dará con la formación de docentes de los actuales programas de educación superior ofrecidos en la región, principalmente en Yopal, por algunas instituciones educativas y universidades públicas y privadas. El programa de Maestría, único en el departamento, será una alternativa de cualificación en el campo pedagógico, específicamente en el de la enseñanza, para estos docentes, así como de titulación como magíster, lo cual mejorará la práctica docente y elevará la competitividad de cada uno de ellos y, a su vez, de la planta docente de las diferentes instituciones de educación superior que ofrecen programas en el Casanare.

Por otra parte, el desarrollo de la educación superior en el departamento será otro de los campos sobre los cuales el programa producirá un efecto. La tabla 11 presenta información relacionada con el desarrollo de este nivel educativo en el Casanare, en términos de evolución de la matrícula y cobertura entre los años

2002 y 2009. A este respecto debe señalarse que si bien ha habido una evolución de las cifras de matrícula desde el inicio del periodo en mención y hasta el último año de este, evidenciado en el crecimiento de la matrícula, la cobertura de este nivel educativo continúa siendo baja en relación con el promedio nacional. Sobre este punto es pertinente señalar que el Casanare registró coberturas de 26 y 23,1% en los años 2008 y 2009, respectivamente, y el promedio nacional correspondiente a esos años fue de 34,1 y 35,5%. De acuerdo con la realidad que muestran estas cifras, la Universidad y el programa impactarán positivamente el proceso de desarrollo de la educación superior en este departamento.

Tabla 11. Evolución de la matrícula y cobertura en educación superior en el Casanare

Año	Departamento de Casanare						
	Matrícula oficial	Matrícula privada	Total	Población 17-21 años *	Tasa de cobertura (porcentaje)	Incremento	Variación porcentual anual
2002	49	501	550	24 819	2,1	-271	-33,0
2003	563	748	1311	25 734	5,0	761	138,4
2004	417	985	1402	27 031	5,1	91	6,9
2005	1440	944	2384	28 566	8,2	982	70,0
2006	1675	1190	2865	30 070	9,4	481	20,2
2007	4379	1448	5827	31 366	18,1	2962	103,4
2008	5908	2620	8528	32 483	26,0	2701	46,4
2009*	5150	2606	7756	33 414	23,1	-772	-9,1
Variación 2008-2002	5859	2119	7978		-23,9		

Nota: a partir del 2003 se incluye la matrícula del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena). Matrícula (Ministerio de Educación Nacional-Snies). A la fecha se ha consolidado el 96% de la matrícula de educación superior y, por tanto, los resultados del primer semestre del 2009 son preliminares.

Fuente: Proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 2002-2008, censo del 2005.

Este impacto, al cual hemos hecho referencia, será mayor si nos circunscribimos al desarrollo actual de la formación postgradual en el departamento de Casanare. La tabla 12 presenta información sobre la participación anual de la matrícula de educación superior por nivel de formación durante el periodo comprendido entre los años 2002 y 2009. La tendencia en el desarrollo de este nivel educativo muestra el predominio de la matrícula en programas de pregrado, conducentes a título profesional, seguida por la matrícula en programas de formación técnica y tecnológica.

Tabla 12. Participación anual de la matrícula por nivel de formación en Casanare (porcentaje)

Nivel de formación	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009*
Técnica profesional	0,0	33,9	27,4	32,6	51,1	28,8	20,3	9,7
Tecnológica	4,7	2,0	0,0	11,6	3,8	11,1	12,6	17,8
Universitaria	91,1	61,6	71,1	53,8	44,2	57,4	66,1	71,8
Especialización	4,2	2,6	1,5	2,0	0,9	2,6	1,0	0,7
Maestría	0	0	0	0	0	0	0	0
Doctorado	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Ministerio de Educación Nacional – Snies.

A la fecha se ha consolidado el 96% de la matrícula de educación superior y, por tanto, los resultados del primer semestre del 2009 son preliminares.

Desde el punto de vista de la formación de posgrado, en la tabla 12 se observa que esta solo opera a nivel de los programas de especialización, los cuales presentan tendencia al decrecimiento a partir del 2006. Asimismo, la información presentada evidencia que en el departamento no existe una oferta de programas de maestría ni de doctorado, pues en cada uno de los años del periodo la participación de estos en la matrícula es de 0,0%. De acuerdo con la realidad mostrada por estas cifras, la Maestría impactará positivamente en el desarrollo de la educación superior en el Casanare, en lo relacionado con la formación de posgrado a nivel de maestría. Es de resaltar que, por el momento, este será el primer programa de maestría ofrecido en el Casanare en la modalidad presencial por una Universidad reconocida por el Estado colombiano y con acreditación institucional de alta calidad.

5.2. Política de extensión de la Facultad

La Facultad de Ciencias de la Educación, a la cual está adscrito el programa de Maestría en Docencia, tendrá una Coordinación de Extensión, la cual estructurará un Plan Operativo Anual, acompañará y evaluará los proyectos realizados por los profesores y desarrollará una gestión interinstitucional a nivel público y privado. Entre las actividades llevadas a cabo en el 2009 y las previstas para el 2010 se destacan las siguientes:

Año 2009

- Línea de acción:* articular la investigación, la docencia y la producción intelectual, haciéndolas visibles, a través de la generación de programas de formación docente.

Meta: diseño de programas de formación de docentes derivados de la articulación de la docencia, la investigación y la producción intelectual.

Producto esperado: programas de formación permanente de docentes.

Actividades previstas: diplomados y cursos de educación continuada.

- *Líneas de acción:* realizar acuerdos y convenios con otras instituciones. Consolidar la extensión en la Facultad.

Meta: hacer presencia en las regiones a través del diseño de programas y servicios de extensión.

Producto esperado: dignificar la profesión docente en el concierto de las instituciones educativas, en especial en aquellas zonas más vulnerables de la geografía nacional.

Actividades previstas: programas de formación permanente de docentes.

- *Línea de acción:* participar en convocatorias de orden local, nacional e internacional.

Meta: incidir en las políticas sociales y públicas en educación.

Producto esperado: participar de manera activa en la formulación de políticas públicas en educación.

Actividades previstas: seminarios, foros, conferencias. Participar en el diseño de políticas públicas.

Año 2010

- III y IV Foros Pedagógicos
- Diplomado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
- Diplomado en Didáctica de la Educación Religiosa Escolar y la Catequesis
- Diplomado en Formación y Actualización Teológica-Pedagógica para Docentes de Educación Religiosa Escolar
- Diplomado en Cine y Educación
- Diplomado en Didáctica
- Curso de Extensión en Didáctica, Pedagogía y Formación Docente
- Curso de Extensión en Filosofía, Praxis y Ciencias de la Educación
- Curso de Extensión en Educación, Interculturalidad y Estudios del Lenguaje
- Curso de Extensión en Políticas Públicas, Gestión Educativa y Desarrollo Sostenible
- Curso de Extensión en Representaciones y Prácticas de Lectura y Escritura
- Congreso Internacional: Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
- Creación del Consultorio Educativo

- Creación del Observatorio Educativo
- Presentación y Desarrollo de Planes de Formación Permanente de Docentes (PFPD)

5.3. Estrategias del programa

Las estrategias que va a poner en marcha el programa de Maestría en Docencia con el fin de establecer relaciones con el sector externo, se fundamentan en los lineamientos de política institucional adoptados y formulados por la Universidad de La Salle. Entre estos lineamientos se destacan los principios del Desarrollo Humano Integral y Sustentable y el PEUL. Las estrategias que permitirán una interacción con el sector externo son las siguientes:

- *Investigación profesional:* esta estrategia permitirá a los docentes e investigadores del programa la formulación y el desarrollo de proyectos de investigación sobre hechos sociales y problemas de interés para la comunidad educativa regional, las instituciones oficiales de los diferentes niveles de gobierno y los actores sociales asentados en el territorio de la Orinoquia y de la Amazonia colombianas. El desarrollo de estos proyectos aportará conocimiento e información sobre aspectos de la realidad de interés local y regional y útil para la planificación y toma de decisiones en materia de formulación de políticas públicas o de diseño de alternativas de intervención sobre la realidad. Asimismo, el conocimiento generado por estas intervenciones contribuirá al logro en la región de los objetivos y metas educativas formuladas en los instrumentos de planeación sectorial, especialmente en materia de calidad, eficiencia, pertinencia y equidad, así como al incremento de la racionalidad y el desarrollo institucional de las dependencias encargadas de la gestión del sector educativo en estas regiones. Adicionalmente, el desarrollo de esta estrategia también puede alcanzar un nivel de desarrollo a través de la realización de convenios con instituciones públicas y privadas de la región, a través de los cuales la Universidad con su equipo de docentes pueda apoyar los procesos de gestión del sector educativo.
- *Investigación formativa:* el desarrollo de esta estrategia se basa en la formulación y desarrollo del macroproyecto de investigación formulado para cada cohorte de estudiantes de la Maestría. Este macroproyecto, formulado teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes del programa, las necesidades de la región y de las instituciones en las cuales se desempeñan como docentes nuestros estudiantes, así como las fortalezas de los profesores del programa, tiene dos grandes propósitos: primero, ofrecer una alternativa de formación en investigación a los maestrantes, preferiblemente sobre aspectos de interés para la reflexión sobre la práctica docente, la sistematización de la experiencia de trabajo educativo, la producción de conocimiento

pedagógico y, desde luego, la realización del trabajo de grado de cada uno de ellos y, segundo, desarrollar un ejercicio de investigación aplicada que permita al docente mejorar su práctica y a la institución cualificar las acciones puestas en marcha como parte del proceso educativo que desarrolla y lograr objetivos y metas en los campos de la efectividad, calidad, equidad y pertinencia de la oferta educativa.

- *Participación, promoción y desarrollo de eventos académicos de interés regional:* a través de la puesta en marcha de esta estrategia, la Maestría en Docencia se comprometerá con el desarrollo de las regiones mediante la participación en los eventos donde se discutan aspectos que tengan que ver con la relación entre educación y desarrollo, tanto a nivel público como a nivel privado. Esta participación supone la vinculación de los docentes-investigadores y de los estudiantes del programa como ponentes, la publicación de artículos académicos que sean pertinentes para la realidad regional y que aporten a los anhelos de cambio social planteados por los actores sociales, especialmente aquellos que tienen peores condiciones relativas. En esta dirección, también se debe resaltar la publicación y socialización de investigaciones, reflexiones y documentos de interés para el desarrollo educativo regional y la realización periódica de eventos académicos que convoquen a los actores de la comunidad educativa de la región, del departamento y de sus municipios.
- *Apoyo a la gestión de las autoridades gubernamentales:* el desarrollo de esta estrategia comprende, por un lado, la formación y cualificación de profesionales del sector educativo en el campo relacionado con la gobernanza del sector educativo, en los contextos creados por la política pública de descentralización administrativa y fiscal adoptada por el Estado colombiano, la cual permite a las entidades territoriales de los niveles subnacionales de gobierno certificarse, construir sistemas municipales de educación y administrar de manera autónoma los recursos asignados al sector educativo de cada municipio. Igualmente, el desarrollo de esta estrategia requiere la interacción entre los docentes de la Maestría y los funcionarios de las instituciones gubernamentales encargadas de la gestión del sector educativo (secretarías de educación e instituciones educativas), con el fin de apoyar su cualificación y el desarrollo de las acciones administrativas y pedagógicas que ponen en marcha. Esta estrategia se desarrollará mediante la suscripción de convenios de cooperación entre estas instituciones y la Universidad o la realización de contratos de asesoría.

6. PERSONAL DOCENTE

A continuación se presenta la información relacionada con la planta de profesores del programa. En la tabla 13 se da cuenta de la formación profesional alcanzada por cada docente a nivel de pregrado y de posgrado, el tipo de vinculación y la clasificación en el escalafón docente lograda por cada uno de ellos. Asimismo, se ofrece información sobre el proceso de vinculación de docentes a la Universidad, la inducción al nuevo ambiente pedagógico, la forma de contratación laboral, la posición en el escalafón docente, la programación de cursos de capacitación y formación del personal docente desarrollada en el 2010, el proceso de evaluación del ejercicio de la docencia y la relación de los docentes vinculados al programa a través de la Facultad de Educación.

Tabla 13. Formación y vinculación de los docentes tiempo completo y medio tiempo del programa de Maestría en Docencia

Nombre	Título de pregrado	Título de posgrado	Vinculación	Escalafón docente
José Luis Meza Rueda	Licenciado en Educación con especialidad en Estudios Religiosos, Universidad de La Salle, Bogotá	Doctorado en Teología, Universidad Javeriana; Maestría en Teología, Pontificia Universidad Javeriana; Maestría en Docencia, Universidad de La Salle; especialista en Educación Sexual, Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá	Medio tiempo	Asistente Nivel III
Pedro Nel Zapata Castañeda	Licenciado en Química	Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; magister en Docencia de la Química, Universidad Pedagógica Nacional; especialista en Epistemología de las Ciencias, Universidad Javeriana	Medio tiempo	Asociado I
Fidel Antonio Cárdenas Salgado	Licenciado en Educación, estudios en Química, Universidad Pedagógica Nacional	Master en Enseñanza de Ciencias y Matemáticas, Universidad Estatal de Campinas, Campinas, Brasil; Ph. D. Química, Strathclyde University, Glasgow-Reino Unido, Visiting Scholar; Graduate School of Education, University of Queensland, Brisbane, Australia; evaluación en ciencias, octubre 15 a diciembre 15 de 1996; Honorary Research Fellow, Centro de Educación en Ciencias, Departamento de Química Universidad de Glasgow; investigación en Educación en Ciencias, mayo 21-junio 30 de 1990	Medio tiempo	Asociado I
Paulo Emilio Oviedo	Licenciado en Administración Educativa y en Español	Magister en Educación con especialización en Investigación y Currículo; estudios de Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional	Tiempo completo	Asistente III

Nombre	Título de pregrado	Título de posgrado	Vinculación	Escalafón docente
Daniel Lozano Flórez	Sociólogo, Universidad Nacional de Colombia	Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; cursa estudios de doctorado en Estudios Políticos en la Universidad Externado de Colombia	Tiempo completo	Asistente III
Carlos Valerio Echavarría Grajales	Licenciado en Educación con especialidad en Ciencias Religiosas, Universidad Católica	Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Cinde, Universidad Pedagógica Nacional; doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Cinde	Tiempo completo	Asociado II
José Darío Herrera	Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomas de Aquino	Maestría en Planeación Socioeconómica, Universidad Santo Tomas de Aquino; doctor en Filosofía, Universidad Nacional de Colombia	Tiempo completo	Asociado II
Luis Evelio Castillo Pulido	Licenciado en Teología, Universidad Javeriana, Bogotá	Especialista en Ética y Pedagogía de los Valores, Universidad Javeriana, Bogotá; Magister en Educación, Universidad Javeriana; cursa estudios de doctorado en Educación en la Universidad Distrital	Tiempo completo	Asistente I

Fuente: Facultad de Ciencias de la Educación, Programa de Maestría en Docencia, noviembre del 2009.

De acuerdo con la información registrada en la tabla 13, conviene destacar que del total de ocho profesores asignados por la Universidad y la Facultad de Ciencias de la Educación al programa de Maestría, el 62% tiene el título de doctor y el restante 38% cursa estudios de doctorado en universidades reconocidas por el Estado colombiano. Este hecho pone en evidencia el alto grado de formación académica alcanzado por los profesores del programa, lo cual es un indicador de la buena calidad de la formación académica que puede ofrecer la Universidad a los estudiantes que realicen los estudios de Maestría. Adicionalmente, la vinculación de estos profesores a la planta de docentes de la Universidad en las modalidades de medio tiempo y de tiempo completo, genera en ellos sentido de pertenencia, mayor compromiso con las acciones de formación impartida y una disponibilidad de tiempo suficiente para atender a los estudiantes en sesiones de tutoría y de acompañamiento de la formación desarrollada por fuera del aula. Sin duda, este es un valor agregado del programa que reporta beneficios en materia de calidad de la educación impartida.

Por otra parte, en la tabla 14 se presenta la información relacionada con los profesores que prestan servicios de docencia en la Maestría en la modalidad de catedráticos. Al igual que el caso de los docentes de planta, esta información da cuenta de la formación de pregrado, posgrado y de su clasificación en el escalafón docente.

En el grupo de profesores de cátedra, algunos están adscritos a los programas de pregrado ofrecidos por la Facultad de Ciencias de la Educación y se desempeñan como catedráticos en la Maestría y otros son externos a la Universidad y tienen un contrato laboral de hora cátedra, la cual es remunerada de acuerdo con la posición de cada uno de ellos en el escalafón docente. Un hecho que es preciso destacar de la información presentada en la tabla es la formación en educación y en investigación de este grupo de profesores, razón por la cual han sido contratados para desempeñar funciones de docencia especializada en la Maestría.

Tabla 14. Formación y vinculación de los docentes de cátedra del Programa de Maestría en Docencia

Nombre	Título de pregrado	Título posgrado	Clasificación
Claudia Ximena Herrera Beltrán	Lic. en Educación Física	Magister en Historia de la Educación y la Pedagogía; doctora en Educación	Asociado II
Guillermo Londoño Orozco*	Lic. en Filosofía	Magister en Pedagogía	Asistente I
Luz Helena Pastrana Armirola	Lic. en Educación	Magister en Educación, Universidad Santo Tomas; magister en Docencia, Universidad de La Salle	Asistente I
Juan José Plata Caviedes	Economista, Universidad Nacional de Colombia	Magister en Antropología	Asistente I
Marieta Quintero Mejia	Lic. en Estudios Mayores de Español y Francés, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, UPNB, Distrito Capital, Colombia	Especialización en Didáctica de la Literatura Infantil, Universidad San Buenaventura; Maestría en Evaluación en Educación, Universidad Santo Tomás; Estudios en Filosofía de la Ciencia, Universidad del Valle; doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales	Asociada II
Carmen Amalia Camacho Sanabria*	Lic. en Español-Francés, Universidad Pedagógica Nacional	Magister en Literatura Hispanoamericana; doctorando en Educación de la UNED de España	Asistente III
Adriana Cecilia Goyes Moran	Lic. en Educación Preescolar, Fundación Universitaria Los Libertadores	Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana	Asistente I
Juan Manuel Torres Serrano	Lic. en Ciencias Religiosas, Universidad de La Salle	Magister en Teología, Pontificia Universidad Javeriana; Ph.D. en Teología, Université Laval	Director del Programa de Licenciatura en Educación Religiosa

* Estos profesores son de tiempo completo de la Universidad, adscritos a otros departamentos.

Fuente: Facultad de Ciencias de la Educación, Programa de Maestría en Docencia, noviembre del 2010.

En el programa de Maestría en Docencia que ofrecerá la Universidad de La Salle en la ciudad de Yopal esta planta de docentes tendrá el encargo de orientar la formación de los maestrantes en los seminarios de fundamentación y de investigación.

Finalmente, es necesario destacar que la reglamentación y regulación de las relaciones entre los profesores y la Universidad está consignada en el Reglamento del Profesorado, el cual fue adoptado por el Acuerdo 023 de diciembre 1° del 2005, emanado del Consejo Directivo.

6.1. Vinculación a la Universidad

El proceso de vinculación de profesores a la Universidad está enunciado en el artículo 17 del Reglamento del Profesorado. Asimismo, el numeral 3 de este artículo establece la participación de la Vicerrectoría Académica (VRAC) en este proceso. Precisamente, esta dependencia de la Universidad es la encargada de establecer el procedimiento de selección de los profesores, con base en la Resolución VRAC 05 del 1° de abril del 2008, la cual establece:

1. Disponibilidad presupuestal
2. Definición de Perfil del Cargo
3. Convocatoria pública
4. Criterios de selección
 - Títulos universitarios de posgrado
 - Experiencia docente y/o profesional en el área
 - Manejo de segunda lengua
 - Publicaciones, investigación
 - Formación en pedagogía
 - Entrevista, prueba psicotécnica y ensayo, siendo este último el criterio de selección con mayor relevancia
5. Trámites administrativos (Decano-Vicerrector Académico-Comité de Carrera Académica-Rector)
6. Nombramiento a un año

En términos generales, es necesario resaltar que de acuerdo con la política institucional de la Universidad, la vinculación de docentes se realiza mediante concurso público, el cual inicia con la respectiva convocatoria. En esta se presenta el perfil del docente requerido, los requisitos exigidos y los procesos y procedimientos a seguir por parte de los profesionales interesados en vincularse a la planta de

profesores de la Universidad. Una vez los concursantes acreditan el perfil y el cumplimiento de los requisitos exigidos, son citados con el fin de hacerles una entrevista y aplicarles una prueba psicotécnica.

En relación con el desarrollo de la entrevista es pertinente señalar que esta es individual y la hace un comité de selección ad hoc, integrado por el Director del programa y dos docentes seleccionados por este. Entre los fines de la entrevista se debe señalar que esta busca conocer al aspirante en sus aspectos personales y profesionales, su experiencia docente e investigativa, así como su interés por la docencia y la formación de investigadores en el respectivo campo disciplinar.

Una vez se ha cumplido con los procesos mencionados y teniendo en cuenta los resultados de la entrevista y de la prueba psicotécnica, el Comité selecciona al aspirante que haya obtenido el mayor puntaje, luego se transmite esta información a la Oficina de Coordinación Pedagógica, la cual comunica al concursante los resultados del proceso. Luego se procede a la elaboración, firma y perfeccionamiento del respectivo contrato, con lo cual se completa la vinculación del docente.

Una vez se produce dicha vinculación, inicialmente se suscribe un contrato por 12 meses (11 de enero a 11 de enero, o 1º de julio a 1º julio, si es primer o segundo semestre del año académico). Durante este lapso se realizan cuatro evaluaciones (dos formativas y dos sumativas), y si en los resultados de estas el docente alcanza la calificación de satisfactorio o de excelente durante tres años consecutivos, se produce una vinculación a término indefinido.

6.2. Inducción de profesores

La jornada de inducción de profesores de reciente vinculación es un proceso que permite informar, formalizar y orientar al docente en aquellos aspectos de mayor importancia para el desarrollo de su vida académica y de los procesos y procedimientos administrativos en los cuales debe participar en el ejercicio de la función docente que desarrolla en la Universidad y, concretamente, en el programa académico al que está adscrito. La inducción es además un espacio en el que se comparte con las directivas de la Universidad y se empiezan a formar los vínculos de pertenencia a la Institución. Todos los profesores que ingresan a la Universidad deben asistir a esta jornada.

En el caso de los profesores de planta, la inducción se realiza durante cuatro días, con una intensidad aproximada de 16 horas. Para los profesores de cátedra, esta se realiza en el curso de una mañana. Habitualmente, este proceso se cierra con una cena o almuerzo de bienvenida, en compañía de las directivas de la Universidad.

Los temas que se abordan y sobre los cuales se aporta información al grupo de docentes que se vinculan a la Universidad en cada semestre son los siguientes:

- Historia de la Universidad y del lasallismo
- Visión, misión, objetivos, políticas y normatividad
- Prestaciones y formas de remuneración
- Estructura institucional
- Instalaciones y ubicación de la Universidad
- Programas de pregrado y posgrado
- Motivación y compromiso
- Sistemas de trabajo
- Actitudes
- Funciones del quehacer docente

6.3. Clasificación de los profesores

Los profesores de la Universidad de La Salle, de acuerdo con el artículo 9 del Reglamento del Profesorado, se clasifican como se muestra en la tabla 15.

Tabla 15. Clasificación de los profesores de la Universidad de La Salle

De acuerdo con la dedicación	De acuerdo con el tipo de vinculación
Tiempo completo	De carrera académica
Medio tiempo	Aspirante a la carrera académica
Cátedra	Por hora cátedra
Ocasionales	

Fuente: Reglamento del Profesorado, artículo 9.

6.4. Escalafón

El escalafón docente previsto para los profesores de carrera académica, de acuerdo con el artículo 20 del Reglamento del Profesorado, tiene las siguientes categorías: Profesor Instructor, Profesor Auxiliar, Profesor Asistente, Profesor Asociado y Profesor Titular. A excepción del Profesor Titular, las demás categorías incluyen los niveles I, II y III. El procedimiento de inscripción y de ascenso en la categoría y de una categoría a otra se encuentra descrito en los artículos 40 y 41 del mencionado Reglamento, al igual que los requisitos mínimos que es necesario acreditar.

6.5. Carrera académica

A través del establecimiento de la carrera académica del profesor de la Universidad de La Salle, se concreta la opción de la Universidad de avanzar en el mejoramiento integral de la relación laboral de los profesores, con el propósito de alcanzar logros significativos en los campos asociados a la misión educativa universitaria. En este sentido, se han expedido normas y se han establecido mecanismos de reconocimiento, estímulo y desarrollo profesional y personal de los profesores, de acuerdo con la misión y los objetivos institucionales.⁹

No obstante, conviene señalar que entre los criterios de ingreso y de ascenso en la carrera académica descritos en el Reglamento del Profesorado, capítulo IV sobre carrera académica, se encuentran los siguientes:

- Títulos universitarios de pregrado y posgrado (art. 22 RP)
- Experiencia docente y profesional (art. 23 RP)
- Evaluación de desempeño (art. 24 RP)
- Producción intelectual (art. 25 RP)
- Capacitación y actualización (art. 26 RP)

Por otra parte, en relación con los aspectos que es preciso tomar en consideración respecto a la categorización y ascenso de profesores en el escalafón docente, el artículo 29 del referido Reglamento dispone que con el fin de ser promovido en el escalafón, se tendrá en cuenta lo siguiente:

- Calificación satisfactoria o excelente en la evaluación periódica de desempeño docente (artículo 29, literal f).
- Puntos obtenidos o acumulados como resultado de la valoración de la productividad académica del docente, logrados en la categoría anterior a la del ascenso a la cual aspira (artículo 29, literal i).
- Cursos institucionales de formación, los cuales, de acuerdo con el artículo 26 del Reglamento, el profesor debe realizar. Estos cursos son prerrequisito para el ascenso. El curso institucional de Formación, a diferencia de los demás cursos de formación, no da puntos de productividad académica aplicables a los requisitos de ascenso.
- El acceso a la categoría de Profesor Titular se da por ascenso, salvo algunas excepciones en las cuales se reconoce el mérito académico. En este caso, el Vicerrector Académico debe hacer la respectiva propuesta en los términos establecidos en el artículo 29, literales a y d del Reglamento de los Profesores.

⁹ En relación con estos tópicos se puede consultar el artículo 15 del Reglamento del Profesorado. Allí se encuentra la reglamentación pertinente.

Otro aspecto que se debe tomar en consideración en esta revisión es el relacionado con la relación entre el puntaje obtenido como resultado de la valoración de la productividad académica del profesor y la permanencia del profesor en la carrera académica. A este respecto destacamos que el artículo 44 del Reglamento profesoral fija los criterios en términos de puntaje y de tiempo para la permanencia del profesor en la carrera académica. En la tabla 16 se presenta una síntesis de estos aspectos.

Tabla 16. Criterios de permanencia de los profesores en la carrera académica

Categoría	Puntaje por producción intelectual	Tiempo (periodo)	Concepto
Profesor Auxiliar y Profesor Asistente	<ul style="list-style-type: none"> • 12 o más puntos • Menos de 12 y más de 10 • Menos de 10 	3 años	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculado • Concepto favorable del Decano o Vicerrector Académico • Desvinculado
Profesor Asociado y Profesor Titular	<ul style="list-style-type: none"> • 15 o más puntos • Menos de 15 y más de 12 • Menos de 12 	3 años	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculado • Concepto favorable del Decano o Vicerrector Académico • Desvinculado

Fuente: Reglamento del Profesorado, art. 44.

6.6. Distinciones, estímulos e incentivos

Reconocimiento de méritos: como se muestra en la tabla 17, la Universidad honra a los profesores de carrera académica con las siguientes distinciones:

Tabla 17. Requisitos del reconocimiento por méritos

Categoría	Requisitos
Profesor Distinguido	<ul style="list-style-type: none"> • Poseer la categoría de Profesor Asociado • Vinculación por más de 10 años a la Universidad
Profesor Emérito	<ul style="list-style-type: none"> • Poseer la categoría de Profesor Titular • Vinculación por más de 15 años a la Universidad
Profesor Honorario	<ul style="list-style-type: none"> • Cualidades personales y profesionales reconocidas por la Comunidad Académica • Distinción nacional o internacional por sus realizaciones en el campo de la ciencia, el arte y las humanidades, entre otros

Fuente: Reglamento del Profesorado, arts. 56-59.

Además de los requisitos arriba mencionados, a nivel general, para las dos primeras categorías se requiere, en primer lugar, que el docente haya hecho contribuciones significativas a la ciencia, el arte, la técnica o las humanidades y, en segundo lugar, que se haya distinguido por sus cualidades docentes, investigativas y sentido de pertenencia a la Universidad.

6.6.1. Estímulos e incentivos

Los estímulos e incentivos ofrecidos por la Universidad a los profesores buscan hacer contribuciones al desarrollo personal y profesional de los docentes. Sin duda, se trata de una política institucional que estimula la profesión docente y dignifica a todos aquellos que se dedican al ejercicio de esta. Entre los estímulos e incentivos al docente se pueden citar los siguientes:

- *Becas*: la Universidad de La Salle otorga becas a sus profesores con el fin de que cursen programas académicos de pregrado y posgrado ofrecidos por la Institución. Asimismo, en el desarrollo de esta política ha establecido el otorgamiento de becas a cónyuges e hijos de los profesores para que cursen los programas académicos de pregrado ofrecidos por la Universidad.
- *Apoyo a la realización de estudios de posgrado*: la política institucional formulada para este propósito establece que los profesores de carrera académica de la Universidad podrán solicitar y recibir ayuda institucional con el fin de realizar estudios a nivel de maestría y de doctorado en universidades debidamente reconocidas.
- *Otros incentivos*: se ha establecido que el Consejo Superior, a propuesta del Consejo de Coordinación, podrá conceder al docente distinguido por sus aportes académicos a la Universidad y a la comunidad en general, estímulos consistentes en periodos sabáticos de estudio, pasantías remuneradas en universidades nacionales o extranjeras o estímulos económicos o de otra índole, de acuerdo con lo señalado en los artículos 56, 57, 58, 59, 60, 61 y 62 del Reglamento del Profesorado.

6.7. Formación

La Universidad de La Salle ha establecido tres tipos de apoyo a la formación de los profesores, los cuales se mencionan a continuación:

- *Curso Institucional de Formación (CIF)*: estos cursos, ofrecidos periódicamente a los profesores de planta, abordan diferentes temáticas que son de interés para el desarrollo del PEUL, del EFL y para el logro de objetivos y metas definidos en los principales instrumentos de política institucional formulados por la Universidad. Estos cursos son obligatorios para la permanencia y ascenso en el escalafón docente.
- *Cursos y diplomados*: la Coordinación de Pedagogía y Didáctica de la Universidad, a petición de las unidades académicas, programa la realización de cursos de formación de los profesores de acuerdo con las necesidades de cada programa y de su cuerpo de docentes.

- *Apoyo a la formación de maestrías y doctorados:* esta política, ofrecida a los profesores de planta, comprende préstamos condonables destinados a la financiación de estudios conducentes al título de magíster y de doctor en universidades colombianas o del exterior. A aquellos profesores que cursen programas de posgrado en La Salle, la Universidad les otorga un auxilio económico, el cual consiste en un descuento en el pago de la matrícula.

6.8. Evaluación de profesores

La Universidad ha formulado una política institucional relacionada con la evaluación de docentes. Esta evaluación comprende lo siguiente: evaluación del profesor por parte de los estudiantes, autoevaluación y evaluación realizada por los directivos. La Coordinación de Carrera Académica formula las orientaciones respectivas, establece los procedimientos de evaluación institucional de los profesores y ejerce la función relacionada con la elaboración de los instrumentos y la elaboración de los informes de evaluación, los cuales son entregados a cada decano para su respectivo análisis.

El procedimiento de evaluación de los docentes se lleva a cabo a través de la página web de la Universidad, la cual permite el acceso a los instrumentos y el desarrollo de la evaluación de cada docente por parte de los actores involucrados en este proceso evaluativo, a saber: estudiantes, docentes y directivos. Al respecto, se puede consultar la reglamentación de esta evaluación en el Acuerdo N.º 002, emanado del Consejo Académico el 27 de mayo del 2009.

6.9. Capacitación

La Universidad de La Salle ha formulado una política de capacitación de sus docentes, la cual está a cargo de la Coordinación de Pedagogía. Las acciones de formación formuladas de acuerdo con el marco establecido por esta política privilegian la puesta en marcha de acciones formativas a nivel disciplinar y pedagógico, de acuerdo, como se mencionó antes, con las necesidades de cada programa y de sus docentes. Hasta el 2006 las acciones de capacitación de docentes se desarrollaron en los Cursos de Pedagogía y Lasallismo (CPL), los cuales eran impartidos en los siguientes niveles: 1) labor pedagógica en el aula; 2) investigación en el aula, y 3) usos de la multimedia. A partir del 2007 los cursos de formación buscan incentivar entre los profesores la profundización en campos específicos del saber y ofrecerles un apoyo para el desarrollo de la función docente. Como se muestra en la tabla 18, en el periodo intersemestral del 2010 se realizaron los siguientes cursos de capacitación de docentes:

Tabla 18. Síntesis de los cursos de capacitación docente programados para profesores durante el mes de junio del 2011

Curso / intensidad horaria (IH)	Aspectos centrales
Curso Institucional de Formación (CIF), Educación Universitaria Lasallista y Desarrollo Humano Integral y Sustentable IH: 36 horas	El interés de la institución en este curso radica en presentar a sus profesores puntos de reflexión e interés que acompañan la vida universitaria. Para esta cuarta cohorte, el curso continúa en la línea de profundizar en el sentido de la educación superior desde una perspectiva lasallista y el acercamiento a diversas comprensiones y posibilidades del Desarrollo Humano Integral y Sustentable.
Reflexión y Sistematización de la Práctica Docente IH: 24 horas	Este curso se orienta a fortalecer el compromiso del docente universitario con su propia práctica. En ese sentido, la actitud reflexiva, el interés por lo pedagógico y lo didáctico y por los procesos de sistematización del quehacer docente son elementos que permiten caminar hacia ese objetivo.
Neurociencia y Educación IH: 24 horas	Este curso considera que los retos de la docencia universitaria están acompañados, entre otros aspectos, de las exigencias y aportes de los desarrollos científicos a los procesos de enseñanza. Uno de esos aportes tiene que ver con las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro y los procesos cognitivos que ofrecen un amplio panorama para ahondar, tanto en la relación de la enseñanza y el aprendizaje con el desarrollo neurofisiológico del individuo, como en la aplicación de estos estudios al ámbito de la educación.
Acercamiento a Pedagogías Contemporáneas IH: 24 horas	El curso trata de los avances de la pedagogía en la actualidad, los cuales abren el panorama a un amplio número de reflexiones y estudios relacionados con la comprensión de los procesos educativos. Así, el curso busca acercar a los participantes a ciertas tendencias, con el fin de vislumbrar acercamientos a algunas de ellas en el afán de promover alternativas de reflexión y de acción sobre la propia práctica pedagógica universitaria.
Problematización y Aprendizaje basado en problemas (ABP) IH: 24 horas	El curso trata de la búsqueda de estrategias didácticas realizada constantemente por los docentes universitarios, quienes indagán sobre alternativas que favorezcan la participación y el interés de los estudiantes en su propio aprendizaje. En ese sentido, perspectivas como la problematización de los sujetos en sus condiciones e intereses y el ABP pueden ser de ayuda.
La Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior IH: 24 horas	La evaluación del aprendizaje es considerada una de las problemáticas y realidades de mayor tensión y conflicto al interior de los sistemas educativos. Ello amerita una permanente revisión de sus posibilidades, máxime cuando se comprende como un proceso transversal a la formación, que incide de manera permanente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, el curso propone acercamientos a los problemas, sentidos y prácticas de la evaluación en el contexto universitario, con el fin de comprender algunos de sus alcances y alternativas.
Educación Ciudadana y Subjetividades IH: 28 horas	El curso se ocupa del estudio del aprendizaje ético y la formación universitaria; la perspectiva crítica en las ciencias de la educación; el aprendizaje ético y la formación universitaria; la educación y la subjetividad; la pedagogía y la cultura; la didáctica: una propuesta para la comprensión.
Adiós a Pablo Neruda. Perspectivas de lectura a <i>Veinte Poemas de Amor...</i> IH: 28 horas	El curso aborda las siguientes temáticas: ¿Qué es leer un texto poético?; la lectura estilística, simbólica, sociocrítica e histórica de un texto poético; la lectura indicial o abductiva de un texto poético.

Curso / intensidad horaria (IH)	Aspectos centrales
Lógica de la Investigación Cualitativa IH: 24 horas	Este curso, desarrollado en conjunto con la VRIT, responde al interés de los profesores de la Universidad por conocer puntos de vista y metodologías sobre la investigación cualitativa.
Lógica de la Investigación Cuantitativa IH: 24 horas	Este curso, desarrollado en conjunto con la VRIT, responde al interés de los profesores de la Universidad por conocer puntos de vista y metodologías sobre la investigación cuantitativa.
Estrategias Virtuales para Educación IH: 32 horas	Este curso aborda el estudio de las estrategias de diseño para cursos virtuales; algunas herramientas para la enseñanza y el aprendizaje; la interacción en actividades con uso de TIC; Moodle: actividades en el rol de estudiante y en el rol de profesor; desarrollo de diversas actividades en Moodle.
Creación de Objetos y Mundos Virtuales para la Enseñanza IH: 32 horas	Este es un curso avanzado, dirigido a profesores con experiencia y conocimiento en estrategias y herramientas virtuales para la enseñanza, el cual hace parte de las estrategias de impulso desarrolladas por la Universidad con el fin de incorporar las TIC a los procesos de enseñanza.
Escritura y Producción Intelectual Básico IH: 28 horas	Este curso continúa en la línea de favorecer el acercamiento de los profesores de la Universidad al tema de la escritura académica, y en aras de visibilizar sus procesos de investigación y producción intelectual propone a los participantes, para un nivel inicial, comprensiones y posibilidades de acción ante ello.
Escritura y Producción Intelectual Básico Avanzado IH: 28 horas	Este curso está dirigido a quienes han tomado otros cursos o cuentan con experiencia en procesos de producción escrita de textos académicos y científicos. Está dirigido, además, a los profesores que desean profundizar en algunas posibilidades respecto a la redacción de textos y artículos científicos. A estos profesores el curso les ofrece pautas de trabajo y algunas herramientas de orden conceptual y metodológico que permiten un mayor acercamiento a estrategias que fortalecen la capacidad de redacción y de elaboración de este tipo de escritos.

Fuente: Coordinación de Pedagogía y Didáctica, Universidad de La Salle, Bogotá D.C., junio del 2011.

6.10. Producción académica de los profesores del programa de Maestría en Docencia

Esta parte del documento presenta, en primer lugar, la información de los profesores de la Maestría relacionada con la producción académica de cada uno de ellos durante el año 2010, en materia de publicación de artículos, participación como ponentes en eventos académicos nacionales e internacionales y publicación de capítulos de libro y de libros (tabla 19). Asimismo, se da cuenta, en segundo lugar, de los grupos de investigación que dan sustento académico y científico al Programa. Los grupos de investigación mencionados corresponden a aquellos en los cuales están adscritos como integrantes los profesores de la Maestría.

Es necesario iniciar esta exposición señalando que el mayor número de productos académicos de los docentes se da con la publicación de artículos en revistas nacionales e internacionales y la elaboración de ponencias para ser presentadas en

eventos académicos. En contraste, la menor cantidad de productos académicos se relaciona con la publicación de libros y de capítulos de libro.

Tabla 19. Resumen de los productos derivados de la producción académica de los docentes de la Maestría

Tipo de producto	Cantidad
Artículos en revistas internacionales	25
Ponencias en eventos Internacionales	15
Artículos en revistas nacionales	31
Ponencias en eventos nacionales	19
Libros	6
Capítulos de libros	12
Otros documentos	1

Fuente: Facultad de Ciencias de la Educación, programa Maestría en Docencia, noviembre de 2010.

La tabla 19 da cuenta del tipo de productos académicos de los profesores del programa y de la cantidad de estos. En relación con dichos indicadores, es pertinente señalar que se trata de un tipo de ejercicio académico de los profesores al cual se le ha dado importancia capital en los últimos tres años, periodo en el que se ha dado la publicación de la mayor cantidad de este tipo de textos. En este sentido, es preciso destacar la publicación en el 2010 del texto *Periscopio universitario*, escrito por los profesores de la Maestría y directivos de la Universidad y publicado por Ediciones Unisalle. Sin duda, este ejercicio intelectual de los profesores y editorial de la Universidad, marca un hito en el desarrollo y crecimiento académico del equipo de docentes del programa y constituye el inicio de una producción académica colectiva, pertinente a los fines del programa y realizada con rigor científico.

Por otra parte, en relación con la productividad académica de los docentes del programa, realizada en el 2010, es pertinente destacar su crecimiento en cada uno de los productos académicos tomados como indicadores. Este incremento se presentó, especialmente, en materia de ponencias y publicación de capítulos de libro y de libros.

Asimismo, consideramos relevante hacer referencia a los grupos de investigación que en la actualidad soportan el programa de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle y al reconocimiento que ha alcanzado cada uno por parte de Colciencias. Como se presenta en la tabla 20, en la actualidad los grupos de investigación son los siguientes:

Tabla 20. Clasificación de los grupos de investigación

Nombre del grupo de investigación	Clasificación en Colciencias
Formación ciudadana, ética y política	Categoría A
Ambiente ético	Categoría C
Intersubjetividad en educación superior	Categoría C
Prevadia	Reconocido

7. MEDIOS EDUCATIVOS

En la actualidad, la Universidad de La Salle dispone de medios educativos de utilidad para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que llevan a cabo los profesores y los estudiantes en los diferentes programas y espacios académicos. Entre estos medios es necesario destacar los siguientes: Biblioteca, Hemeroteca, Audiovisuales, recursos informáticos y convenios con otras instituciones a través de los cuales se facilita el acceso de miembros de la comunidad académica lasallista a recursos dispuestos en instituciones diferentes de esta alma máter. La totalidad de estos medios educativos se someten a mantenimiento y actualización permanentes.

7.1. Biblioteca y hemeroteca

7.1.1. Generalidades institucionales

La Biblioteca y la Hemeroteca de la Universidad disponen de recursos bibliográficos pertinentes y de una adecuada disponibilidad en la atención de docentes y estudiantes. Los docentes, periódicamente, actualizan la información bibliográfica de cada uno de los espacios académicos que orientan, para lo cual aportan el listado de textos requeridos, y el programa, a través de la Biblioteca, tramita la adquisición del material bibliográfico requerido. El proceso administrativo realizado para la adquisición de documentos bibliográficos es el siguiente:

- Los profesores hacen la solicitud al director del programa.
- El director del Programa revisa, selecciona y prioriza la bibliografía solicitada y remite dicha solicitud a la Oficina de Biblioteca.
- La Oficina de Biblioteca, con base en las solicitudes de los programas y atendiendo al orden de prioridades establecido por estos, verifica contra las existencias y los syllabus de cada espacio académico.
- Finalmente, la adquisición se realiza a través de la Oficina de Almacén, de acuerdo con el procedimiento establecido en el Manual de Procedimientos de la Universidad.

Al igual que sucede con los documentos bibliográficos, los docentes formulan sus requerimientos en materia del *software* especializado que requieren con el fin de desarrollar las actividades académicas correspondientes a los espacios académicos que orientan.

Actualmente, la Universidad tiene convenios vigentes con diferentes instituciones, a fin de permitir a los miembros de la comunidad académica el acceso a información bibliográfica relevante para el desarrollo de los procesos de formación. En esta dirección hay que resaltar los convenios suscritos con el Consorcio Bibliotecario Colombiano, el cual permite el acceso a 19 bases de datos nacionales e internacionales y a 14 000 títulos de revistas, de las cuales 7000 son referenciadas y 7000 son de texto completo e imagen. Estos convenios permiten el acceso a información científica y tecnológica en tiempo real. Igualmente, la Universidad ha suscrito convenios de intercambio con bibliotecas universitarias a través del Comité Regional de Bibliotecas de la Educación Superior.

En esta dirección destacamos la posibilidad de acceso a información bibliográfica por parte de docentes y estudiantes en las siguientes instituciones:

1. Biblioteca Luis Ángel Arango
2. Hemeroteca en Línea Icfes
3. Consorcio Bibliotecario Colombiano
4. Base de datos de texto completo "Tegra" (tesis)
5. Bases de datos de texto completo "Misalle" (memoria institucional)
6. Base de Datos Bibliográfica "Sibila"
7. Bases de datos menores:
 - André (analíticas de revistas)
 - Docum (documentos de archivo vertical)
 - Video (videos y material audiovisual)

A continuación se relacionan las bases de datos electrónicas disponibles para profesores y estudiantes que apoyarán el desarrollo de las acciones formativas del programa de Maestría en Docencia:

- Career and Technical Education (publicaciones periódicas, vocacionales y técnicas sobre educación)
- Dissertations & Theses (tesis doctorales y tesinas de máster)
- ProQuest Biology Journals (ciencia, biología, revistas científicas y revistas generales)
- ProQuest Education Journals (educación)

- ProQuest Humanities Module (comunicación, historia, periodismo, literatura, filosofía, religión y otros temas)
- ProQuest Religion (religión, información, teología)
- ProQuest Research Library (arte, negocios, infantil, educación, salud, humanidades, derecho, militar, multicultural, psicología, ciencias, ciencias sociales)
- ProQuest Social Science Journals (ciencias sociales)
- Academic Search Complete (base de datos multidisciplinaria)
- Fuente Académica (negocios, economía, ciencias políticas, leyes, ciencias de computación, ciencias de información y bibliotecas, literatura, lingüística, historia, filosofía y teología)

En el caso de los estudiantes del programa de Maestría en Docencia de la ciudad de Yopal, los estudiantes y los profesores desde el campus de Mata de Pantano tendrán acceso a los recursos habilitados en las sedes de Bogotá, los cuales, previa solicitud, podrán ser trasladados hasta allí. Asimismo, las bases electrónicas de datos son las mismas con que cuenta el sistema de datos de la Universidad. Los integrantes de la comunidad académica de la Universidad en Casanare, por su parte, tendrán acceso a dichas bases.

No obstante, dentro del proceso de desarrollo y fortalecimiento institucional de la sede de la Universidad en Yopal, en el campus los integrantes de la comunidad académica dispondrán de los siguientes recursos bibliográficos: 802 títulos; 1008 volúmenes; seis suscripciones a revistas; base de datos Sibbila y demás recursos electrónicos del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de La Salle; bases de datos con licencia y disponibilidad de transferencia de licencias al campus por parte del Centro de Tecnologías de la Información de la Universidad.

7.1.2. Generalidades del programa

El programa de Maestría en Docencia que funcionará en la sede de la Universidad de La Salle en Yopal dispondrá de la totalidad del material bibliográfico referenciado en los syllabus de los seminarios de fundamentación y de investigación, así como de los demás recursos utilizados por los profesores de la Maestría en la sede de Bogotá. La Dirección del programa de Maestría y la Decanatura de la Facultad de Ciencias de la Educación gestionarán ante la Oficina de Biblioteca el traslado de copias del material bibliográfico utilizado en la formación de los maestrantes.

Durante los días previos al inicio de las sesiones de clase de la Maestría se realizará una inducción a los estudiantes nuevos. Esta inducción comprende la entrega de información relacionada con el horario de las sesiones de clase, los

profesores que orientarán cada seminario, la *lectio inauguralis* y el suministro de información relacionada con los compromisos académicos, el desarrollo de estrategias didácticas y de eventos académicos en los cuales pueden participar estudiantes y profesores. Adicionalmente, en esta inducción la Oficina de Biblioteca informará lo relacionado con el funcionamiento del Sistema de Bibliotecas y el acceso a las bases de datos.

7.2. Tecnologías de la información y la comunicación

7.2.1. Generalidades institucionales

La Universidad cuenta con una página web que permite a los estudiantes acceder a diversas herramientas, entre las cuales se destacan las siguientes:

- Correo electrónico: disponible desde la página web de la Universidad.
- Campus virtual: cada estudiante tendrá claves que permitirán su acceso a la plataforma Moodle, en la cual encontrarán la programación académica del semestre, los syllabus de los diferentes seminarios, las memorias del curso, actividades pedagógicas, foro permanente de comunicaciones e informaciones entre los estudiantes y profesores del programa, entre otros.
- Asimismo, con una clave asignada a cada estudiante por la Oficina de Admisiones y Registro, cada uno de ellos tendrá acceso a notas, podrá evaluar a sus profesores, realizar inscripciones por Internet y consultar el avance en el plan de estudios, entre otras acciones.

La sede de la Universidad en Yopal cuenta con salas de informática que disponen de acceso a Internet. En este espacio y con estos recursos los estudiantes realizan aquellas actividades académicas que requieren apoyo de *software* especializado o consulta de fuentes de información disponibles en Internet. Asimismo, en los edificios de la sede los estudiantes pueden acceder a Internet mediante la utilización de la tecnología Wi-Fi. Igualmente, a los profesores se les asigna una dirección de correo electrónico al momento del ingreso a la Universidad, con la cual podrán llevar a cabo las siguientes acciones:

- Recibir y enviar comunicaciones oficiales.
- Incorporar las notas a la base de datos, para lo cual cuenta con las debidas claves y procesos de seguridad.
- Realizar el proceso de evaluación y autoevaluación.

8. INFRAESTRUCTURA FÍSICA

El programa de Maestría en Docencia funcionará en la sede de la Universidad de La Salle ubicada en la vereda Mata de Pantano de la ciudad de Yopal en el departamento de Casanare. En la actualidad en esta sede funciona el Programa de Ingeniería Agronómica y se llevan a cabo diversos proyectos de investigación relacionados con el sector agropecuario. El área total construida en esta sede es de 9700 metros cuadrados. En la tabla 21 se relacionan los espacios físicos en los cuales los estudiantes del programa desarrollarán las actividades académicas relacionadas con su proceso de formación de Maestría. Asimismo, se hace mención de aquellos espacios que les ofrecerán alternativas de recreación y bienestar en los tiempos de descanso.

Tabla 21. Infraestructura física de la sede de la Universidad en Yopal

Cantidad	Descripción
7	Laboratorios de Ciencias Básicas, Fitotecnia, Entomología General y Agrícola, Fitopatología, Microbiología de Suelos, Sistemas de Información Georreferenciada, Físico-Química y Análisis de Suelos y Aguas
8	Aulas con capacidad para 40 estudiantes cada una
1	Aula múltiple dotada, con capacidad para 120 personas
1	Restaurante con capacidad para 120 personas
1	Cancha múltiple
4	Áreas destinadas a dormitorios
1	Sala de sistemas
1	Biblioteca

8.1. Salones de clase

La sede de la Universidad en la ciudad de Yopal dispone de suficientes aulas de clase, debidamente dotadas, lo cual le permite la atención simultánea de varias cohortes de estudiantes de la Maestría. La asignación de estas aulas la hace el coordinador de la sede de Yopal, de acuerdo con las orientaciones impartidas por la Oficina de Admisiones y Registro, teniendo en cuenta el número de estudiantes, la distribución de los horarios de clase y la metodología de trabajo en el aula por parte de cada profesor.

9. SISTEMA DE SELECCIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES

9.1. Estatuto orgánico

La Universidad de La Salle dispone de un Estatuto Orgánico. Este define la condición de estudiante y reglamenta la relación entre el estudiante y la Universidad. El artículo 68 de esta norma considera como estudiante de la Universidad a “la persona que posee matrícula vigente para un programa académico” y le fija la obligación de “respetar la filosofía de la Universidad y los valores de la misma de conformidad con el Reglamento Estudiantil”.

9.1.1. Reglamento Estudiantil

En el capítulo I de este reglamento se hace mención expresa de los estudiantes, los cuales son clasificados en regulares y no regulares. Adicionalmente, se presenta la estructura de movilidad estudiantil y las razones por las cuales un estudiante regular pierde dicha condición. Por otra parte, el capítulo II del mencionado reglamento establece los requisitos de inscripción, selección y admisión de estudiantes y determina que el proceso de admisión estará a cargo de la Vicerrectoría Académica, en coordinación con la Oficina de Admisiones y Registro y la respectiva unidad académica a la cual espera ingresar el aspirante. Además de lo anterior, este reglamento precisa las condiciones de los reintegros, actualizaciones y transferencias de aquellos estudiantes que hayan suspendido estudios o no se hayan graduado, así como de quienes provienen de otras universidades o programas.

9.1.2. Estudiantes aspirantes al programa

Los aspirantes a cursar el programa de Maestría en Docencia ofrecido por la Universidad de La Salle en la sede de Yopal, de acuerdo con el Reglamento Estudiantil, deben cumplir los mismos requisitos y atender los procesos y procedimientos establecidos por la Universidad. En su aplicación los candidatos deben realizar lo siguiente:

- Inscripción al programa.
- Elaboración y presentación de un ensayo en el cual se dé cuenta de la idea de investigación que interesa desarrollar en la Maestría como parte de los requisitos exigidos por la Universidad a quienes aspiran al título de magíster.
- Presentación de una entrevista.
- Compromiso expreso de destinación de tiempo a las actividades académicas del Programa, así como de participar en los seminarios y eventos académicos

programados por la Dirección del programa y la Facultad de Ciencias de la Educación.

El proceso de admisión está concebido y diseñado para que el aspirante que reúna los requisitos ingrese al programa al cual aspira. Es pertinente señalar que el Acuerdo 023 del 2003 establece las políticas de la Universidad de La Salle a este respecto, así como otras acciones administrativas relacionadas con la movilidad de estudiantes, las cuales hacen parte del proceso en mención. A continuación se hace referencia a las acciones complementarias de este proceso.

9.1.3. Transferencias y homologaciones

La Universidad podrá admitir a un aspirante al mismo programa académico o a uno afín, si viene de otra institución de educación superior (transferencia externa) o a un estudiante regular o retirado de un programa académico de la misma Institución (transferencia interna), previa solicitud de aquel y el cumplimiento de los requisitos exigidos para tal efecto. En el capítulo II del Reglamento Estudiantil, en los artículos 13 al 16 se describe el proceso de transferencia.

Por otra parte, las homologaciones se realizan cuando el estudiante pasa de un plan de estudios antiguo a uno vigente o cuando proviene de otro programa o de otra institución. El procedimiento está a cargo de cada facultad, con la asesoría del programa académico y se realiza con base en la coherencia temática (contenidos y créditos) entre las asignaturas. Este aspecto está reglamentado en el capítulo II del Reglamento Estudiantil.

9.1.4. Sistema de evaluación institucional

La evaluación académica de los estudiantes matriculados en el programa se regirá por las normas establecidas por la Universidad en el capítulo VIII del Reglamento Estudiantil, de las evaluaciones y calificaciones, y en el artículo 41, del proceso de evaluación.

Las evaluaciones podrán ser pruebas orales o escritas, ejercicios, trabajos, prácticas, cumplimiento, utilización de recursos o cualquier otra dinámica o estrategia académica o metodológica que fortalezca los procesos de autorregulación dentro de la autoformación disciplinar y la autoconstrucción del conocimiento que el profesor considere pertinente para lograr el aprendizaje y evaluar el desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. Los procedimientos o formas de realizarlas deben estar definidos en el syllabus. Las calificaciones serán producto del proceso de evaluación individual del cumplimiento de los objetivos de cada asignatura, conforme al diseño curricular del respectivo programa. Estas evaluaciones se realizarán de conformidad con lo establecido en el respectivo syllabus.

9.1.5. Financiación

La Universidad de La Salle ofrece financiación del 100% del valor de la matrícula, a través de convenios suscritos con instituciones financieras tales como el Icetex, Inversora Pichincha y los bancos de Bogotá y Santander. De conformidad con esto, los estudiantes interesados en este servicio de crédito pueden acceder a estas alternativas de financiación de sus estudios de educación superior, de acuerdo con el calendario establecido.¹⁰

El proyecto “Acceso con Calidad a la Educación Superior” (Acces), crédito del Icetex, es una alternativa de financiación para estudiantes que realizan estudios de educación superior. Se trata de un apoyo financiero reembolsable que ofrece apoyo a aquellos estudiantes de alto desempeño académico y de escasos recursos económicos, condición esta última que les dificulta la financiación de sus estudios. Este programa se dirige a los estudiantes de pregrado y hace parte de las alternativas de apoyo económico gestionadas por la Universidad.

10. ESTRUCTURA ACADÉMICA Y ADMINISTRATIVA

10.1. Estructura organizacional de la Universidad de La Salle

El Acuerdo 015 del 2008, expedido por el Consejo Superior de la Universidad de La Salle, estableció la estructura orgánica de la Institución. Asimismo, formuló las disposiciones que se presentan a continuación

El Consejo Superior es la máxima autoridad universitaria. Tiene el encargo de orientar y determinar las políticas universitarias y orientar la dirección y el ejercicio del gobierno de la Universidad. En el Estatuto Orgánico de la Institución se establece que dicho consejo está autorizado para determinar la estructura orgánica.

Asimismo, el artículo 15 del estatuto en mención establece las diferentes denominaciones de las dependencias de la Universidad: Rectoría, vicerrectorías (Académica, Investigación y Transferencia, Administrativa y Promoción y Desarrollo), divisiones, facultades, departamentos, institutos y oficinas.

Por otra parte, según el Acuerdo 014 del 2008, expedido por el Consejo Superior, se determinó el funcionamiento de las unidades académicas de la Universidad, en los siguientes términos: las unidades académicas fundamentales de la Universidad son las facultades, los departamentos académicos y los Institutos (artículo 2). La Facultad es la estructura académica que está bajo la dirección de un decano y a través de la cual la Universidad ofrece programas de pregrado

¹⁰ Ver: www.lasalle.edu.co/financiera/planes.htm

y de posgrado. A su vez, cada facultad tendrá un consejo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 61 del Estatuto Orgánico (artículo 3). Los Consejos de Facultad son órganos de carácter decisorio y consultivo, a los cuales acude el decano en asuntos relacionados con la gestión curricular de su facultad (artículo 7). Los institutos tienen autonomía administrativa y están adscritos a la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia. Además, realizan actividades científicas, tecnológicas y de innovación, de acuerdo con el presupuesto asignado por la Universidad. La estructura de esta Institución, al igual que la línea de autoridad, se puede apreciar en los organigramas ilustrados en la figuras 5 y 6.

Figura 5. Estructura organizacional de la Universidad de La Salle

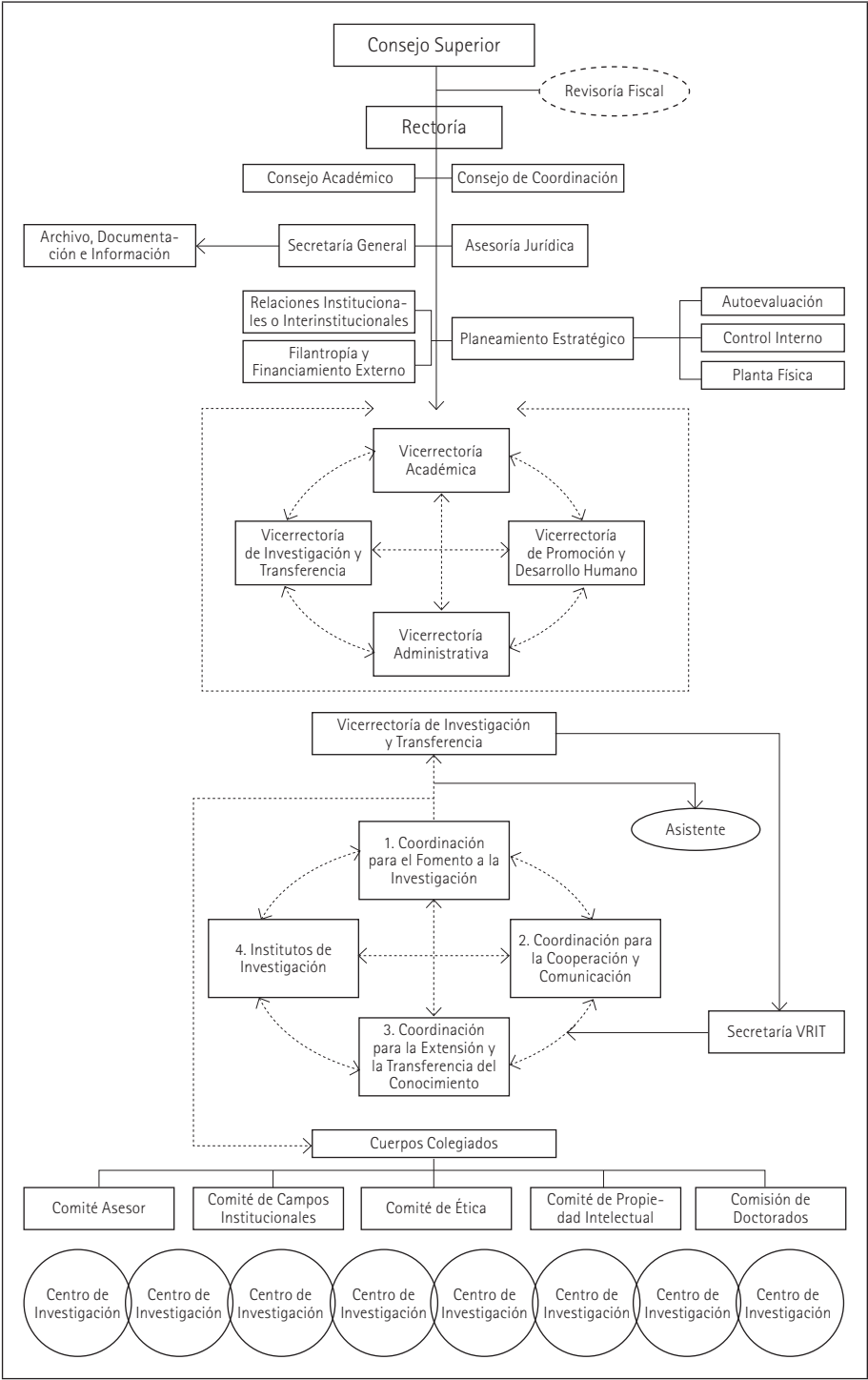
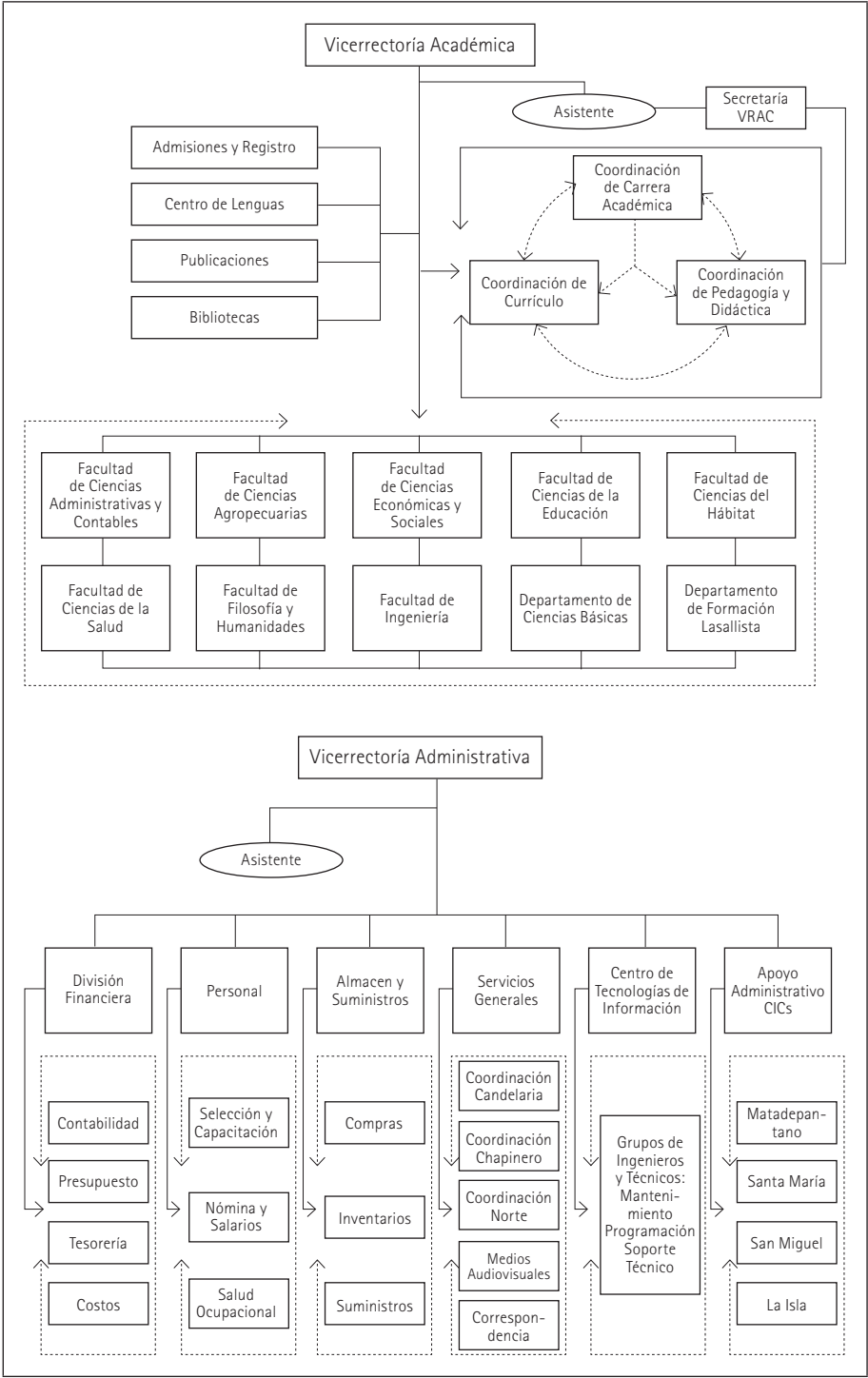


Figura 6. Estructura organizacional de las vicerrectorías Académica y Administrativa de la Universidad de La Salle



10.2. Estructura organizacional de la Facultad

De conformidad con el Acuerdo 014 del 2008, emanado del Consejo Superior, fue determinada la organización y puesta en funcionamiento de las unidades académicas de la Universidad. A este respecto se dispuso lo siguiente: el programa estará bajo la coordinación de un director, quien dirigirá su desarrollo curricular y será el responsable de su funcionamiento y buena marcha, de acuerdo con las políticas y directrices establecidas por la Universidad y las instrucciones impartidas por el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, quien a su vez es la autoridad ejecutiva, responsable de la dirección de la Facultad y del cumplimiento de las políticas y directrices establecidas por la Universidad a través del Consejo Superior, el rector, el Consejo Académico, el Consejo de Coordinación y los vicerrectores (artículos 4 y 10).

10.3. Estructura organizativa del programa

El programa de Maestría en Docencia está adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación y es orientado y coordinado por el Director, quien tiene el encargo de dirigir su desarrollo curricular. Además, es el responsable de su funcionamiento y buena marcha de acuerdo con las políticas y directrices establecidas por la Universidad y las instrucciones impartidas por el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación.

11. AUTOEVALUACIÓN

11.1. Antecedentes

Los antecedentes del proceso de autoevaluación institucional en la Universidad se remontan a 1979 cuando se desarrollaron las primeras acciones en este campo. En aquella época se hizo un sondeo de opinión, el cual generó una actitud positiva hacia la autoevaluación y conocimiento de la Universidad con visión global. Los resultados de dicho sondeo se consideraron como perspectivas de desarrollo a corto y mediano plazo para todas las unidades de la Universidad. En su momento se limitó a la identificación de problemas y necesidades que se fueron solucionando en forma progresiva.

Por otra parte, en 1982 se realizó un estudio de diagnóstico que presentó una visión prospectiva de la Universidad. Este ejercicio culminó con la elaboración de un plan de acción a corto plazo. A partir de 1983 los esfuerzos se centraron en la generación de las bases conceptuales e institucionales del proceso de autoevaluación institucional. Para este propósito se abordaron los siguientes temas: la definición de la misión, los principios, el marco doctrinal, los objetivos

institucionales y el análisis del entorno, con el fin de identificar las oportunidades y amenazas y establecer el compromiso y la responsabilidad social de la Universidad. Asimismo, se avanzó en la identificación de la población objeto de servicio y su campo de acción a nivel regional. Este ejercicio de reflexión fue un insumo de importancia en el proceso de formulación del Plan de Acción 1984-1986.

A partir de 1987 se generó un modelo de autoevaluación orientado a lograr la convocatoria de directivos, docentes, administrativos, estudiantes y egresados. Este modelo se basó en el análisis y la reflexión permanente con visión prospectiva de la sociedad y en el marco del Proyecto Educativo Universitario Lasallista. Los criterios adoptados por el proceso de autoevaluación a partir de 1987 fueron los siguientes:

- Se toma como referencia el marco doctrinal de la Universidad y el Proyecto Educativo Lasallista.
- Se integran los criterios de los diferentes estamentos universitarios: directivo, docente, estudiantes, egresados, administrativos.
- Se parte de un análisis de necesidades del medio en el cual está ubicada la Universidad.
- Se establece un orden de prioridades en el campo de las necesidades.
- La administración del proceso de autoevaluación es dinámica.

El gran fruto de esta primera etapa genera el desarrollo de dos programas paralelos que aún hoy en día siguen en ejecución:

- El Plan de Acción Rectoral, elaborado año a año
- Las políticas y estrategias de acción para el Plan Director de Desarrollo

El proceso de construcción del modelo de autoevaluación en la Universidad continuó en el año 1994 con la creación por parte de la Rectoría del Comité de Acreditación. Este Comité, dependiente de la Rectoría, tenía el encargo de coordinar la autoevaluación y acreditación en las diferentes áreas de la Universidad. En 1995 se creó la Oficina de Autoevaluación y Acreditación Institucional y se nombró el Coordinador del Proceso. Ese mismo año se realizó un seminario sobre el tema, el cual contó con la participación de los decanos, secretarios académicos, jefes de oficina y jefes de departamento. Durante 1996 las acciones en el campo de la evaluación institucional se concentraron en procura de crear una cultura favorable a este tipo de evaluación, mediante el autoestudio y la capacitación del personal directivo y de los funcionarios adscritos a los diferentes estamentos universitarios.

En 1997 se crearon 10 comités coordinadores de la autoevaluación, los cuales contaron con la participación de los diferentes estamentos de la Universidad. Se realizaron dos talleres con el fin de difundir la metodología del proceso de

autoevaluación institucional aprobada por el Consejo Superior. Igualmente, se realizó el Segundo Seminario-Taller de Autoevaluación en Melgar, Cundinamarca, con participación de expertos de la Universidad de Monterrey, México. En este evento se abordó el manejo de instrumentos, la metodología básica que se iba a aplicar en la elaboración del diagnóstico situacional y la construcción del deber ser, y el análisis del contexto externo institucional a las unidades académicas y administrativas. En el mes de marzo de ese año se conformó un grupo de cinco funcionarios de la Universidad que participaron en el Seminario Permanente denominado “Hacia una cultura de la calidad universitaria”, organizado por el Grupo Colaborativo para la Autorregulación Universitaria (GRAU). Dicho grupo fue integrado por 10 universidades de Bogotá e incluyó a Universidad de La Salle.

Como parte del proceso puesto en marcha por la Universidad con el fin de generar condiciones favorables al desarrollo de la cultura de la autoevaluación, en 1998 se realizó el proceso de autoestudio permanente. De igual manera, en 1998 cada uno de los comités conformados llevó a cabo la autoevaluación de sus respectivas unidades y elaboró un informe de la primera fase de este proceso. Todos los informes fueron analizados y a partir de ellos se elaboró un informe final de autoevaluación, el cual cubrió toda la Universidad. El proceso de autoevaluación en la Universidad continuó en 1999 con la formulación del Plan de Acciones. Este plan tuvo las siguientes fases:

- Elaboración del Proyecto Institucional de la Universidad de La Salle
- Análisis diagnóstico de la Institución y evaluación institucional integral
- Programas de acción estratégicos de tipo institucional de cara a la acreditación
- Construcción del Sistema de Seguimiento y Evaluación Institucional
- Sistema de Información Integral Institucional

Entre abril y mayo del 1999 se llevaron a cabo talleres en las sedes de la Universidad. Con base en los resultados de estos se elaboró el *Documento guía de trabajo para la evaluación de la evaluación y El proceso de autoevaluación y acreditación*.

Entre mayo y diciembre del 2000 se preparó la documentación requerida por el proceso de condiciones iniciales para seis programas. Estos documentos fueron presentados al Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Durante los días 9 y 10 de agosto del 2001 se realizaron las visitas de verificación de dichas condiciones.

El proceso de desarrollo institucional y consolidación técnica de la autoevaluación en la Universidad continuó en 2002 con la elaboración, por parte de los coordinadores técnicos de acreditación, de los instrumentos requeridos para la recolección de la información relacionada con la autoevaluación de los programas académicos. Se realizó una revisión documental a manera de “auditoría académica”, con miras a identificar que la información al interior de las facultades estuviera

completa, organizada y que fuera conocida por los directivos del programa. A partir de octubre del 2002 se inició el proceso de autoevaluación en 15 programas académicos de pregrado, el cual se desarrolló con base en los lineamientos para la acreditación del CNA. Este fue un proceso permanente, llevado a cabo a diferentes ritmos por cada facultad.

A partir de ese momento, las reuniones con el objetivo de hacer una revisión detallada del proceso de autoevaluación, a fin de mejorarlo de manera continua, se realizan en forma anual. Una de estas últimas reuniones fue la realizada en el Centro de Investigación y Capacitación La Isla, en Sasaima, Cundinamarca, durante los días 8 y 9 de marzo del 2007. El objetivo de este encuentro fue hacer una evaluación de las actividades de autoevaluación y programar las actividades de los años 2007 y 2008.

El crecimiento del sistema de autoevaluación en la Universidad continuó con la institucionalización del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Este debe producir frutos en el mejoramiento continuo, el cual debe ser resultado y objetivo primordial de todo proceso de autoevaluación. El desarrollo de la noción de calidad parte del reconocimiento de que el respectivo programa, con independencia de su trayectoria e historia, en el momento actual tiene una calidad que está por encima del mínimo establecido por la disciplina y su formación en el país, pero al mismo tiempo es necesario identificar la tendencia actual y las proyecciones futuras.

Cuando el proceso de autoevaluación conlleva la acreditación voluntaria del programa, el compromiso con el mejoramiento continuo es mucho mayor, porque alcanzar un reconocimiento social y legal implica contar con un sistema de autorregulación fuerte y con el imperativo ético de prestar el servicio educativo en condiciones excelentes, las cuales siempre será posible mejorar.

Finalmente, entre julio del 2005 y septiembre del 2007 el trabajo se concentró en la autoevaluación institucional. El Informe Final de Autoevaluación Institucional fue entregado al CNA con fecha 30 de marzo del 2007 y la visita de pares designados por esta entidad se realizó durante los días 11, 12 y 13 de septiembre. El informe de evaluación externa de los pares fue remitido por el CNA a la Universidad el 2 de noviembre y los comentarios hechos por esta se remitieron el día 9 del mismo mes.

11.2. Metodología para la autoevaluación de programas académicos

11.2.1. Objetivos de la autoevaluación

- Mejorar de manera permanente los programas académicos ofrecidos por la Universidad.

- Generar una cultura de la autoevaluación y autorregulación institucional.
- Desarrollar un sistema de evaluación permanente, con referencia a la calidad de los procesos y la presencia de la Universidad en la sociedad.
- Fortalecer la credibilidad y el reconocimiento institucional por parte de la comunidad universitaria, la Iglesia, la sociedad civil y el Estado.
- Dar a conocer a los miembros de la comunidad universitaria las realizaciones en los campos de la docencia, la investigación, la extensión y la formación humana.
- Articular los resultados de la evaluación a los planes de desarrollo.
- Lograr la acreditación de los programas académicos de pregrado y posgrado ante las autoridades educativas nacionales y la comunidad académica.

La Universidad de La Salle, en el Librillo 16, titulado *Guía para la autoevaluación de programas académicos*, establece los siguientes pasos:

- Revisar que la documentación institucional, la del programa y los soportes de las diferentes actividades y procesos académicos se encuentren completos.
- Identificar los antecedentes de autoevaluaciones que se hayan realizado al programa.
- Revisar la ponderación de características, variables e indicadores del programa y ajustarla a la ponderación institucional de factores.
- Realizar una auditoría académica conducente a garantizar que la anterior documentación se encuentra físicamente y de una manera organizada y disponible para su análisis.
- Recolectar la información relevante y pertinente sobre el programa, utilizando diferentes tipos de fuentes.
- Recogida y procesada toda la información anterior, es posible realizar su análisis y emitir juicios valorativos sobre cada uno de los indicadores, las variables, las características y los factores.
- Todos los pasos anteriores deben llevar al diseño de acciones de mejoramiento para el programa, en el corto, mediano y largo plazo. Estas acciones, en conjunto con la situación actual del programa y los antecedentes de las autoevaluaciones, deben ser estructuradas como un informe final borrador.
- Dependiendo de las condiciones encontradas en el programa y con base en una auditoría del informe de autoevaluación, se decidirá continuar el proceso para su difusión y presentación pública, o por el contrario, implementar primero el plan de mejoramiento y después volver a aplicar la autoevaluación.
- La visita del par colaborativo busca dar una mirada objetiva externa sobre las condiciones del programa y sobre el documento en sí.

- Con base en las observaciones de este par amigo se opta por elaborar el informe final que va a ser remitido al Consejo Nacional de Acreditación, o bien implementar primero las medidas de mejoramiento previstas para el programa.

11.3. Estado de la autoevaluación de programas y de la autoevaluación institucional

La Universidad cuenta con once programas académicos con acreditación de alta calidad, de los cuales tres han obtenido la renovación de dicha acreditación por parte del Ministerio de Educación Nacional. A continuación, en la tabla 22 se presenta la información relativa al estado actual de la acreditación de los programas académicos ofrecidos por la Universidad a la sociedad colombiana.

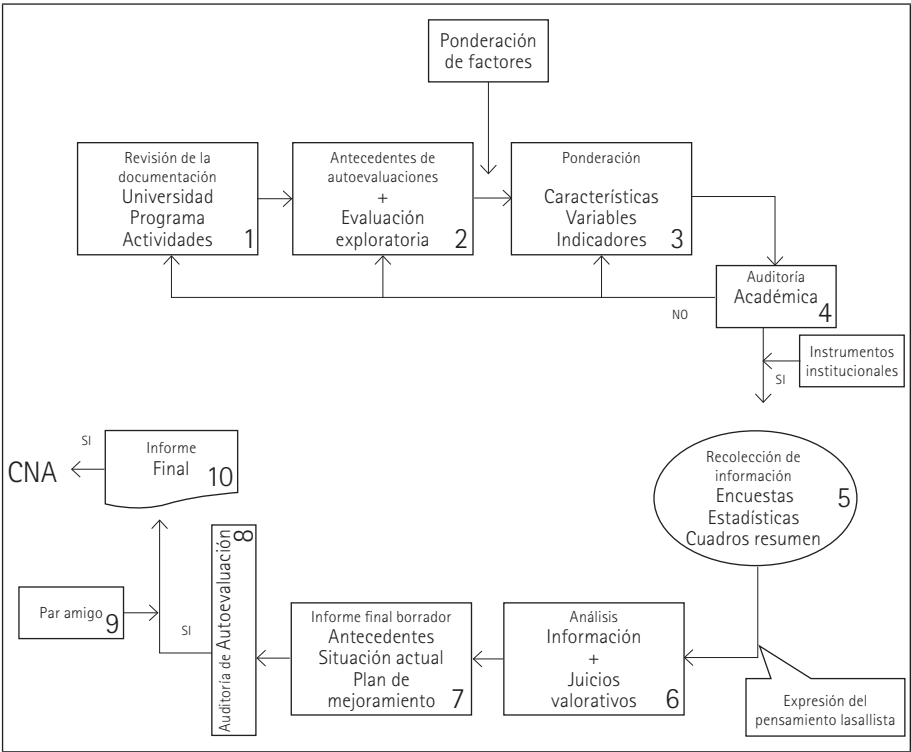
Tabla 22. Programas acreditados por alta calidad

	Programa de pregrado	Resolución del Ministerio de Educación Nacional	Vigencia
1	Medicina Veterinaria	3424 del 29 de diciembre del 2003	Seis años
2	Optometría	1357 del 20 de mayo del 2004	Cinco años
3	Arquitectura	4649 del 21 de julio del 2008 (renovación de acreditación)	Cuatro años
4	Filosofía y Letras	9350 del 12 de diciembre del 2008 (renovación de acreditación)	Cuatro años
5	Administración de Empresas Agropecuarias	9351 del 12 de diciembre del 2008 (renovación de acreditación)	Cuatro años
6	Zootecnia	1764 del 18 de mayo del 2005	Cuatro años
7	Trabajo Social	1763 del 18 de mayo del 2005	Cuatro años
8	Ingeniería Ambiental y Sanitaria	4838 del 21 de octubre del 2005	Cinco años
9	Ingeniería de Alimentos	481 del 6 de febrero del 2006	Cuatro años
10	Economía	5674 del 20 de septiembre del 2006	Cuatro años
11	Sistemas de Información y Documentación	5325 del 10 de septiembre del 2007	Cuatro años

Fuente: División de Planeamiento Estratégico-Autoevaluación, octubre del 2009.

En el marco de los procesos de autoevaluación (figura 7) y acreditación de la Institución y de sus programas, además de los logros registrados antes, debemos destacar la acreditación institucional de alta calidad alcanzada por la Universidad. Este nivel de acreditación fue otorgado por el Ministerio de Educación Nacional, previo concepto favorable del CNA, mediante la Resolución 5266 expedida el 20 de agosto del 2008.

Figura 7. Modelo de autoevaluación de la Universidad de La Salle



Fuente: Universidad de La Salle (2002, p. 17).

11.4. Autoevaluación institucional con fines de acreditación

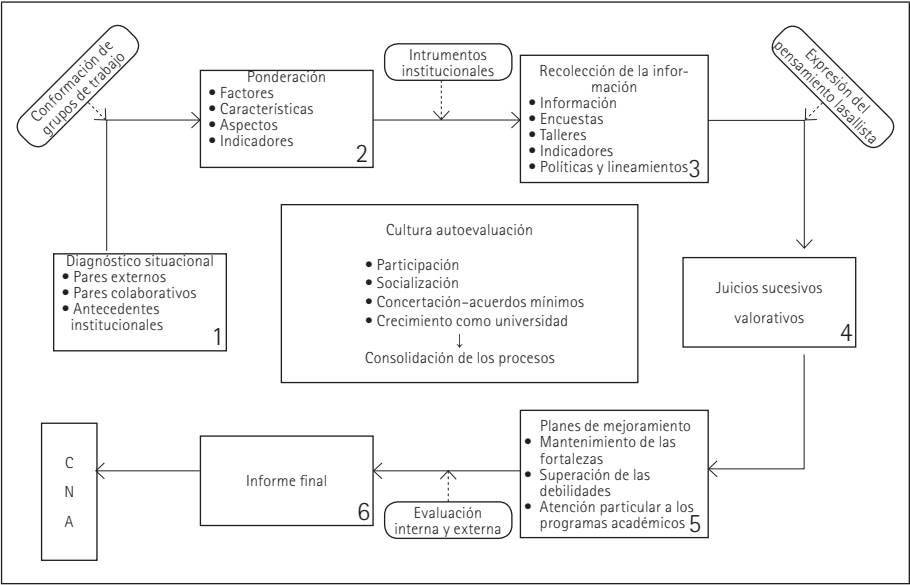
Desde el punto de vista conceptual y metodológico, las acciones desarrolladas tuvieron como marco de referencia los planteamientos de los documentos institucionales¹¹ “Lineamientos para un modelo de Acreditación” (Librillo 14, marzo de 2002) y “Guía metodológica para adelantar la autoevaluación institucional” (Librillo 21, septiembre del 2005). En este contexto, la autoevaluación en la Universidad de La Salle (2002, pp. 23-24) se define como un proceso con las siguientes características:

- Participativo: involucra a los actores de la Institución y del programa.
- Permanente: de reflexión sobre el ser, el *ethos* cultural, el hacer y saber hacer de la Universidad; invita a su reinención permanente y a su adecuada proyección social.

11 Estos librillos institucionales pueden ser consultados en la página web de la Universidad.

- Veraz: la Universidad dice lo que es, lo que hace, lo propuesto y lo confronta con su compromiso de excelencia.
- Consistente: apoyado en conceptos y métodos identificados para garantizar su aplicación sistemática y su objetividad.
- Inherente a la caracterización de una organización que genera conocimiento y experiencia sobre sí misma.
- Transformador: pone en evidencia los aspectos críticos que requieren modificaciones y cambios.

Figura 9. Pasos de la autoevaluación institucional



Fuente: Universidad de La Salle (2005, p. 19).

12. EGRESADOS

12.1. Políticas y estrategias de seguimiento a los egresados

A través del egresado, la Universidad hace presencia en la sociedad. El egresado, en su desempeño profesional, testifica acerca de la calidad de la educación recibida, de las vivencias que tuvo durante su formación y de los valores lasallistas de fe, fraternidad, compromiso, justicia y servicio con los cuales se orientó dicha formación. La Universidad seguirá estimulando la vinculación del egresado, su sentido de pertenencia, su participación institucional y su proyección social, a través de la Asociación de Egresados, tal como lo señala el artículo 72, parágrafos 1 y 2 del Estatuto Orgánico.

El proyecto de los lineamientos generales para la activación de las asociaciones de egresados de la Institución se enmarca en el Modelo Formativo de la Universidad: “Formar estudiantes partiendo de su propia realidad, con una conciencia crítica, capaces de discernir y adquirir compromisos políticos a través del ejercicio consciente, libre y responsable de su profesión...”, respondiendo a la necesidad de establecer vínculos con el medio social en el cual actúa el profesional lasallista, como parte del compromiso de formar integralmente a sus profesionales, capacitándolos para cumplir funciones propias de su profesión y de servicio social que demanda el país.

El programa 8, denominado “Retención y seguimiento de estudiantes y la fidelización de egresados”, del Plan Institucional de Desarrollo 2010-2015 de la Universidad, tiene el objetivo de formar la Comunidad Lasallista mediante el desarrollo de proyectos orientados a la creación de la red de egresados, una bolsa de empleo, la unidad de proyección social y de egresados, la vinculación de egresados a consultorías realizadas por la Institución y la generación de espacios de participación de los egresados en el desarrollo de los programas académicos.

12.2. Actividades institucionales con los egresados

Las siguientes son las principales actividades desarrolladas con los egresados:

- Propiciar la participación de los egresados del programa en la estructuración y desarrollo de la Asociación Colombiana de Egresados Universitarios Lasallistas (Aceul), a partir del fortalecimiento de las asociaciones de egresados en la Facultad.
- Convocatoria para hacerlos partícipes de la dinámica universitaria de investigación, academia y proyección social.
- Oferta de servicios de información, relaciones sociales, laborales y formación académica continuada.
- Actualización de la base de datos.
- Servicios de web en ofertas laborales e información.
- Carnetización, para el uso de servicios académicos, culturales, deportivos y de pastoral universitaria.
- Reuniones de integración social.
- Participación en los procesos de redimensionamiento curricular, autoevaluación y educación continuada.

12.3. Líneas generales de acción con los egresados

A continuación presentamos las principales líneas de trabajo con los egresados formuladas por la Universidad. Mediante el desarrollo de acciones específicas con los antiguos estudiantes, la Universidad quiere mantener un vínculo con ellos, interactuar y apoyarlos, incluirlos en el desarrollo de los programas curriculares y de las actividades de proyección social. Precisamente, con el fin de alcanzar resultados en los campos mencionados, en la actualidad se llevan a cabo las siguientes acciones:

Base de datos: a nivel institucional, a través de la página web se ha dispuesto un formato en el cual se invita al egresado a que permanezca en contacto con la

Universidad y a que actualice en forma periódica su información. Cada unidad académica cuenta con un responsable de la coordinación de egresados, con funciones específicas, entre las cuales se destacan:

- Manejar y actualizar las bases de datos.
- Mantener una canal de comunicación con los egresados.
- Realizar convocatorias de trabajo.
- Comunicación directa con Asociación de Egresados.

Interacción académica: la Universidad, con el fin de fomentar la interacción académica con sus egresados, ha previsto algunas acciones en este sentido en el Plan Institucional de Desarrollo 2010-2015. A través del programa 8 de “Retención y seguimiento de estudiantes y la fidelización de egresados”, antes mencionado, se ha previsto la atención de esta prioridad de la Universidad.

Casa del Egresado: se trata de un proyecto estratégico de la Universidad, concebido en el marco del Plan de Mejoramiento del Proceso de Acreditación Institucional. A través de las acciones desarrolladas en este proyecto, se busca el establecimiento de un diálogo permanente entre egresados y Universidad. De esta forma, la Casa del Egresado será el medio para un diálogo enriquecedor en lo académico y un espacio cultural y de encuentro fraterno entre las diferentes disciplinas.

Banco de empleo: esta acción, desarrollada por cada facultad, comprende la conformación de un banco de ofertas laborales a los egresados, la cual se conforma con las solicitudes presentadas en forma constante por los empleadores. El propósito de este banco es crear un sistema de información de las ofertas laborales y hacer circular dicha información entre los egresados de cada programa. Esta acción la complementa la bolsa de empleo a nivel institucional.

Bienestar y apoyo: algunos de los servicios que la Universidad ofrece en pro del bienestar de sus egresados son:

- Isla de Sasaima: comprende un precio especial en la tarifa de alojamiento durante la temporada vacacional de mitad de año. El precio incluye un descuento de 25% adicional a la tarifa lasallista.
- Préstamo de libros y revistas para consulta en sala (catálogo en línea) y acceso a la Biblioteca.
- Servicio de Internet inalámbrico.
- Servicio de gimnasio.

12.4. Estrategias para la creación y el fortalecimiento de la asociación de egresados y la vinculación en actividades de interés mutuo

- Creación del sistema de información y comunicación con el egresado: el apalancamiento de las redes sociales web 2.0 como canal de comunicación, Boletín Lingua para egresados y Revista Actualidades.
- Creación del grupo de egresados de la Facultad en Facebook, como medio masivo de captación y comunicación entre ellos y la Facultad. Actualmente hay 201 egresados en este grupo. Se publica información relacionada con ofertas laborales, becas académicas a nivel nacional e internacional, eventos interuniversitarios y eventos de la Facultad y de la Universidad, entre otros.
- Apertura de la Oficina de Información permanente al egresado.
- Puesta en marcha de la red de apoyo al empleo del egresado. Para este propósito es indispensable la creación de vínculos con los potenciales empleadores de los egresados, con el fin de fortalecer una red de apoyo. Hoy en día, el programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés ha establecido vínculos con el Centro Colombo-Americano y la Alianza Francesa para que, a partir de las prácticas pedagógicas, los estudiantes que cumplan los requerimientos tengan la oportunidad no solo de realizar sus prácticas pedagógicas, sino también de continuar como docentes. Desde el 2007 la Licenciatura y el Centro de Lenguas de la Universidad han acordado lo mismo.
- Fortalecimiento de la presencia del egresado en la Universidad, por medio de tres programas: Cursos de Extensión, Posgrados y Cursos de Actualización. Por otra parte, en el encuentro con egresados de la Maestría en Docencia se rifaron pases de cortesía para asistir al Seminario Internacional de Educación y Pedagogía. Además, se realizó una encuesta acerca de los intereses académicos de los egresados, con el fin de cualificar una oferta de formación dirigida a ellos.
- Programa de beneficios al egresado: empresas y egresados, convenios y descuentos, relevo generacional.

13. BIENESTAR UNIVERSITARIO

En la Universidad de La Salle el conjunto de funciones y de acciones previstas por el desarrollo de la política de Bienestar Universitario está a cargo de la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano (VPDH). Esta dependencia lleva a cabo actividades que contribuyen a la formación integral y el desarrollo humano de la

comunidad universitaria. A través de esta vicerrectoría se ejecutan programas orientados a complementar la formación académica mediante el fortalecimiento en aspectos relacionados con liderazgo, pensamiento lasallista, formación cristiana, proyecto de vida, calidad de vida, proyección social, promoción de la cultura y desarrollo de actividades deportivas. A continuación se presenta cada una de estas líneas de trabajo.

La formación integral: es el principal compromiso de la Universidad con sus estudiantes. Incluye los programas de formación humanista, con énfasis en los principios y valores cristianos, la importancia de actuar con criterio, defender el bien común, con lo cual se fijan las bases para atender el compromiso de servir a la sociedad. En este contexto, se han estructurado unas prácticas, espacios académicos, contenidos curriculares y vivencias, y se han dictado conferencias relacionadas con la promoción de los valores que deben acompañar al profesional lasallista y a los miembros de la comunidad universitaria.

La Pastoral Universitaria: busca despertar y mantener en los profesores, estudiantes, trabajadores y en la comunidad universitaria el sentido de la fe y la relación con Jesucristo como centro y eje de la vida cristiana, lo cual responde a la misión de la Universidad como institución católica. El compromiso pastoral está presente, sin interrupciones, desde la fundación de la Universidad, sigue las orientaciones del magisterio de la Iglesia y aquellas del pensamiento lasallista. Las actividades y resultados alcanzados han sido fruto del esfuerzo de los distintos agentes de la Iglesia, sacerdotes, hermanos, religiosos y seglares que han procurado proyectarse sobre la totalidad de la comunidad universitaria. En particular, se cuenta con espacios como los retiros espirituales y el proyecto de vida.

La mayoría de los programas que enseguida se describen están enfocados a los estudiantes de pregrado. Sin embargo, también es factible la participación de estudiantes de posgrado, profesores, personal administrativo y egresados. La Universidad en sus políticas institucionales ha previsto la participación de estos últimos en las acciones desarrolladas por cada uno de los programas que se mencionan.

13.1. Programa de Calidad Académica

Este programa apoya a los estudiantes en el desarrollo de estrategias académicas que les permitan identificar y superar dificultades en los ámbitos personal y educativo. Asimismo, pretende incidir en el proceso de formación en la Universidad y potenciar los recursos cognitivos de los estudiantes, de acuerdo con sus estilos de aprendizaje, con el fin de que alcancen el éxito académico.

Al respecto, los psicólogos de la Universidad de La Salle, en atención a los resultados de caracterización de estudiantes de primer semestre y las conclusiones de los estudios nacionales realizados con estudiantes universitarios sobre las

causas de la mortalidad académica, diseñan estrategias de trabajo tales como: diagnósticos de predominancia hemisférica y canales de representación sensorial, retroalimentación a profesores, asesoría en procesos pedagógicos, participación en aula, hábitos y métodos de estudio, jornadas de aprender a aprender y de apoyo a estudiantes en alto riesgo académico.

En el marco del programa de Calidad Académica se realizan los siguientes proyectos:

Proyecto de tutorías: a manera de refuerzo académico en las ciencias básicas. Es un grupo conformado por estudiantes voluntarios, de alto rendimiento académico.

Jornadas de “aprender a aprender”: como un apoyo académico para estudiantes y docentes, se basa en estrategias para construir y apropiarse del conocimiento, como por ejemplo la elaboración de mapas conceptuales y mapas mentales.

Diagnósticos de aprendizaje: es un estudio sobre el funcionamiento cerebral interhemisférico para el aprendizaje y canales de representación sensorial para el manejo de la información como una línea de investigación.

Becas de honor: la VPDH realiza el estudio para que el Consejo de Coordinación escoja entre las ternas que envía cada una de las facultades, el becario de honor por semestre académico, conjugando su promedio académico y el espíritu de colaboración y servicio. Este estímulo consiste en un descuento del 50% del valor de la matrícula.

Asignación de auxilios educativos y becas por reglamento: la VPDH realiza el estudio socioeconómico de aproximadamente 500 solicitudes semestrales de auxilio educativo y beca por reglamento. De este descuento se benefician los estudiantes que aprobaron todas las asignaturas cursadas en el semestre y que, además, demuestran una situación económica crítica, la cual puede generarles dificultades en la continuación de sus estudios. Los descuentos otorgados oscilan entre el 10 y el 40% del precio de la matrícula.

Asociaciones y clubes lasallistas: estas asociaciones de estudiantes refuerzan, mediante prácticas de campo, los conocimientos estudiados en el aula de clase. En la actualidad funcionan en la sede del Norte y son responsables de la organización de eventos relacionados con el objetivo del grupo. Existen asociaciones y clubes relacionados con los siguientes tópicos: equino, bovino, canino, especies menores y apoyo empresarial agropecuario. La Universidad tiene interés en el desarrollo de esta estrategia de trabajo académico en los diferentes programas y facultades.

13.2. Proyecto personal de vida

Este proyecto promueve entre los estudiantes y la comunidad universitaria lasallista la reflexión, actualización, proyección y puesta en marcha de sus proyectos

de vida, a corto mediano y largo plazo, teniendo en cuenta las dimensiones psicoafectiva, académica, profesional, bioconductual, ecosocial y espiritual. Así, un estudiante con un proyecto personal de vida definido cuenta con estrategias personales que favorecen su tránsito por el mundo universitario y, además, le ayudan a no verse inmerso en situaciones que lo desvíen de sus objetivos y, además, pongan en riesgo su vida o el bienestar personal, así como el rendimiento académico, la permanencia en la Universidad y sus relaciones con el entorno social y familiar.

13.3. Programa de calidad de vida

Desde lo asistencial, la VPDH busca contribuir a la conservación y el mejoramiento de la calidad de vida, la salud física y mental y los diferentes ambientes de los grupos de población de la comunidad universitaria (estudiantes, profesores, trabajadores y padres de familia), mediante una atención integral, el estímulo de actitudes y comportamientos sanos y la promoción de condiciones higiénicas en el ambiente, dentro y fuera de la Universidad y programas educativo-preventivos.

Programas educativo-preventivos: comprenden el desarrollo de campañas de prevención y promoción en materia de salud dirigidas a los integrantes de la comunidad universitaria y atienden situaciones relacionadas con el desarrollo de enfermedades asociadas con hipertensión, dislipidemias, diabetes, osteoporosis, alteraciones nutricionales, salud oral, cáncer de seno, cáncer de cuello uterino y cáncer de próstata, así como el desarrollo de campañas llevadas a cabo por médicos especialistas en áreas como dermatología, ginecología y ortopedia. Estas campañas se realizan en forma semanal en las sedes de la Universidad, de acuerdo con una programación específica. Además, con el apoyo de laboratorios farmacéuticos, se implementan programas preventivos en salud, conductas de riesgo y buenas costumbres en salud física, oral y mental. Igualmente, las acciones desarrolladas en estos programas incluyen jornadas de vacunación en sarampión-rubéola, tétanos, hepatitis B, influenza y fiebre amarilla, así como vigilancia en el cumplimiento de las medidas sanitarias establecidas por la Secretaría Distrital de Salud en cafeterías, laboratorios, baños y locales dentro de la Universidad, talleres y jornadas de reflexión abiertas a la comunidad universitaria en donde se abordan temas sobre conductas de riesgo en los jóvenes universitarios, entre las cuales figuran el alcoholismo, el tabaquismo, la drogadicción, enfermedades de transmisión sexual y conductas no saludables.

Investigación de culturas juveniles: se hacen caracterizaciones de los estudiantes que ingresan a la Universidad de La Salle y de aquellos que cursan semestres intermedios y finales, con el objetivo de conocer el tipo de relaciones establecidas entre los jóvenes y entre estos y quienes integran los otros estamentos universitarios. De esta forma, resulta posible el conocimiento de las necesidades, estilos de acercamiento y acompañamiento que se debe emplear con los estudiantes.

Clima laboral: la Unidad de Asesoría Psicológica de la VPDH ha orientado dos jornadas de mejoramiento laboral con el personal de la Biblioteca, las cuales han permitido mejorar las relaciones al interior de esta dependencia, así como las relaciones entre sus trabajadores y los usuarios del servicio. En los retiros espirituales de Semana Santa, en los cuales se convoca a todos los grupos poblacionales de la comunidad universitaria, las unidades de Psicología y Pastoral realizan una sesión encaminada al mejoramiento de las relaciones interpersonales y el crecimiento en el proyecto de vida de los asistentes.

Red de padres de familia: los padres de familia y acudientes de los estudiantes se vinculan de forma activa y permanente al Proyecto Educativo Universitario Lassallista a través de un plan de trabajo. En este resalta la participación de dichos actores mediante el desarrollo de una red de apoyo al proceso de crecimiento personal y al mejoramiento de las interacciones Universidad, familia, estudiantes y sociedad.

Club de amigos: estrategia que pretende fortalecer a sus integrantes en el manejo de las relaciones interpersonales. Estas se trabajan en las áreas de crecimiento y desarrollo, acción social y lúdica y recreación. Actualmente, en concurso con la Fundación Vida Nueva, se llevan a cabo acciones en los proyectos de “Creación de microempresas”, orientado por estudiantes de Administración y Contaduría, y “Un techo para Colombia”, que cuenta con la orientación de estudiantes de Ingeniería Civil y Arquitectura.

13.4. Programa Pastoral Universitario

Este programa busca el desarrollo de un proceso orgánico y sistemático de evangelización de la cultura universitaria, de acuerdo con las orientaciones católicas y la vida y obra de San Juan Bautista de La Salle. De esta forma, se avanza en el desarrollo de una formación integral de los jóvenes universitarios, confiados por la sociedad colombiana y sus familias con el fin de lograr una formación profesional. En este sentido, hoy en día están en marcha los siguientes proyectos:

Evangelización de la comunidad universitaria: acción desarrollada de acuerdo con las temáticas establecidas por la Iglesia. La VPDH publica en forma mensual una carta pastoral en la cual se estimula la promoción y el cultivo de los valores humanos y cristianos.

Animación de la vida sacramental y vivencia del Evangelio: en atención a los requerimientos de la presencia de la Iglesia en el mundo universitario, la Universidad de La Salle ofrece a los fieles católicos espacios y tiempos para la vivencia sacramental y el fortalecimiento de la fe. En esta dirección se realizan las siguientes acciones: celebración de la eucaristía y la reconciliación y ofrecimiento de la posibilidad de terminar su iniciación cristiana: bautismo, primera comunión y confirmación.

Programa de formación de líderes: esta acción apoya entre los estudiantes los procesos de formación de líderes universitarios lasallistas, los cuales tienen la responsabilidad de trabajar en el rescate y fortalecimiento de los valores de nuestra sociedad.

Programa de proyección social: a través de los procesos de sensibilización desarrollados por la VPDH, se busca concientizar a la comunidad universitaria en lo relacionado con la importancia de la educación de un pueblo. En este sentido, se destaca la idea de que la educación constituye la principal estrategia de lucha contra la injusticia social, la pobreza, la violencia, la exclusión social y el desarraigo de los marginados.

Brigadas de acción social: la VPDH realiza cada semestre tres brigadas de Acción Social en el municipio de Sasaima, Cundinamarca, la vereda Alto del Vino de Facatativá, Cundinamarca y en el barrio El Codito, de Bogotá, localizado en la zona de influencia de la sede norte de la Universidad. Estas brigadas ofrecen servicios de salud física, oral y mental, medicina para animales, optometría, peluquería y talleres de relaciones familiares, preparación y conservación de alimentos.

13.5. Bienestar Universitario

El Bienestar Universitario contribuye al crecimiento armónico de la comunidad universitaria, a través de la oferta de opciones de desarrollo de la cultura física y artística y las expresiones multiculturales entre estudiantes, profesores y trabajadores. En el marco del PEUL y con gran sentido formativo, busca la ampliación de la cobertura de atención, el máximo aprovechamiento de los espacios, lugares y presupuestos asignados por la Universidad, con el fin de dar cumplimiento a los propósitos de ofrecer una atención integral a quienes integran la comunidad universitaria. A continuación se examinan las principales acciones emprendidas por el Bienestar Universitario.

13.5.1. Programa de Expresión de la Cultura Física

- Deporte formativo: desarrollado a través de cursos en el tiempo libre, en modalidades como fútbol, baloncesto, voleibol, fútbol sala, gimnasio, karate do, tenis de mesa, montañismo y *footbag*.
- Deporte competitivo: llevado a cabo por medio de las selecciones deportivas que representan a la Universidad de La Salle en los torneos de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) y del Instituto Distrital de Recreación y Deporte de Bogotá (IDRD), en las interligas y copas Unisalle de fútbol, baloncesto, voleibol, fútbol sala, karate do, tenis de mesa, taekwondo, ajedrez, tenis de campo, *footbag* y *rugby*. Estas selecciones representan a la Universidad de La Salle en los torneos distritales y nacionales de Ascun.

- Torneos internos en cada una de las sedes, en las mismas disciplinas deportivas y en la novedad de juegos electrónicos.

13.5.2. Programa de Expresión de la Cultura Artística

- Cursos formativos y de aprovechamiento del tiempo libre en teatro, guitarra, coros, danzas, origami, apreciación musical y *capoheira*.
- Grupos representativos de la Universidad de La Salle, conformados por estudiantes de las tres sedes, de diferentes programas académicos, presentados en forma interna y externa en grupo de danzas, de teatro, coro, orquesta, grupo de rock y conjunto llanero. Estos grupos representan a la Universidad en ferias, encuentros al parque, universidades, agremiaciones y fiestas municipales, entre otros eventos.

13.5.3. Programa de Manejo del Tiempo Libre

- Franjas académicas: los días lunes en las tres sedes
- Franjas recreativas: martes, en la sede de Chapinero, miércoles en la sede del Norte y jueves en la sede La Candelaria
- Sala de Juegos: en las tres sedes, en forma gratuita, puede hacerse uso de los diferentes elementos deportivos y juegos en un horario que cubre todas las jornadas
- Jornada de “Quédate en la Universidad”: con programas culturales, académicos y recreativos
- Oferta de gimnasio en las tres sedes
- Cineclubes: en las tres sedes de la Universidad, en los géneros de cine arte, cine caricatura, cine oriental y cine comercial y cine foro

13.6. Programa de Gestión Institucional

Gestión administrativa: este programa busca desarrollar entre los colaboradores directos e indirectos de la VPDH, la responsabilidad en la gestión administrativa de la Institución. Enfatiza en el sentido del servicio y la pertenencia, lo cual, necesariamente, debe conducir a una labor más eficiente en beneficio de la comunidad universitaria.

En la VPDH hay un proceso permanente de planeación estratégica. Una parte de este proceso consiste en el seguimiento y control a la ejecución de los planes, al logro de los objetivos, a la potenciación de la creatividad y el cambio sustentado en procesos. Asimismo, se han dispuesto sistemas de evaluación que privilegian el cumplimiento de metas y la comprobación de resultados a nivel cualitativo y

cuantitativo. En todos los casos se prioriza la misión evangelizadora y educativa y la acción social. Igualmente, la VPDH conformó equipos formativos en cada sede y por cada jornada de trabajo académico y fueron puestos en marcha procesos conducentes a la formulación de planes operativos semestrales por programa académico, así como la construcción de indicadores de cobertura y utilidad para la vida universitaria, el seguimiento y control mensual a la ejecución de estos planes y la información periódica a decanos y directores de programa.

Gestión asociaciones de egresados: la VPDH apoya a las facultades en la creación y consolidación de las asociaciones de egresados y, en forma permanente, anima su desarrollo. Además, soporta y facilita la creación de espacios de acercamiento de los egresados a la Universidad.

14. RECURSOS FINANCIEROS

14.1. Políticas presupuestales

Las políticas presupuestales formuladas por la Universidad de La Salle obedecen a criterios establecidos por el Consejo Superior e involucran a los diferentes estamentos de la Institución. Estas políticas permiten su apropiación por parte del personal administrativo, con el fin de alcanzar las metas y objetivos propuestos por la administración universitaria durante un periodo determinado. Entre ellas se destacan las siguientes:

Ingresos: los ingresos provienen, fundamentalmente, de las matrículas, las cuales son establecidas por el Consejo Superior de la Universidad y se incrementan cada año, de acuerdo con el comportamiento del Índice de Precios al Consumidor (IPC). Otros rubros corresponden a inscripciones, certificados y rendimientos financieros.

Egresos: los gastos de personal se incrementan en un porcentaje equivalente al aumento de los ingresos, de conformidad con la política que presenta la Rectoría a consideración del Consejo Superior. Los gastos generales aumentan con base en la ejecución del año anterior y en lo posible no deberán ser superiores al IPC.

Inversión: el presupuesto de inversión es el valor que corresponde a la diferencia entre el presupuesto de ingresos y el presupuesto de gastos, puesto que la política es mantener estos presupuestos equilibrados. La asignación de recursos se hace con base en proyectos específicos debidamente sustentados por el jefe de la unidad académica o administrativa. Predominan las iniciativas orientadas al fortalecimiento de la productividad y la excelencia en el desempeño de las respectivas áreas, dándose preferencia a las actividades académicas.

14.2. Participación en la elaboración del presupuesto

En la elaboración del presupuesto participan activamente las siguientes instancias de la Universidad:

Consejo Superior: entre las funciones desarrolladas por esta instancia de la administración universitaria se encuentra aquella relacionada con el estudio y aprobación del presupuesto de ingresos y egresos que se requieran en el curso de cada vigencia, según lo establece el artículo 23, literal m del Estatuto Orgánico.

Rectoría: tiene la responsabilidad de llevar a cabo la planeación de la Universidad en todos sus campos y presentar al Consejo Superior el proyecto de presupuesto para la vigencia siguiente, así como controlar su ejecución e informar acerca de su gestión. La responsabilidad de esta gestión está en cabeza del rector, según lo establecido en el artículo 29, literal p del Estatuto Orgánico.

Consejo de Coordinación: este organismo tiene las funciones de analizar el presupuesto de inversiones de la Universidad y de hacer los ajustes necesarios, así como de someter dicho presupuesto a la aprobación del Consejo Superior, de conformidad con el artículo 33, literal g del Estatuto Orgánico.

Secretaría General: esta dependencia tiene la función de elaborar el acuerdo mediante el cual se aprueba el presupuesto de ingresos y de egresos (Acuerdo del Consejo Superior), así como la elaboración del acuerdo que establece los derechos pecuniarios que va a cobrar la Universidad en la vigencia siguiente. El responsable de estas funciones es el secretario general.

Vicerrectoría Administrativa: tiene el encargo de preparar el proyecto de presupuesto de la Universidad y presentarlo al rector y, una vez aprobado por el Consejo Superior, controlar su ejecución. Estas funciones han sido asignadas a esta dependencia por el artículo 47, literal h del Estatuto Orgánico. La responsabilidad de esta gestión recae en el vicerrector administrativo.

Vicerrectoría Académica: su responsable es el vicerrector académico, quien tiene la función de elaborar los proyectos y programas anuales de la dependencia y presentarlos al Consejo Académico y al Consejo de Coordinación para su estudio y aprobación, según lo establece el artículo 45, literal h del Estatuto Orgánico.

Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo: tiene el encargo de elaborar los proyectos y programas anuales de la Vicerrectoría y de presentarlos al Consejo de Coordinación y al Consejo Académico para su estudio y aprobación. La responsabilidad de ejecución de estas funciones está en cabeza del vicerrector de Promoción y Desarrollo, según el artículo 49, literal g del Estatuto Orgánico.

División Financiera: el director de la División Financiera tiene la responsabilidad de recolectar, clasificar, organizar y analizar la información necesaria para la elaboración del presupuesto de ingresos y egresos, así como de diseñar el cronograma

de actividades para su elaboración, programar las reuniones para el análisis del presupuesto de inversión de las unidades académica y administrativa y elaborar los estudios necesarios para sustentar las políticas, lineamientos y criterios en la elaboración del presupuesto.

Facultades: estas dependencias son responsables de la preparación y justificación de sus respectivos anteproyectos de presupuesto de inversión. Los decanos, según el artículo 63, literal f del Estatuto Orgánico son los responsables del desarrollo de estas funciones.

Departamentos académicos: estas unidades deben preparar y justificar sus respectivos anteproyectos de presupuesto de inversión. Son responsables de estas funciones los directores de departamento, según el Estatuto Orgánico, artículo 67, literal e.

14.3 Procedimientos para la elaboración del presupuesto¹²

Los procedimientos implementados en la elaboración del presupuesto de la Universidad son los siguientes:

Presupuesto de inversión

- Elaboración de formatos e instructivos.
- Envío de formatos e instructivos a las unidades académicas.
- Recibo de formatos en la División Financiera por parte de las unidades académicas y administrativas.
- Presentación de criterios para elaborar el presupuesto ante el Consejo de Coordinación.
- Reunión con decanos y jefes de unidades.
- Procesamiento y análisis de la información.
- Elaboración del anteproyecto de asignación del presupuesto de inversión.

Presupuesto de gastos de personal

- Elaboración y análisis de datos básicos.
- Proyección personal administrativo.
- Proyección personal docente.
- Elaboración anteproyecto personal.

¹² Información suministrada por la División Financiera.

Presupuesto de gastos generales

- Alimentación del programa con información básica.
- Presupuesto del año anterior.
- Digitación del porcentaje de incremento y ajuste de información básica.
- Elaboración y análisis del costo distribuible.
- Elaboración del anteproyecto de gastos generales.

Presupuesto de ingresos

- Ingresos por matrícula.
- Ingresos académicos.
- Otros ingresos.
- Elaboración del anteproyecto de ingresos.

Proyecto consolidado ingresos-egresos

- Presentación del anteproyecto a Rectoría.
- Presentación del anteproyecto al Comité del Consejo Superior.
- Elaboración del proyecto de presupuesto.

Presentación del presupuesto

- Presentación a Rectoría.
- Presentación al Consejo de Coordinación.
- Comité del Consejo Superior.
- Presentación al Consejo Superior.

14.4. Sistema de control de la ejecución presupuestal

Según mandato del Consejo Superior, la ejecución presupuestal se hará a través del mecanismo de “control previo presupuestal”, a cargo de la División Financiera. La Universidad ejerce el control presupuestal en forma metodológica y continúa mediante el programa de presupuesto que mantiene al día los saldos, ofreciendo reportes diarios, mensuales, trimestrales, semestrales y anuales, según las necesidades de las unidades académicas y administrativas. Se presenta formalmente ejecución consolidada en forma trimestral y semestral.

Todo gasto o erogación debe cumplir con las autorizaciones respectivas, según los lineamientos expedidos por el Consejo Superior y llevados a cabo por los ordenadores del gasto. La División Financiera registra y da el visto bueno a las

operaciones que afecten los gastos de funcionamiento e inversión, ciñéndose a los parámetros establecidos por el Consejo Superior en cuanto a créditos y traslados presupuestales.

Políticas salariales: la política salarial implementada en la Universidad consiste en el incremento anual de los salarios, de acuerdo con el IPC establecido por el Gobierno Nacional a través del DANE. Los salarios bajos se incrementan unos puntos más del IPC y los salarios altos unos puntos menos.

Presupuesto: entre las evidencias de consolidación institucional de la Universidad de La Salle está su viabilidad financiera y el hecho de contar con recursos propios para el desarrollo de la infraestructura y la organización de los servicios y actividades. Estas características responden al planteamiento y puesta en marcha de un conjunto de políticas presupuestales de tres tipos: generales, para los recursos físicos y para el manejo financiero, de excelentes resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcalde, G. C. (1961). *El maestro en la pedagogía de San Juan Bautista de La Salle*. Madrid: Salamanca-Tejares, Estudios Lasalianos, Colección Sinite.
- Alcaldía de Yopal (2008). *Plan de desarrollo Yopal vive el cambio 2008-2011*. Yopal: Concejo Municipal.
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Benito, A. y Cruz A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria: En el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea Universitaria, Universidad Europea de Madrid.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bunge, M. (2004). *Emergencia y convergencia*. Barcelona: Gedisa.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Departamento de Casanare. (2008). *Pensando en todos, 2008-2011, Ordenanza N°. 004 del 2008*. Yopal: Asamblea Departamental de Casanare.
- Departamento de Casanare, Secretaría de Educación. (2010). *Serie de estadísticas educativas*. Yopal: Secretaría de Educación.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Echeverri, J. A. (2001). El diálogo intercultural. En *Tendencias pedagógicas contemporáneas. Maestros gestores de nuevos caminos*. Medellín: Corporación Región.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Fanfani, *El oficio de docente. Vocación trabajo, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, I. (2002). *Comprender y transformar*. Madrid: Morata.
- Guardiola, H. (2002). *El póster. Una forma de presentación eficaz en un congreso*. I Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas, Valencia, España, 29, 30 y 31 de octubre de 2002.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de maestros. *Revista Iberoamericana*, 46 (1), 3-25.

- Lozano Rivero, M., Roa, L. V. y Vásquez, F. (2002). *Marco general para un modelo de articulación preescolar-primaria*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores.
- Ministerio de Educación Nacional. *Ley 30 de 1992*, artículo 4.
- Monsiváis, C. *Crónicas del 68*. Recuperado de <http://www.area.com.mx/monsivais/2deoctubre1.html>
- Palacio, L. V. y Ramírez, M. L. (2001). Análisis de conceptos en el grupo Federici de la Universidad Nacional y Dino Segura Robayo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En *Tendencias pedagógicas contemporáneas. Maestros gestores de nuevos caminos*. Medellín: Corporación Región.
- Posner, J., Strike, K., Hewson, P. y Gertzog, W. (1988). Acomodación de un concepto científico: Hacia una teoría del cambio conceptual. En R. Porlan et ál. (Eds.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Diada.
- Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL). (2007). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Santiago, A. Castillo, M. C. y Ruiz J. (2006). La reseña. En *Lectura, metacognición y evaluación* (segunda parte, pp. 151-88). Bogotá: Alejandría Libros.
- Sistema de Investigación Universitaria Lasallista (SIUL). (2008). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Stenhouse, L. (1991/1981). *Investigación y desarrollo del currículum* (3ª ed). Madrid: Morata.
- Tamayo, A. El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Revista Histedrr* [on-line] (Campinas), 1 (24).
- Universidad de La Salle. (2002). *Lineamientos para un modelo de acreditación*. Bogotá: Universidad de La Salle, Librillo institucional 14.
- Universidad de La Salle. (2005). *Guía metodológica para adelantar la autoevaluación institucional*. Bogotá: Universidad de La Salle, Librillo institucional 21.
- Universidad de La Salle. (2007a). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2007b). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2008). *Enfoque Formativo Lasallista*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Vásquez, F. (2007). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpres.
- Vásquez, F. (2005). *Rostros y máscaras de la comunicación* (2ª. ed). Bogotá: Kimpres.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber* (2ª. ed.). Medellín: Anthropos, Siglo del Hombre Editores.

