

**CONTRIBUCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS LIBERTARIAS EN EL PROCESO
FORMATIVO DE UN SER LIBRE. EXPERIENCIA REALIZADA CON
ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE
SANTANDER.**

**VALENTINA GÓMEZ CASTAÑO
HEINER NIÑO GALEANO**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
BUCARAMANGA**

2014

**CONTRIBUCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS LIBERTARIAS EN EL PROCESO
FORMATIVO DE UN SER LIBRE. EXPERIENCIA REALIZADA CON
ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE
SANTANDER.**

**VALENTINA GÓMEZ CASTAÑO
HEINER NIÑO GALEANO**

**Proyecto de grado presentado para optar al título de
Trabajadores Sociales**

**Director y Tutor:
JUAN MANUEL LATORRE CARVAJAL
Trabajador Social**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
BUCARAMANGA**

2014

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
2. MARCO REFERENCIAL.....	26
2.1. REFERENTE TEÓRICO Y CONCEPTUAL	26
2.1.1 Sobre La Educación Por Competencias.	27
2.1.2. Pedagogías Críticas y su Aporte al Proceso Formativo	31
2.1.3. La Pedagogía Libertaria Como Constructura	31
2.1.4. Acerca de la Libertad	34
2.1.5. La Pedagogía Libertaria Y Las Competencias.....	35
2.2. ESTRATEGIAS LIBERTARIAS.....	38
2.2.1. La Importancia del Enfoque Dialógico.	38
2.2.2. El Descentramiento del Rol de Educador	39
2.2.3. La evaluación divergente.	41
3. RECORRIDO METODOLÓGICO	43
3.1. MODALIDAD DEL ESTUDIO REALIZADO.....	44
3.2. RESULTADOS ESPERADOS A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO.	45
3.3. APUESTA METODOLÓGICA	47
3.3.1. Objetivo General.	47
3.3.2. Objetivos Específicos.....	47
3.4. FASES DEL PROYECTO DE AULA.....	48
3.4.1. Fase 1: Acercamiento Inicial Al Grupo, Reconocimiento De Dinámicas Y Avance En Las Competencias	49

3.4.2. Fase 2: Aplicación De Técnicas Participativas En El Desarrollo De Los Cursos	55
3.4.3. Fase 3: Finalización Y Exposición De Resultados	63
4. BALANCE DE RESULTADOS EN RELACIÓN A LA EXPERIENCIA REALIZADA	65
4.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	67
4.1.1. Competencia Participación.	67
4.1.2. Competencia Autonomía.....	73
4.1.3. Competencia Autodeterminación.	76
4.1.4. Competencia Autorregulación.....	77
4.1.5. Competencia Autodisciplina.....	79
4.2. REFLEXIONES FINALES EN RELACIÓN A LOS RESULTADOS OBTENIDOS.....	81
5. CONCLUSIONES	87
6. RECOMENDACIONES.....	91
BIBLIOGRAFÍA.....	93
ANEXOS.....	98

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Tabla 1. Categorías de Análisis	65
Tabla 2. Categorías a analizar	66
Tabla 3. Cuadro Resumen Nivel de Desarrollo de Competencias según línea de base y resultado final	66

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Guía De Observación Participante	99
Anexo B. Guías Metodológicas De Clases.....	102
Anexo C. Instrumentos De Medición.....	121
Anexo D. Matrices Catoriales.....	136
Anexo E. Gráficas Comparativas	162
Anexo F. Resumen de Actividades Realizadas.....	172
Anexo G. Resumen de Actividades Realizadas En Horario de Clase	173
Anexo H. Actividades Realizadas En Jornada Extraclase.....	174

RESUMEN

TÍTULO: CONTRIBUCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS LIBERTARIAS EN EL PROCESO FORMATIVO DE UN SER LIBRE. EXPERIENCIA REALIZADA CON ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER.

AUTORES: VALENTINA GÓMEZ CASTAÑO Y HEINER NIÑO GALEANO**

PALABRAS CLAVE: Pedagogía libertaria, Descentramiento del Educador, Evaluación divergente y Enfoque Dialógico.

DESCRIPCIÓN:

El Plan Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Industrial de Santander (UIS), plantea que el sistema de formación está orientado al desarrollo de competencias, definidas por el Centro para el Desarrollo de la Docencia en la UIS, como “[...] el conjunto de cualidades del sujeto que le permiten actuar para conocer, comprender y transformar las situaciones problema que se encuentran en su camino” (Corredor, Arbeláez, & Pérez, 2009). A pesar de ello, en el desarrollo de los cursos y en las estrategias pedagógicas utilizadas, se observa la persistencia en una formación tradicional, tipo instrucción, basada en la transmisión de conocimientos del educador al educando, sin que éstos tengan mayores posibilidades de construcción o co-creación cognitiva, como tampoco de exploración de sus diversas potencialidades a nivel axiológico y actitudinal.

A raíz de esta situación, surge esta propuesta, acogiendo y utilizando las estrategias pedagógicas libertarias, que centran su atención en la construcción colectiva de conocimiento, explorando a profundidad el valor incalculable de lo axiológico y actitudinal del sujeto, sacando del centro al educador, para volverlo facilitador de espacios, volviendo a su vez al educando un actor activo dentro del proceso formativo.

Por medio de las estrategias pedagógicas libertarias, se pretendió potenciar las capacidades de los educandos para transformar sus realidades, encaminando el accionar hacia el desarrollo fundamental de cinco competencias axiológicas o actitudinales específicas: Autonomía, Autodeterminación, Autorregulación, Autodisciplina y Participación. Esta práctica docente se llevó a cabo por medio de un estudio de actitudes de los educandos en el aula, propiciando la generación de espacios de debate y reflexión, buscando dejar por sentado la necesidad de promover nuevos escenarios formativos bajo lógicas y visiones que van en contravía de la repetición, la memorización y la uniformidad de pensamientos y modos de aprendizaje.

* Trabajo de grado

** Facultad De Ciencias Humanas. Escuela De Trabajo Social. Director Juan Manuel Latorre Carvajal

SUMMARY

TITLE: CONTRIBUTION OF THE LIBERTARIAN STRATEGIES IN THE FORMATIVE PROCESS OF A FREE BEING. EXPERIENCE REALIZED WITH STUDENTS OF SOCIAL WORK OF THE INDUSTRIAL UNIVERSITY OF SANTANDER.*

AUTHORS: VALENTINA GOMEZ CASTAÑO AND HEINER NIÑO GALEANO **

KEY WORDS: Libertarian Pedagogy, Educational Runout, Evaluation Divergent and Dialogic Approach.

The Educational Institutional Plan (PEI) of the Industrial University of Santander (UIS), it raises that the system of formation is orientated to the development of competitions, defined by the Center for the Development of the Teaching in the UIS, since "[...] the set of qualities of the subject that allow him to act to know, to understand and to transform the situations problem that they find in his way" (Corredor, Arbelaez, and Perez, 2009). In spite of it, in the development of the courses and in the pedagogic used strategies, the persistence observes in a traditional formation, type instruction based on the transmission of knowledge of the educator to the pupil, without these should not have major possibilities of construction or cognitive co-creation, since from exploration of his diverse potentials to level axiológico and actitudinal either.

Immediately after this situation, this offer arises, receiving and using the pedagogic libertarian strategies, which centre his attention on the collective construction of knowledge, exploring to depth the incalculable value of axiológico and actitudinal of the subject, extracting of the center the educator, facilitator of spaces turns it, turning in turn the pupil an active actor inside the formative process.

By means of the pedagogic libertarian strategies, one tried to promote the capacities of the leaners to transform his realities, directing to gesticulate towards the fundamental development of five competitions axiologics or actitudinales specific: Autonomy, Self-determination, Autorregulation, Autodiscipline and Participation. This educational practice was carried out by means of a study of attitudes in the classroom, propitiating the generation of spaces of debate and reflection, seeking to leave for sat the need to promote new formative scenes under logics and visions that go in counter route of the repetition, the memorization and the uniformity of thoughts and manners of learning.

* Work degree

** Faculty of Humanities. School Social Work. Director Juan Manuel Latorre Carvajal

INTRODUCCIÓN

Dentro de los problemas que hoy aquejan a la sociedad, se encuentra la educación y su modelo educativo actual, que desde el pensar de los autores de esta propuesta, responde a un proyecto hegemónico de dominación y explotación del ser humano.

Como es bien conocido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia, desde hace varios años viene incursionando en el modelo de Educación por Competencias, en donde se centra la atención hacia la formación de competencias laborales y académicas, dejando de lado las sociales o también denominadas, actitudinales y axiológicas.

Estas competencias actitudinales o axiológicas se pueden encontrar enunciadas dentro de los Planes Educativos Institucionales (PEI) de la Universidad Industrial de Santander (UIS), incluso, en el PEI de la Escuela de Trabajo Social; pero en la práctica concreta, en los escenarios de aula, se hallan relegadas a asignaturas como la ética profesional, que en muchos casos no se enfocan al desarrollo de un ser crítico, reflexivo, autónomo e incorruptible, si no a la lectura de códigos de ética ambiguos, que poco fortalecen el carácter y la postura de los educandos (la situación anteriormente mencionada, fue vivida por los presentes autores de la propuesta a lo largo del proceso de formación profesional); es por ello que se considera, que estas temáticas correspondientes a la formación ética política, habrían de tratarse desde un enfoque de transversalidad, durante el desarrollo de todos los cursos y la formación profesional.

Además de lo anteriormente mencionado, se hace evidente que las prácticas pedagógicas de los educadores han estado mediadas por métodos coercitivos y

por la utilización de estrategias de encasillamiento de los educandos, en donde se transcribe aquello que ha sido expresado en la teoría, sin posibilidad de cuestionar, proponer o reflexionar sobre la información recibida.

En respuesta a lo anteriormente mencionado, muchos educadores críticos se han remitido al estudio y documentación de estrategias pedagógicas liberadoras, metodologías que buscan hacer florecer el pensamiento creativo y divergente.

A partir de ello, surge la iniciativa de esta práctica docente, encaminada a la estructuración de formas de hacer en cuanto a la pedagogía crítica y liberadora, en donde el educando ha de ser factor fundamental del proceso formativo y el pensamiento crítico, divergente y propositivo han de ser el principal móvil de la educación.

Se hace necesario aclarar el porqué de la experiencia en escenarios de formación de estudiantes de Trabajo Social. Dicha iniciativa surge del interés de proponer cambios en los enfoques pedagógicos manejados por la Escuela de Trabajo Social de la UIS, pero a su vez busca incidir en la formación ética y política desde la profesión, pues dentro del perfil deseable (desde el pensar de los autores), el Trabajador Social debe ser un ser humano autónomo, independiente, en esencia libre, pues un ser libre, promueve necesariamente la libertad, y ésta característica es fundamental para la generación de procesos de transformación social.

En concordancia con lo anteriormente mencionado, se ha estructurado el presente informe de aula de la siguiente manera: en el primer capítulo, se dará a conocer el planteamiento del problema, haciendo alusión a las principales problemáticas presentes en el actual modelo de educación, centrando su atención en las relaciones pedagógicas establecidas en el aula, ligándolo a su vez, con el interés del modelo político económico actual, frente a los sujetos que interesa sean producto del sistema educativo.

En el segundo capítulo se expondrá el referente teórico y conceptual por medio del cual se le dio fundamento al proceso, estableciendo claridades en relación a los postulados teóricos de la pedagogía libertaria y algunas visiones de las pedagogías críticas (cimiento esencial de la experiencia). Los sustentos teóricos presentados en el capítulo anterior, han sido llevados a la práctica a través del desarrollo del tercer capítulo en donde se podrán encontrar los aspectos referidos al diseño metodológico, sus fases, objetivos, momentos y recursos didácticos utilizados con el carácter de los enfoques críticos, y por ende, sometido a reconfiguración de acuerdo a lo acordado con los educandos que hicieron parte del proceso.

En el cuarto capítulo se encuentran los resultados obtenidos durante el desarrollo de la experiencia, y los análisis realizados a partir de la aplicación de diversos instrumentos de medición a lo largo del proceso, en donde se pueden evidenciar avances, retrocesos y potencialidades de la propuesta de aula, diseñada de forma participativa entre los diversos actores implicados (educandos, educador y practicantes).

Para finalizar, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones tanto para la escuela de Trabajo Social de la UIS, como para los educadores y los educandos, actores presentes dentro del proyecto educativo institucional.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“No tememos decirlo: queremos seres humanos capaces de evolucionar incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; seres humanos cuya independencia intelectual y moral sean la fuerza suprema, que no se sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a crear conjuntamente lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y mejoradas y que aspiren a vivir vidas múltiples en una sola vida”

Francisco Ferrer Guardia

La sociedad, se halla mediada por un proceso de construcción constante de imaginarios y formas de ser y hacer. La educación por su parte, es la encargada de “formar” los individuos que hacen parte de un determinado tipo de sociedad; es por esta razón, que la educación se encuentra ligada a la idea del proyecto de sociedad determinado por los intereses de un modelo político económico específico.

Es preciso tener claro, que el modelo político económico vigente hoy en la realidad Colombiana (y la mayoría del mundo), es el modelo neoliberal. Debido a ello, dentro del planteamiento del sistema educativo, se establecen las líneas de acción o directrices, de acuerdo a sus postulados filosóficos, que se imponen en el diseño, formulación y puesta en marcha del sistema educativo formal, también llamado dentro de este estudio, sistema educativo tradicional.

Se podría deducir a partir de lo anteriormente señalado, que el interés del sistema político-económico neoliberal, es reproducir individuos que refuercen y fortalezcan

la existencia y permanencia del Estado, labor emprendida por medio de herramientas fundamentales como la educación.

La educación se desarrolla en diversos escenarios y momentos de la vida del ser humano, pero el escenario que corresponde analizar en este estudio, es el de la Educación Superior. Es por ello, que para comprender la situación actual de la universidad, se deben analizar los principios que la están rigiendo como institución.

En este sentido, se debe tener claro que *“son los mismos principios que rigen la economía global bajo la visión neoliberal: Imposición del libre mercado en el funcionamiento de la economía, lo que significa la sustitución de la razón política por la económica; Apertura total, comercial y financiera, de la economía; y Desplazamiento del Estado de la actividad económica y privatización de los activos nacionales”*¹ (Ornelas, 2007).

Sobresalen así aspectos, que están haciendo que el sistema educativo institucional vaya degradando su carácter político formativo de seres humanos y formule su proyecto de sociedad basado en el consumo de bienes y servicios, la explotación laboral y natural, convirtiendo la educación en la principal herramienta de adoctrinamiento.

Es de esperar entonces, que los principios de una sociedad neoliberal sean resituados en el sistema educativo, pues como lo expresa Jaime Ornelas (2007) *“cuando una clase social, sus ideólogos, políticos e intelectuales enfrentan históricamente la necesidad de establecer fundamentos de la nación que mejor se avenga a sus intereses y al ejercicio de su hegemonía (que se impone al conjunto de la población no sólo por la fuerza si no también mediante el consenso), la*

¹ ORNELAS, J. (2007). Neoliberalismo y Capitalismo Académico. Santiago de Compostela: USC Fírgoa.

educación se convierte en uno de los elementos más valiosos e indispensables en el diseño del país a que se aspira, y de los hombres y mujeres que a su interior habrán de formarse”.

En relación con lo anteriormente mencionado, el Estado Colombiano, plantea la formulación de un sistema educativo basado en la formación por competencias. Dicho modelo no es aplicado con el carácter de conocimiento de realidades y transformación de las mismas y mucho menos de reforzamiento de las capacidades sociales e intelectuales del individuo.

Bajo el modelo de formación por competencias, acogido por el Estado, se centra la atención en el reforzamiento (mediocre en muchos casos), de las competencias académicas y laborales, direccionando su mayor atención en estas últimas, pues hacen del educando un “buen obrero”, que atiende a las necesidades de las multinacionales en calidad de operario y no de creador.

A partir de esta lógica de formación, se reproducen las mismas intencionalidades en todas las unidades académicas existentes. En el caso de la UIS, y más específicamente, en el escenario de la Escuela de Trabajo Social, deviene un tipo de profesional en formación (en la mayoría de los casos) apto para la aplicación de políticas públicas, programas y proyectos, que van en contravía de la defensa de la dignidad humana y el respeto por la vida en todas sus formas. En la mayoría de los casos, se promueve el apoliticismo por medio de la ausencia de las actitudes críticas y propositivas, que pongan en constante cuestionamiento el orden social establecido.

La intencionalidad del sistema educativo actual, corresponde a un interés hegemónico de dominación, donde se pretende formar mano de obra calificada, que le aporte al mantenimiento de la industria (interés fundamental de la sociedad

del mercado o la sociedad neoliberal), y no a la construcción de alternativas tecnológicas y científicas que permitan un desarrollo social equitativo.

A la par que se hacen evidentes los intereses del sistema político y económico en relación a la educación, aparecen en el escenario de reflexión, dos actores fundamentales dentro de la dinámica pedagógica del modelo educativo, actores que le dan vida: los educadores y los educandos. Ambos productos de un sistema, de un fin y un objetivo y que por ende, tienden a reproducir las lógicas mercantiles, individualistas, autoritarias e impositivas que les han sido inculcados desde el seno de sus hogares.

Como bien lo mencionaba Paulo Freire (1970),² *“la educación bancaria (tradicional) contempla el educando como sujeto pasivo ignorante que ha de memorizar y repetir los contenidos que se le inculcan por el educador, poseedor de verdades únicas e inamovibles”*, que a fin de cuentas, se convierte en reproductor del sistema opresor.

En ese sentido, las lógicas presentadas en la educación tradicional se han fundamentado en la centralización del rol del educador, mientras las estrategias evaluativas se encargan de *“medir resultados, sin darle importancia al procedimiento, a los argumentos, a las hipótesis, al diseño, etc. Es decir, no se tienen en cuenta los logros, las dificultades, los métodos y las estrategias para llegar a los resultados. Para los educadores, evaluar es hacer pruebas, aplicar exámenes, revisar resultados y adjudicar calificaciones”* (Arbeláez, 2010)³

Es por ello que desde la pedagogía libertaria, se comprende que la formación tradicional *“[...] sujeta a los educandos física, intelectual y moralmente, para dirigir el desarrollo de sus facultades en el sentido que se desea, y les priva del contacto*

² FREIRE, P. (1970). La Pedagogía del Oprimido. México.

³ ARBELÁEZ, R. (2010). Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander.

con la naturaleza para moldearles a su manera [...] la instrucción se ha inspirado en los principios de la disciplina y la autoridad, que guían a las organizaciones sociales de todos los tiempos, quienes no tienen más que una idea muy clara y una voluntad: que los educandos se habitúen a obedecer, a creer y a pensar según los dogmas sociales que nos rigen. Se trata de imponer pensamientos hechos; de impedirle para siempre pensar de otra manera que la necesaria para la conservación de las instituciones de esta sociedad; de hacer de él, en suma, un individuo estrictamente adaptado al mecanismo social” (Ferrer, 1976).⁴

El educando producto del modelo educativo tradicional, es entonces sumiso, pasivo, individualista y competitivo, ajeno a su realidad social y reproductor del sistema social actual. Con el pasar de los años, se ha convertido cada vez en un ser mediocre en su conocimiento y anti ético. El educando se convierte en alguien que poco le aporta a su contexto y que por ende, no responde a las necesidades sociales derivadas de la problemática en la que vive diariamente (problemática que en muchos casos, no alcanza a vislumbrar, porque tampoco se le han brindado las herramientas necesarias para su descubrimiento).

El educador por su parte, toma un papel de transmisor de conocimientos, en muchas ocasiones, conocimientos alejados de la realidad social propia del educando, pero que bien responden a un interés particular, interés alejado de la libertad y mucho más cercano a la ignorancia y por ende, a la pasividad. Retrato vivo, puede ser el análisis que realiza un gran pedagogo libertario, Elissé Reclus, análisis realizado hace más de cien años, pero que tristemente, responde a la realidad actual del modelo educativo:

“ [...] todo ser humano que se da por misión enseñar a otro, niño o adulto, no debe tener más cuidado que ser intérprete escrupuloso de la verdad y de hacer que penetre en la inteligencia ajena, lo que ha aprendido y tiene la necesidad de comunicar fraternalmente con la alegría del saber. En la práctica, [...] lo que se

⁴ FERRER, F. (1976). La Escuela Moderna. Barcelona: Tusquets Editor.

llama enseñanza toma muy diferente aspecto. Los instructores (educadores), no están necesariamente animados de aquel fuego sagrado que es el entusiasmo por la verdad, y lo que enseñan no es más que una lección dictada conforme a intereses de nacionalidad, religión y clase social” (Reclus, 1857).⁵

Se evidencia aquí, el ideario planteado Paulo Freire (1970),⁶ en donde “la importancia del papel del educador, [...] es no sólo enseñar los contenidos, si no también enseñar a pensar. De allí, la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes, que un desafiador. El intelectual memorizador, que lee horas sin parar, que se domestica ante el texto, con miedo de arriesgarse, habla de sus lecturas casi como si las estuviera recitando de memoria -no percibe ninguna relación, cuando realmente existe, entre lo que leyó y lo que ocurre en su país, en su ciudad, en su barrio. Repite lo leído con precisión pero raramente intenta algo personal [...] Es como si todos los libros a cuya lectura dedica tanto tiempo no tuvieran nada que ver con la realidad de su mundo. La realidad con la que tienen que ver es la realidad idealizada de una escuela que se vuelve cada vez más un dato allí, desconectado de lo concreto”.

El educando por su parte, *“está dispuesto a inscribir en su memoria la palabra solemne que sale de la boca del educador; así se forma fácilmente una especie de religión cuyos pontífices se tienen por maestros de la verdad”, (Reclus, 1857).⁷*

El educador debe entonces “cumplir un rol radicalmente diferente al tradicionalmente asumido. Así, de ser un agente solitario y único moderador del proceso de enseñanza y aprendizaje, pasa a ser un coordinador profesional de un equipo de colaboradores de aprendizaje que ponen en práctica una diversidad de oportunidades de aprendizaje para el conjunto de sus educandos. De ser el único programador de las temáticas educativas, de las actividades y de las formas de evaluación, pasa a ser coordinador y negociador de las demandas pedagógicas de

⁵ RECLUS, E. (1857). El Hombre y la Tierra. Francia.

⁶ Op cit Freire

⁷ Op cit Reclus

sus alumnos, de los apoderados y de la comunidad en general, para ser incorporadas al trabajo de aula y fuera de ella. De ser un informador y transmisor de la cultura del currículum obligatorio nacional, pasa a ser un constructor y resignificador del currículum. De ejercer un rol profesional circunscrito al trabajo de aula y la escuela, pasa a ser un investigador miembro de un equipo interdisciplinar que construye conocimiento científico y que luego transforma en conocimiento educativo. De ser un profesional cuyo ejercicio laboral se limitaba esencialmente al aula y la escuela, pasa a ser un difusor del conocimiento científico producido y del conocimiento educativo, más allá de su aula y más allá de su institución, participando activamente en eventos científicos, educativos y sociales” (Ferrada & Flecha, 2008).⁸

“El educando debe entonces asumir un rol que cambia radicalmente respecto de su rol tradicional. Así, de ser un agente pasivo receptor de conocimiento y de normativas establecidas, pasa a ser protagonista de la creación dialógica de conocimiento y negociador de nuevos acuerdos normativos más acordes con el requerimiento del nuevo contexto dialogizador que promueve el aula y la escuela en general. De tener un comportamiento de masa, pasa a tener un comportamiento de comunidad en que la colaboración constituye la esencia de las relaciones humanas. De estar circunscrito a las interacciones que le ofrecían el aula tradicional y la escuela, pasa a tener interacciones reales con un sinnúmero de agentes sociales que ingresan al aula (los colaboradores de aprendizajes). De estar categorizado por rangos de rendimiento académico y rotulado por diagnósticos clínicos, pasa a ser considerado en condiciones de igualdad con respeto de su propia diferencia. De ser considerado como un alumnado de bajas expectativas, a ser depositario de altas expectativas académicas y sociales” (Ferrada & Flecha, 2008)⁹

La educación, desde la visión de la pedagogía libertaria, ha de ser entonces, un proceso formativo de individuos libres y autónomos, en donde el interés no sea el adiestramiento del actuar, pensar y sentir de los individuos, si no que por el

⁸ FERRADA, D., & FLECHA, R. (2008). *El Modelo Dialógico de la Pedagogía: Un Aporte desde las Experiencias de Comunidades de Aprendizaje*. Concepción.

⁹ Ibid

contrario, se busque mostrar todas las posibilidades existentes en diversos campos como el político, económico y organizativo. Permitiendo así, que sea el individuo como ser libre, el que escoja el camino a construir, de la mano con la población y el entorno que le rodea.

Es por ello, que se dispone como interés de este estudio, el análisis de las actitudes de los educandos en el aula, en respuesta al uso de algunas estrategias pedagógicas libertarias, que buscan conducir a la formación de profesionales en Trabajo Social conscientes de sus realidades y dispuestos a transformarlas, profesionales que desarrollen principios y valores tales como, la igualdad, solidaridad, cooperación, equidad, responsabilidad y justicia.

Se comprende también, desde la visión de los que se han dispuesto a llevar a cabo este proceso, que el camino apenas comienza, y que éste estudio, es tan sólo el primer paso, hacia un gran cambio de los modos de hacer, ser y pensar dentro del modelo educativo actual. Esta propuesta contiene un carácter político y social, comprendiendo que, la educación debe ser repensada, buscando su mejora tanto en contenidos e intencionalidades, potenciadoras de un cambio real de las estructuras de dominación.

Se hace necesario entonces actuar y es por ello, que se hará alusión en este punto, a la experiencia del presente informe, mencionando así, que el trabajo realizado giró en correspondencia a la propuesta pedagógica de dos cursos que hacen parte de la malla curricular del programa de Trabajo Social en la UIS.

El educador responsable de los cursos con los cuales se trabajó, formuló el programa de las asignaturas, guardando relación con el modelo de formación por competencias (distanciado del interés neoliberal), incluyendo en ellas las competencias cognitivas, axiológicas y actitudinales. Su estrategia pedagógica no distancia mucho de la pedagogía libertaria, es un educador crítico, partidario de

los cambios en los paradigmas de acción, en búsqueda de relaciones democráticas e incluyentes.

El primer curso con el cual se llevó a cabo la experiencia, fue el de Fundamentos de Trabajo Social, correspondiente al segundo semestre formativo. Sus integrantes, hicieron evidentes desde el principio actitudes participativas y propositivas, mostrando interés y compromiso hacia el contenido temático y la pedagogía propuesta por el educador.

El segundo curso, denominado Trabajo Social, Comunidad y Organizaciones Sociales, perteneciente al contenido curricular del quinto semestre formativo, mostró por el contrario actitudes de inseguridad, falta de compromiso y desinterés hacia la profesión y el contenido temático de la asignatura.

En relación a lo que se espera aporte la universidad, se supone en la mayoría de los casos y por consecuencia lógica, que con el pasar de los semestres, el educando va adquiriendo mayor claridad conceptual, metodológica e ideológica frente a la profesión en la que se está formando. La experiencia, hizo evidente que esta condición no necesariamente se da, y que por el contrario, a medida que van pasando los semestres, los educandos se van tornando cada vez más pasivos y confundidos en relación a su labor profesional y las posturas que como sujetos deben asumir.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, se considera como necesidad apremiante la reformulación del modelo pedagógico tradicional hacia una pedagogía crítica y transformadora de sujetos. Las relaciones pedagógicas presentes dentro del sistema educativo actual, dominadas por el autoritarismo y la transmisión de conocimientos de forma unidireccional, hacen de la educación el principal foco de reproducción del sistema neoliberal, que va en contravía de la vida y la dignidad.

Las principales pretensiones de este estudio, giran alrededor del cambio de las actitudes autoritarias o pasivas asumidas por los diversos actores dentro del proceso formativo, con miras a la construcción de escenarios de aula dinámicos, cambiantes y potenciadores de sujetos cada vez más interesados en conseguir la libertad, abriendo las puertas a cada nuevo y mejorado conocimiento. Es por ello que se ha propuesto a través de este estudio responder a las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué tipo de actitudes presentes en el escenario formativo – educativo permiten dilucidar avances hacia la conformación de un ser libre? Y en ese mismo sentido ¿qué tipo de estrategias metodológicas propenden por la apertura de espacios que le permitan al educando desarrollar dicha libertad en el marco actual del escenario educativo?

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. REFERENTE TEÓRICO Y CONCEPTUAL

La educación dentro de un sistema social es definida por aquel grupo poblacional dominante que detenta el poder político, económico, social, racial y/o intelectualmente (entre muchas otras características que en determinado momento pueden servir como referente de clasificación excluyente) con la intención de reproducir socialmente sus valores, principios y reglas en las próximas generaciones de individuos que lo conformarán, reforzarán y defenderán.

“[...] la dimensión exclusora del concepto de educación la concibe como una estructura, un conjunto de prácticas orientadas a preservar y reproducir conocimiento, costumbres y tradiciones de la sociedad, manteniendo así la estructura social. La función de la educación es simplemente la reproducción y no la producción de conocimiento [...] En esta perspectiva el educar [...] [...] es un interés por la supervivencia (del sistema social) mediante el control y la manipulación [...]” (Ferrada & Flecha, 2008).¹⁰

Es por esta razón que de manera autoritaria se refuerzan constantemente estructuras jerárquicas, relaciones de dependencia y actitudes individualistas y competitivas en los individuos que reciben dicha educación, quienes terminan asumiendo las injusticias del sistema como algo natural e inherente a la humanidad, consolidando así un sistema social insolidario que conserva desigualdades, violencia, relaciones de dominación y explotación.

¹⁰ FERRADA, D., & FLECHA, R. (2008). El Modelo Dialógico de la Pedagogía: Un Aporte desde las Experiencias de Comunidades de Aprendizaje. Concepción.

2.1.1 Sobre La Educación Por Competencias. En Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN), máximo órgano encargado de dictaminar las directrices del modelo pedagógico del sistema formal de educación, le exige a toda institución poner en marcha el modelo de Formación por Competencias (FPC), como respuesta a las directrices nacionales e internacionales necesarias para la manutención del sistema político económico actual.

“El modelo de formación en competencias se implementó en Colombia como una obligación impuesta por algunos países industrializados desde políticas económicas neoliberales de globalización. En tal sentido, detrás del modelo de formación en competencias están los presupuestos internacionales de desarrollo de la competitividad laboral[...] [...]En consecuencia, las políticas gubernamentales en educación son construidas por sujetos que están ligados a la educación por medios ejecutivos y administrativos envueltos por intereses políticos e ideológicos distintos a los pedagógicos” (Bernal & Giraldo, 2014)¹¹

Es así como el actual modelo socioeconómico neoliberal ha utilizado la Formación por Competencias (FPC) para sus intereses, que giran en torno a la formación de mano de obra calificada, puesto que si bien se plantean de forma macro unas **competencias clave**, entendiendo *“el saber, como el conjunto de conocimientos y los procedimientos necesarios para adquirirlo, que sirven de base para la acción en procesos de desarrollo de competencias académicas, laborales y sociales; el hacer como el conjunto de acciones concretas destinadas a modificar con determinado objetivo, propiedades de una acción o de un objeto de la realidad. Responder a una necesidad o dar solución a un problema en el contexto del saber; el ser como la articulación de aspectos cognitivos, actitudinales y axiológicos del individuo, referidos a su propia actuación; y el convivir, como los aspectos relativos a la conducta y actitudes del ser en relación con el entorno, conformado por otros individuos y el entorno natural”* (Arbeláez, Corredor, & Pérez, 2009).

¹¹ BERNAL, J., & GIRALDO, G. (11 de 10 de 2014). El Concepto de Competencias en Colombia. Obtenido de Colombia Aprende: http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-249420_recurso_3.pdf?binary_rand=2690

Todo lo anteriormente expuesto suele retratarse únicamente en el discurso, por que al momento de la práctica concreta, el interés sólo se centra en **el saber** enfocado a la trasmisión de conocimientos.

Se hace necesario señalar que por un lado MEN, en el Foro Universitario en Competencias Científicas del año 2005, toma el concepto de competencias como el *“conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores”* (Chaverra, Gaviria, González, & González, 2010), mientras por otro lado, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) como institución encargada de emitir directrices en evaluación por competencias para la educación superior, define las competencias *“como un conjunto de acciones que el sujeto realiza cuando interactúa significativamente en un contexto determinado, definición que se resume en: un saber hacer en contexto [...] (ICFES), 1999).¹²*

Es evidente observar que en la definición de competencia expresada por el MEN, se le da preponderancia a la formación de un sujeto que analiza, propone y hace, en relación a un contexto y una problemática determinada. Mientras que el ICFES habla únicamente del saber hacer, dejando de lado la capacidad de analizar, cuestionar y proponer.

En relación a lo anterior, podemos concluir que *“las contradicciones en los documentos realizados por investigadores que han sido convocados por el Ministerio de Educación Nacional -MEN- la Secretaria de Educación Distrital – SED- y el Servicio Nacional de Pruebas –ICFES-, unidas a las carencias de fundamentos epistemológicos en los maestros de educación básica y secundaria*

¹² (ICFES), I. C. (1999). Nuevo Exámen de Estado: Propuesta General. Bogotá: ICFES.

(y en este caso educación superior), generan una información contradictoria y un ambiente de confusión” (Bernal & Giraldo, 2014),¹³ dejando un contexto de ambigüedad y falta de claridad sobre lo que es la FPC, cuantas y cuáles son sus competencias clave y cómo debe llevarse a la práctica dicho modelo de formación.

No siendo ajena a las normatividades que le exigen poner en marcha el FPC, la UIS como institución gubernamental que tiene como fin la educación superior, ha estructurado un discurso en relación a la reflexión realizada por el Centro para el Desarrollo de la Docencia en la UIS, (CEDEDUIS), el cual define la competencia como *“la capacidad de desempeño integrada por **el saber, el saber hacer, el ser y el saber convivir**. Hace referencia a la convergencia de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y sentimientos, para reconocer una situación problemática y resolverla adecuadamente; considerando el contexto y las responsabilidades” (Arbeláez, Corredor, & Pérez, 2009).*¹⁴

El CEDEDUIS, también habla de competencias académicas, sociales y laborales, cada una de las cuales puede ser a su vez de tipo cognitiva, axiológica o actitudinal. Reconociendo dentro de su reflexión que en la universidad, el mayor énfasis pedagógico se hace en los logros cognitivos, descuidando los actitudinales y axiológicos, factor crucial en el proceso formativo de sujetos libres.

Debido a la necesidad de poner en marcha la FPC en el marco del proceso formativo institucional, se pueden encontrar dentro de los PEI tanto de la UIS como de la Escuela de Trabajo Social, establecidas unas competencias clave relacionadas con el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir.

Dicho “término de competencias clave, fue adoptado por El Consejo y el Parlamento Europeo a finales de 2006, como marco de referencia que identifica y

¹³ Ot cit Bernal & Giraldo

¹⁴ ARBELÁEZ, R., CORREDOR, M. V., & PÉREZ, M. I. (2009). *Concepciones Sobre Competencias*. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander.

define las competencias que han de formarse en las diversas instituciones académicas.

Estas competencias clave, son entendidas como necesarias para los ciudadanos y su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en la sociedad del conocimiento. Por medio de dichas competencias clave se apoyan iniciativas para que, al término de la educación y formación iniciales, los jóvenes tengan dichas competencias y los adultos sean también capaces de desarrollarlas y actualizarlas” (Figel, 2014).¹⁵

A pesar de los planteamientos teóricos realizados por las instituciones del Estado anteriormente mencionadas (MEN y UIS), la práctica pedagógica en su escenario real, no está formando en competencias. Además de ello, se hacen evidentes las ambigüedades presentes dentro del discurso institucional que se ha manejado por los entes competentes en el tema.

El sistema educativo actual, sigue funcionando bajo la lógica de transmisión de conocimientos y reproducción de modos de actuar acordes a los requerimientos gubernamentales de mantenimiento del statu quo. En consecuencia de ello, la FPC está formando para el trabajo y negando el desarrollo de un ser humano integral.

Es por ello que para generar cambios reales en relación a lo que la sociedad requiere como sistema educativo, se le debe dar un sentido diferente a lo que se comprende como educación y como competencia, además de abogar por el entendimiento de la importancia de cambiar actitudes dentro del proceso formativo por parte de todos los actores y de las implicaciones que ello conlleva a los modos de construir planes educativos, dinámicas de clases, lógicas evaluativas, etc.

¹⁵ FIGEL, J. (11 de 10 de 2014). Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Obtenido de JuanDon.InnovaciónYConocimiento: <https://juandomingofarnos.wordpress.com/tag/open/>

2.1.2. Pedagogías Críticas y su Aporte al Proceso Formativo. Como propuesta alternativa a este modelo educativo tradicional, se plantea como fundamento principal para este proyecto de aula, las visiones de las pedagogías críticas, y su compromiso ético y político como propuesta frente a la necesidad de formación de sujetos libres, ya que *“la Pedagogía Crítica es definida como un abordaje emancipador de la formación para entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis, donde la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica no de la teoría”* (Olmos, 2008)¹⁶

“La pedagogía crítica es entonces, una opción que facilita el trabajo en el ámbito educativo en función del reconocimiento del sujeto como agente de cambio social. Es un espacio conceptual en el que los problemas individuales o colectivos toman vigencia para ser analizados a la luz de la teoría y de la práctica; es la posibilidad de humanizar la educación” (Ramírez, 2008)¹⁷

En concordancia con lo anteriormente mencionado, se considera que el principal fundamento de la educación, ha de estar ligado a la visión de las pedagogías críticas, en donde lo que importa es el sujeto y su relación con el entorno, referida en las actitudes que el ser humano expresa en el escenario de relacionamiento con otros y su visión particular de mundo.

2.1.3. La Pedagogía Libertaria Como Constructura De Sujetos Libres. Y es así como en la constante búsqueda de un aprendizaje que aporte en la formación de un individuo libre, dentro de las propuestas de pedagogías críticas se encuentra la Pedagogía Libertaria, cuyo objetivo es propiciar la formación de seres libres por medio de la práctica de la libertad misma. Se fundamenta en principios

¹⁶ OLMOS, O. (2008). La Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad en la Formación del Docente: Caso Venezolano. SAPIENS, 155 - 177.

¹⁷ RAMÍREZ, R. (2008). La Pedagogía Crítica: Una Manera Ética de Generar Procesos Educativos. SCIELO.

anarquistas, trabajándolos a través de un estilo particular, tanto en forma (metodologías), como en fondo (principios y valores), como respuesta a la necesidad de ir más allá de la transmisión de conocimientos para trascender hacia la formación de seres humanos que puedan contribuirle a la sociedad y sus necesidades.

“La pedagogía libertaria parte de la idea de que el educando no es “propiedad” de nadie, ni de sus padres, ni del Estado, ni de la Iglesia y que pertenece, como dice Bakunin, sólo a su libertad futura o, como prefieren decir otros, a su libertad actual” (Capeletti, 2010).¹⁸

En efecto la educación recibida por el educando debe estar orientada a fortalecer su libertad y no a los intereses del sistema social predefinido, es por tanto que para este proyecto de aula se toma el concepto de FPC como “[...] *la exigencia de ofrecer el espacio para que el estudiante (educando) **imagine, diseñe y construya un proyecto de vida** basado en conocimiento transformador del saber, del hacer, del ser y del convivir”* (Arbeláez, Corredor, & Pérez, 2009).¹⁹

Por consiguiente al educador le pertenece el rol de acompañante, respetando siempre la individualidad, caracterizándose por su voluntad de re-aprendizaje y co-aprendizaje porque es a su vez un educando. Se pone así de manifiesto que esta pedagogía no tiene un carácter de clase o grupo social, que no se basa en preceptos autoritarios, ni es exclusiva para algún rango de edad.

En términos de principios la pedagogía libertaria, Mintz (2011) habla de la escucha de las preocupaciones del educando; del rechazo a cualquier forma de dominación o violencia; del posible debate constante con argumentación y contravención de los postulados que el educador llegue a plantear de forma respetuosa; del respeto

¹⁸ CAPELETTI, Á. (2010). La Ideología Anarquista. Barcelona: El Grillo Libertario.

¹⁹ Op cit Arbeláez, Corredor, & Pérez

por la diferencia de pensamientos, formas de concebir la vida; de la enseñanza basada en el racionalismo, sin pretensiones de mantener el culto a las instituciones (iglesia y Estado); la ausencia de la calificación concibiéndola como estímulo a la competencia y la discriminación; la apropiación del proceso de enseñanza aprendizaje por parte del educando; la autoridad del educador por sus conocimientos pero el poder del educando en cuanto es el propulsor del espacio; la reflexión y formación de seres libres y conscientes de su realidad que se decidan por el cambio social.

Se busca entonces por medio de la instrucción racional (pedagogía libertaria) *“formar un ser pensante, dueño de sí mismo, que entrará en posesión de su libertad, pero la libertad bien entendida, que consiste en no permitir que nadie abuse, atropelle, explote, humille, tiranice o prive de cuanto necesite su yo; pero sin que éste yo abuse, atropelle, explote, tiranice o prive de cuanto necesiten los demás”* (Ortíz, 1854).²⁰

El educando es y será siempre la principal razón de la metodología, por lo que se busca su libre, sano y consciente desarrollo, alejado de la dominación y alienación del individuo, generadas en el sistema formal de educación tradicional (Modelo centrado en la autoridad del educador (centralización del rol del educador), mecanismos evaluativos que promueven la estandarización del pensamiento).

Es así como desde los postulados de la pedagogía libertaria, se habla también de la forma en que se maneja el espacio físico, es decir la disposición de las sillas (casi siempre en círculo o semicírculo) y el ambiente de la zona de estudios; citando el caso de *La Ruche* (La Colmena. Experiencia llevada a cabo en Francia por el escritor y filósofo anarquista Sébastien Faure fundada en el año 1904; escuela de corte laico, autogestionado y cooperativo, fundamentada en las ciencias, el arte, la educación física y el recreo), donde el espacio de estudios era

²⁰ ORTÍZ, V. (1854). *Conceptos Más Notables de la Prensa Revolucionaria (Parte 2)*.

ventilado, animado por hermosas pinturas de colores vivos y en donde se insistía fervientemente en la formación racional y con un número reducido de educandos (20 máximo por educador), lo que facilita el proceso de seguimiento al avance del educando en las diversas áreas del saber.

2.1.4. Acerca de la Libertad. La libertad es el fundamento básico del ejercicio pedagógico libertario. Es el momento entonces de aclarar cuál es la visión de libertad que se manejó en este proyecto de aula, porque bien es conocido por los estudiosos de las doctrinas políticas, que dicho término es abordado y conceptualizado por diversas visiones.

En primer momento, se considera que la libertad corresponde a la capacidad del individuo de obrar conforme a sus gustos e intereses, pero con la condición de no dañar la integridad de otro ser, ya que *“[...] la libertad no es una idea que pertenezca a la volición o a la preferencia de la mente, si no que pertenece a la persona que tiene la potencia de obrar o de abstenerse de obrar, según que elija o determine su mente. Nuestra idea de la libertad llega hasta donde llega esa potencia, y no más allá”* (Figueroa, 2014).²¹

Es por ello que se considera vital comprender que la libertad se construye a través del proceso de relacionamiento con otros, pues *“un ser humano aislado no puede tener conciencia de su libertad. Ser libre significa que el ser humano será reconocido y tratado como tal por otro ser humano, por todos los seres que lo rodean. La libertad no es entonces un hecho que nace del aislamiento, si no de la acción recíproca; no es un resultado de la exclusión si no, por el contrario, de la interacción social”* (Bakunin, 1978).²²

²¹ FIGUEROA, M. (05 de 10 de 2014). El Concepto de Libertad en la Filosofía de John Dewey. Obtenido de Tesis Javeriana: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/filosofia/tesis08.pdf>

²² BAKUNIN, M. (1978). Escritos de Filosofía Política. Compilación de G. P. Maximoff. Madrid: Alianza.

Por consiguiente *“la libertad del individuo es incrementada y no limitada por la libertad de todos. Sólo seré libre cuando todos los seres que me rodean, sean igualmente libres. Lejos de limitar o negar mi libertad, la libertad de los demás es su condición necesaria y su confirmación”* (Bakunin, 1978).²³

Por ende cuando se comprende que lo que ha de buscarse desde el proceso formativo, es la libertad (entendida como la confirmación de un ser humano independiente y autónomo pero que a la vez respeta todos los seres de la naturaleza) se puede obrar en equilibrio con el entorno. El ser humano que sienta coartada su libertad, obrará en conjunto para liberarse de las cadenas opresoras, y no será presa fácil del despotismo característico de los enfoques tradicionales de la educación.

2.1.5. La Pedagogía Libertaria Y Las Competencias. Queda claro entonces que la metodología llevada a cabo por la pedagogía libertaria propicia la formación de un ser libre, favoreciendo escenarios en los cuales los educandos puedan fortalecer su libertad por medio del desarrollo de las siguientes actitudes: **la autonomía, la autodisciplina, la autodeterminación, la autorregulación y la participación**, sus bases son: la propiedad colectiva (la posesión), la autogestión, el asamblearismo y el apoyo mutuo y sus principios y valores son: la igualdad, solidaridad, compromiso, cooperación, equidad, justicia y responsabilidad.

Es por ello que, dentro del proyecto de aula emprendido a partir de esta práctica docente, se hizo hincapié en la formación de las actitudes anteriormente mencionadas. Estas actitudes planteadas desde la Pedagogía Libertaria serán asimilables a las competencias planteadas desde la FPC.

De igual manera que la libertad es conceptualizada desde diversas perspectivas teóricas y/ políticas se considera vital hacer precisión (a la luz de los

²³ Ibid

requerimientos del proceso de práctica docente emprendido), sobre las competencias a desarrollar (autonomía, autodeterminación, autorregulación, autodisciplina y participación).

Es así como **la autonomía** remite a las fuerzas constitutivas de los seres humanos, a su potencia y a su capacidad de desarrollar la totalidad de los recursos que se necesitan para lograr dos objetivos: 1) afirmarse a sí mismos; 2) asociarse con otros creando así una fuerza vital cada vez más poderosa (Flores, 2014).²⁴ La autonomía, es comprendida por este estudio como una subcategoría de la libertad, pero que a su vez, tiene mayor relevancia que las subcategorías mencionadas a continuación, debido a su gran injerencia en las conductas humanas conscientes y reflexivas.

La autodeterminación por su parte, es la capacidad del sujeto para tomar decisiones sin la incidencia de fuentes externas a su ser, su voluntad, su pensamiento y a su moral. Cuando el ser se autodetermina, está afirmándose a sí mismo y a su vez, está tomando las riendas de su vida y de su mundo. Por tanto, dentro de los escenarios de aula, se hace necesario brindar las herramientas necesarias para que los educandos se decidan a hacer, a decir, a cuestionar, a reflexionar. Porque sólo de esta manera, se pueden cambiar los roles característicos presentes en el modelo educativo tradicional.

La autorregulación hace referencia al saber dosificar la cantidad y el momento adecuado para llevar a cabo sus acciones y dar espacio a las actividades de ocio y esparcimiento. Por medio de la autorregulación, se busca hacer entender que no en todos los momentos y de cualquier manera se han de llevar a cabo las acciones que se decidan emprender.

²⁴ FLORES, C. C. (05 de 10 de 2014). ¿De qué hablamos cuando decimos autonomía y autogestión? Obtenido de Sociedad de Amigos contra el Estado: <http://anarquiacochabamba.blogspot.com/2012/09/de-que-hablamos-cuando-decimos.html>

Es por ello, que se hace necesario el autorreconocimiento de las facultades subjetivas, que a su vez, deben ir de la mano con el entendimiento de los momentos y las posibles afectaciones que se pueden presentar ante diversas situaciones. De nada sirve tener conocimiento sobre determinado tema, si no se sabe obrar frente a la amplia gama de posibilidades que se presentan en contextos problemáticos. De igual manera, de nada sirve saber hacer, si el educando se deja llevar por sentimientos de angustia, estrés, preocupación, pánico o temor.

La participación es la acción directa sobre la realidad y el contexto, realizada tanto individual como colectivamente y abordado siempre sin delegación o intermediario alguno desde los postulados del anarquismo. Dentro del proyecto de aula, este concepto es fundamental, ya que por medio de recursos didácticos participativos se propició el desarrollo de las clases y el estudio realizado por medio de técnicas de observación participante y de instrumentos de medición.

La autodisciplina es la capacidad de conformar un hábito de vida, de comportamiento y acción constante que le permita al educando avanzar hacia el conocimiento de teorías, métodos, formas de acción y lecturas de la realidad.

Todas las características anteriormente mencionadas exigen la búsqueda autónoma de fuentes escritas y de escenarios de reflexión frente a lo estudiado. Todos estos escenarios deben ser exigidos por los educandos en su constante búsqueda y motivación frente a los nuevos aprendizajes, lo cual requiere una apropiación por parte de ellos de su proceso formativo y un cambio de las relaciones pedagógicas que se presentan dentro del mismo.

2.2. ESTRATEGIAS LIBERTARIAS

Para la puesta en marcha de la metodología, se proponen tres estrategias: el enfoque dialógico, el descentramiento del rol de educador y la evaluación divergente.

Es así que al entender la educación en el presente estudio desde una visión transformadora del sujeto, y por ende, transformadora de las relaciones pedagógicas presentes en la mayoría de las ocasiones dentro de los escenarios de aula actuales, se hacen necesarias estrategias específicas que coadyuven para tal fin.

“[...] el concepto de educación que orienta el enfoque dialógico de la pedagogía implica una praxis de transformación desde las propias construcciones intersubjetivas de quienes comprenden la educación como un proceso que les involucra protagónicamente, y que no es sólo responsabilidad de la comunidad educativa, si no de toda la comunidad, hasta las acciones más cotidianas del trabajo pedagógico en el aula y fuera de ella donde toda la comunidad participa colaborando solidariamente” (Ferrada & Flecha, 2008).²⁵

Y es aquí en donde se genera el principal factor de cambio, en las actitudes que tanto educandos como educador asumen frente al proceso educativo. Porque el enfoque dialógico, crítico y participativo, requiere de relaciones bidireccionales e igualitarias entre los diversos actores.

2.2.1. La Importancia del Enfoque Dialógico. El Enfoque Dialógico, ha sido propuesto en los PEI de la UIS y de la Escuela de Trabajo Social. En términos prácticos, en pocas ocasiones se hace evidente este enfoque dentro de los escenarios de aula, donde aún, priman las relaciones pedagógicas tradicionales,

²⁵ Op cit , Ferrada & Flecha

en donde el educador es transmisor de conocimientos y el educando receptor de los mismos.

Dentro de los postulados del enfoque dialógico de la educación, debe primar la pregunta y no la respuesta. Interesa aquí, pensar, analizar, cuestionar, reflexionar y proponer formas alternativas de vida, de pensamiento, de actuación.

“Educar significa precisamente, la transformación de cada sujeto que enseña y aprende, resultado de sus múltiples interacciones solidarias con los demás, donde sus acciones y opciones son válidas y tienen cabida en la escuela, si son justificadas desde pretensiones de validez. (Ferrada & Flecha, 2008).²⁶

Es por todo lo anteriormente mencionado, que el enfoque dialógico constituye una herramienta fundamental dentro de los enfoques pedagógicos críticos, ya que promueve la escucha de la postura del otro y por ende, la construcción colectiva del proceso de enseñanza aprendizaje. Lo cual requiere modificaciones en los roles de cada uno de los asistentes (iniciando por el educador), abriendo las posibilidades a ejercer otra estrategia metodológica propuesta, el descentramiento del rol del educador.

2.2.2. El Descentramiento del Rol de Educador. Para comprender mejor el significado del **descentramiento del rol de educador**, es preciso analizar el siguiente postulado: *“el maestro (educador) debe tener conciencia de que su papel es el de acompañar al educando, respetando su individualidad, y que el verdadero maestro (educador) no se caracteriza por sus títulos y diplomas, sino porque sigue educándose mediante la voluntad de perfeccionarse sin fin”* (Cuevas, 2014);²⁷ este acompañamiento ha de ir avanzando también según el interés del educando,

²⁶ Ibid

²⁷ CUEVAS, F. (05 de 10 de 2014). La Propuesta Sociopolítica de la Pedagogía Libertaria. Obtenido de La Chakana: <http://psicologiaporlavida.blogspot.com/2011/02/la-propuesta-sociopolitica-de-la.html>

aportándole desde su experiencia y trayectoria como profesional y como educador, con la intención de brindarle herramientas científicas, éticas y políticas al educando.

Es por tal motivo, que el educador no puede convertirse en el centro absoluto del conocimiento y de la validación del mismo; es una guía y tiene la autoridad que sus estudios previos y su experiencia le aportan, pero la dinámica del continuo aprendizaje y el co-aprendizaje, alternan el rol del educador y cada uno de los asistentes al espacio del aula es a su vez educando y educador, y esta relación constante de simultaneidad de roles, da lugar a que en cualquier momento los asistentes asuman el rol de educador, sacando del centro del aula y de su omnipotencia al que tradicionalmente transmite el conocimiento. Este constante intercambio de papeles es lo que se denomina descentramiento del rol del educador.

Lo que sucede en la mayoría de los casos es lo contrario. Cuando los nuevos educandos llegan al programa académico universitario, lo hacen condicionados frente a los estímulos de recompensa y castigo que se presentan al momento de evaluar.

Skinner (2014), ²⁸afirma que cuando *“los educandos están dominados por una atmósfera de depresión, lo que quieren es salir del aprieto y no propiamente aprender o mejorarse; los educandos sienten un gran peso de rendir académicamente y actúan según el condicionamiento del cual han sido parte durante varios años en la primaria y secundaria, reforzándolo en las lógicas universitarias”*. Así, en lugar de aprender sólo memorizan, pues al responder sin análisis, reflexión o crítica y de manera mecánica, lo expuesto por el educador o lo escrito en un libro, aseguran la calificación en términos cuantitativos. Éste ejercicio

²⁸ SKINNER, S. (05 de 10 de 2014). Datos Bibliográficos de Skinner. Obtenido de Bibliografías.net: <http://es.scribd.com/doc/134293427/DATOS-BIBLIOGRAFICOS-skinner>

se repite en todas las asignaturas y áreas del saber durante cada semestre de su formación profesional.

2.2.3. La evaluación divergente. Con la intención de fortalecer la capacidad creativa por medio de la estimulación del pensamiento divergente, han de formularse mecanismos que de igual manera den la posibilidad de valorar en este mismo sentido, proponiendo así la evaluación divergente. Dichas herramientas utilizadas para la medición y calificación del conocimiento han de ser amplias y deben permitir que el educando haga evidentes los conocimientos adquiridos sin que éstos sean necesariamente los mismos que sus pares hayan internalizado.

Lo anteriormente mencionado hace referencia a que frente al conocimiento válido de un tema visto en clase, es imposible realizar una prueba que pueda medir la aprehensión de la totalidad de información sobre el mismo, como a su vez es imposible que el educando pueda apropiarse de la totalidad del conocimiento, así que las pruebas tradicionalmente diseñadas de forma unificadora, niegan la posibilidad de demostrar diversos ritmos de aprendizaje. Es por ello que se han de construir herramientas evaluativas que de manera sistemática, permitan evidenciar que el educando es capaz de aplicar las competencias desarrolladas a una situación real de la vida, y no sólo en escenarios abstractos de memorización y repetición de saberes.

“La evaluación debe ser un proceso simultáneo a los procesos de enseñanza, pero no debe hacerse de forma independiente y tampoco debe hacerse centrada únicamente en la medición” (Arbeláez, 2010).²⁹

Tal vez la evaluación, ha sido el proceso menos cuestionado dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje, pero es fundamental, iniciar un gran debate

²⁹ ARBELÁEZ, R. (2010). Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander.

frente al tema. Pues se sigue evaluando conocimientos acomodados a determinados parámetros establecidos, que en muchas ocasiones excluyen otras formas de pensar, analizar, ver y actuar frente a la realidad.

3. RECORRIDO METODOLÓGICO

Alrededor del mundo, se han dado a conocer diversas críticas a las estrategias metodológicas que plantea la formación que se ha denominado en este estudio tradicional, proponiendo prácticas y postulados elaborados por el trabajo reflexivo de los pedagogos críticos.

En respuesta a ciertas problemáticas vislumbradas dentro del modelo educativo manejado por la Escuela de Trabajo Social de la UIS, surge esta experiencia, enmarcada dentro de los postulados de la pedagogía libertaria (pedagogía crítica) encaminando su accionar a la potenciación de las competencias axiológicas y actitudinales (Autonomía, Autodeterminación, Autorregulación, Autodisciplina y Participación) principalmente, sin dejar de lado el interés por el saber o el nivel cognitivo de aprendizaje.

Para lograr dicho proceso, se han utilizado diversas estrategias metodológicas propuestas por la pedagogía libertaria como el descentramiento del educador, la evaluación divergente y el enfoque dialógico de la educación, proponiendo el cambio de las actitudes dentro del escenario de aula tanto del educador como del educando.

El presente capítulo, precisará sobre el recorrido metodológico realizado, haciendo alusión a las actividades llevadas a cabo (mediante la utilización de ciertos recursos didácticos), las intencionalidades del estudio, los cambios y las reflexiones que se hicieron a partir de lo que la experiencia requirió.

3.1. MODALIDAD DEL ESTUDIO REALIZADO

El proyecto, estuvo enmarcado en el estudio de las actitudes de los estudiantes, frente a las relaciones pedagógicas establecidas en el aula, estudio de tipo descriptivo que se fundamentó en opiniones y observaciones hechas por los practicantes, a partir de la utilización de un enfoque mixto, que *“se caracteriza por tener una visión holística y gestáltica de la realidad y particularmente del dato, haciendo un uso pragmático de las técnicas de recolección de datos, fundamentando su diseño en la triangulación de fuentes pudiendo estar orientados a la interpretación, comprensión o transformación de la realidad”* (Teran, 2014)³⁰.

Este estudio de aula, se realizó a la luz de la metodología propuesta por la Investigación Participativa, entendida como el proceso mediante el cual, se realiza constantemente intervención e investigación en un escenario concreto y se busca relacionar *“el interés por retomar la comprensión que de su realidad social y material tienen aquellos que la viven cotidianamente. La diferencia con otras alternativas de investigación cualitativa estriba en que la comprensión en sí misma, no constituye el fin último de la investigación, si no que más bien se le ve como un medio para orientar la planeación de la acción social organizada, que se encauza a la transformación de algún tipo de realidad social que le resulta insatisfactoria al grupo humano involucrado en el proceso investigativo”* (Sandoval, 1996).³¹

Es así, como por medio del proyecto de aula emprendido, se buscó comprender el actuar de los educandos y del educador, a raíz de sus imaginarios en relación a las cinco competencias a desarrollar, proponiendo a su vez, generar cambios dentro de las relaciones pedagógicas establecidas durante los escenarios de clase presentes dentro del modelo pedagógico tradicional.

³⁰ TERAN, H. (05 de 10 de 2014). Enfoque Mixto: Emergencia de un Enfoque más Pragmático de la Investigación. Obtenido de slideshare.com: <http://es.slideshare.net/hteran1/enfoque-mixto>

³¹ SANDOVAL, C. (1996). Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

A lo largo del proceso, se aplicaron cinco instrumentos de medición, mediante los cuales se pretendieron establecer relaciones entre las competencias a potenciar a lo largo del proceso (Autonomía, Autodeterminación, Autorregulación, Autodisciplina y Participación), analizando variables cuantitativas y signos cualitativos, estableciendo avances o retrocesos frente al desarrollo de dichas competencias. Además de ello, se realizó constantemente observación participante, con la intención de contrastar la información suministrada por los instrumentos de medición y las situaciones presentes en el aula de clase.

3.2. RESULTADOS ESPERADOS A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO.

Al buscar la formación de individuos libres, con valores, posturas políticas firmes, conscientes de sus realidades, se esperó lograr incidencia en la formación de competencias por parte de los educandos, que les permitiesen desarrollar una actitud crítica, reflexiva y propositiva.

El interés primordial de este trabajo investigativo e interventivo fue incidir en la formación de unas características específicas (autonomía, autodeterminación, autorregulación, autodisciplina y participación) manifestadas mediante el cambio en las actitudes tanto del educando como del educador, que permitieran al educando manifestar libremente su punto de vista, demostrando una actitud autónoma ante la vida y los retos profesionales que se pueden presentar en el contexto social y en donde a su vez, el educador dejase de ser el centro de la clase, asumiendo posturas dialógicas mediante la escucha de la voz de los educandos, sin dejar de lado su papel como transmisor de conocimientos sin que éstos fuesen asimilados como verdades absolutas por los educandos.

Dicha propuesta debía propender por la formación en competencias sociales, académicas y laborales, además de abogar por profesionales libres con una alta calidad académica y en donde no se presentasen formas evaluativas coercitivas e impositivas.

Se buscó también por medio de la identificación de los aspectos a ser mejorados en los cursos, el avance hacia procesos de formación encaminados al mejoramiento constante del educador, el educando y el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se debió observar a su vez, el papel que desempeñaron las estrategias didácticas participativas como constante dentro del proceso formativo, permitiendo así establecer formas de acercamiento a las realidades del educando y a sus formas de pensar, sentir, actuar, lo que debió permitir la comprensión de sus intereses. Este aspecto jugó un papel fundamental en la estructuración de los programas de estudio de las asignaturas a trabajar. Dichos programas se encaminaron hacia la develación del interés de formar las competencias que como pedagogía libertaria se propusieron a desarrollar y que fueron concebidas como el cambio fundamental hacia el que la estrategia pedagógica debía encaminar su actuar (autonomía, participación, autorregulación, autodeterminación y autodisciplina).

Se comprendió también que para reconocer avances, retrocesos y formas de mejoramiento, se debía entonces, realizar un proceso exhaustivo y participativo de evaluación y seguimiento al proceso, ello posibilitaría el análisis constante sobre lo que se iba desarrollando.

3.3. APUESTA METODOLÓGICA

A continuación, se presentará la información relacionada con las fases del proceso metodológico propuesto y su desarrollo, a la luz de las estrategias formuladas por la pedagogía libertaria, referidas al proyecto de aula que se realizó con los cursos de Fundamentos de Trabajo Social y Trabajo Social, Comunidad y Organizaciones Sociales durante el primer semestre académico del 2014.

3.3.1. Objetivo General. Propiciar por medio del uso de estrategias pedagógicas libertarias, la conformación de un ser libre, mediante el desarrollo de competencias actitudinales y axiológicas como la autonomía, la autodisciplina, la autodeterminación, la autorregulación y la participación.

3.3.2. Objetivos Específicos

- Generar un espacio de acercamiento que permitiera la creación de vínculos, socialización con los diversos actores/as y el reconocimiento de las dinámicas del grupo con miras a elaborar una línea de base con el interés de propiciar análisis comparativos en diversos momentos del proceso.
- Estructurar estrategias didácticas alternativas y participativas, por medio de las técnicas propuestas (descentramiento del educador, evaluación divergente y enfoque dialógico), a partir de los principios y métodos de la pedagogía libertaria.
- Realizar la evaluación final del proceso, estableciendo avances y retrocesos en relación al desarrollo de las competencias que se pretendieron potenciar mediante el uso de las estrategias pedagógicas libertarias durante el proyecto de aula.

3.4. FASES DEL PROYECTO DE AULA.

Para la realización del presente proyecto de aula, se hicieron necesarias una serie de fases, las cuales, se formularon de la siguiente manera:

- Primera Fase: Acercamiento al grupo, reconocimiento de dinámicas y avance de las competencias. En esta fase, se buscó la comprensión por parte de todos los actores/as, frente a los intereses y la metodología a utilizar durante el desarrollo de la experiencia, además de analizar cómo estaban los educandos al inicio del proyecto de aula en relación a las cinco competencias a desarrollar.
- Segunda Fase: Aplicación de técnicas participativas. Durante el progreso de esta fase, se buscó potenciar el desarrollo de las competencias por medio de recursos didácticos participativos, además de estudiar las actitudes de los educandos y del educador en el escenario de aula, a través de la aplicación de instrumentos de medición y de la observación participante.
- Y Tercera Fase: Finalización y Exposición de resultados, que se realizó en el marco de las semanas finales del semestre. La socialización de resultados, se desarrolló por medio de unas preguntas orientadoras y la utilización de material audiovisual, buscando conocer percepciones finales de los educandos en relación al proceso llevado a cabo. Una semana antes de finalizar clases, se aplicó el último instrumento de medición en relación a las cinco competencias que a lo largo del proceso se estudiaron, lo que permitió hacer análisis comparativos entre las actitudes de los educandos al inicio y al final del proceso.

Es importante aclarar que el desarrollo y estructuración de las fases, dependió de los requerimientos de cada curso, pues a pesar de haber aplicado una estrategia metodológica determinada, se tuvo presente que cada grupo manifestó características distintas y respondió de diferente forma ante la propuesta. Es así, como dentro de los modelos críticos ha de tenerse presente que no existen

“directrices” que se puedan aplicar de la misma manera en diferentes contextos, pues no se deben desconocer las particularidades.

3.4.1. Fase 1: Acercamiento Inicial Al Grupo, Reconocimiento De Dinámicas Y Avance En Las Competencias

Objetivo General

Generar un espacio de acercamiento que permitiera la creación de vínculos, socialización con los diversos actores/as y el reconocimiento de las dinámicas de los grupos con miras a elaborar una línea de base con el interés de propiciar análisis comparativos en diversos momentos del proceso.

Objetivos Específicos

- Identificar las dinámicas de los grupos en relación con las actitudes presentes en el escenario de aula, referidas a las competencias que se pretenden potenciar a través del proyecto de aula al inicio de la experiencia.
- Identificar los métodos de trabajo y estudio del educando, para de esta manera poder implementar metodologías acordes al interés libertario de la propuesta pedagógica.

MOMENTOS

1. Presentación de la propuesta al grupo y pactos iniciales.

Para poder contar con la participación activa de los educandos en la propuesta (factor que fue crucial para el desarrollo de la misma), se planteó para la segunda semana, la presentación de la metodología del proyecto de aula que se estructuró por parte de los practicantes, ante los educandos matriculados en los dos cursos

con los que se llevó a cabo la experiencia. El interés de este momento fue dar a conocer a los educandos la propuesta, escuchando sus percepciones y visiones al respecto.

La presentación de la propuesta al grupo se realizó a modo de conversatorio, en donde interesaba *“generar un espacio para el intercambio de ideas, en el marco de la relación entre diferentes partes [...] Se trató de dinamizar ideas relacionadas a un tema en común, enfocadas en las prácticas de los partícipes, retroalimentando las visiones e inspirando gradualmente un cambio cualitativo de las intervenciones, de cada uno de los participantes”* (S.a, 2014).

A continuación, se presentan los pactos acordados con los educandos y algunas breves apreciaciones sobre lo que sucedió en los dos cursos:

- ✓ Disposición de las sillas en mesa redonda, donde el educador se dispusiera a hacer parte de la mesa, ubicándose al mismo nivel de los educandos.

En el caso del curso de Comunidad, se realizaron todas las exposiciones sorteadas con la disposición de las sillas en mesa redonda. Además de ello, se hizo evidente que el 100% de los educandos, se sintieron en un ambiente de confianza, expresando mejor sus ideas (Ver Anexos C, Cuarto Instrumento y Matriz D).

- ✓ Realización de resúmenes de las clases anteriores, socializados por uno de los educandos al resto del curso. Este ejercicio se realizó sólo al inicio del proyecto de aula. Dependía más de la disposición del educador, quien dejó de realizarlo al ver la respuesta poco satisfactoria de parte de los educandos, pues no realizaban el repaso debido.

- ✓ Exposiciones sorteadas por parte de los educandos sobre temáticas planteadas tanto por el educador, como por los educandos, abordando las temáticas propuestas en los cursos.

Estas exposiciones sorteadas se realizaron de manera dinámica en algunos casos en el curso de Comunidad, centrando la atención en diversidad de modelos de intervención social, posturas y visiones frente a un mismo tema.

En el caso del grupo de Fundamentos las exposiciones se realizaron en parejas sobre las corrientes teóricas de los paradigmas en las ciencias sociales, cada grupo expositor eligió libremente cual corriente teórica expondría.

- ✓ Utilización de material audiovisual.

La utilización de material audiovisual estuvo presente en los dos cursos, tanto en las exposiciones, como en algunas actividades planeadas por los practicantes (Ver Anexo B, Guías 3 y 4).

- ✓ Bibliografía alterna a la propuesta por el programa de los cursos estudiada por los educandos, referida al contenido temático propuesto.

Esta propuesta no se llevó a cabo en el curso de comunidad. En múltiples ocasiones la practicante les sugirió lecturas por medio del grupo creado en Facebook y no las revisaron. En el caso de Fundamentos, en algunas ocasiones educandos citaban diversos autores, haciendo alusión a los contenidos temáticos desarrollados a lo largo de las clases.

- ✓ Realización de jornadas de reforzamiento académico extraclase.

Estas jornadas permitieron un acercamiento al grupo, en comunidad sólo se realizaron tres jornadas durante todo el semestre. Mientras en el grupo de Fundamentos se realizaron ocho jornadas. Las jornadas iniciales se centraron

en resolver dudas e inquietudes de los educandos sobre temas generales de la profesión, y las posteriores para hacer aclaraciones sobre los contenidos del curso.

- ✓ Reuniones de planeación semanal con dos o tres educandos diferentes cada vez, para la estructuración de los recursos didácticos participativos a utilizar en las sesiones asumidas por los practicantes.

Las reuniones de planeación semanal se llevaron a cabo en el curso de Fundamentos y Comunidad durante los dos primeros meses de clase. Hubo participación activa de parte de los educandos, quienes llegaron en algunos casos con ideas referidas a diversas estrategias a utilizar.

Los puntos anteriormente mencionados fueron pactados con los educandos en la primera sesión de la segunda semana de clase.

2. Establecimiento de la línea de base en cuanto a las actitudes de los educandos en relación a las cinco competencias a desarrollar durante el proyecto de aula.

Con la intención de poder hacer una caracterización de los educandos de los dos cursos en relación a las cinco competencias que se pretendieron desarrollar durante el proyecto de aula, se aplicó un instrumento diseñado para estudiar el estado inicial de los educandos en relación a las cinco variables a estudiar (autonomía, autodeterminación, autorregulación, autodisciplina y participación), con miras al establecimiento de la línea de base.

La técnica utilizada para la realización de dicho momento fue el sondeo inicial, que se aplicó la segunda semana de clase (Ver Anexo C, Primer Instrumento).

3. Reconocimiento de dinámicas del grupo y relaciones pedagógicas.

Para que los practicantes pudieran hacerse a una idea más cercana frente a las diversas situaciones en el aula, se utilizó la observación participante. Fue una de las principales técnicas desarrolladas durante la propuesta. Se llevó a cabo durante las 16 semanas del proyecto de aula, con el interés del reconocimiento del grupo, la observación constante de las conductas que fueron recurrentes por parte del educador y de los educandos, los avances y los retrocesos frente al desarrollo de las competencias.

“La observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevista” (DeWalt & DeWalt, 2002). Otros Autores, definen la observación participante como "el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador" (Bernard, 1994).³²

La observación participante, les permitió a los practicantes generar vínculos con los integrantes de los grupos, obteniendo así percepciones cercanas y certeras frente a los problemas de participación que se presentaban y los imaginarios que se tenían frente al proceso de enseñanza – aprendizaje por parte de los educandos (Ver Anexo A).

En comunidad se pudieron establecer patrones de conducta recurrentes como el constante temor hacia la participación en clase, debido al imaginario de superioridad en el que ubicaban los educandos al educador. Además de ello, se

³² BERNARD, R. (1994). Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches . Altamira Press.

hizo evidente, que en la mayoría de los casos, los educandos no se documentaban frente a los temas, lo que aumentaba el temor hacia la intervención, debido al desconocimiento, pues a su vez invalidaban las percepciones y visiones propias frente a los temas que se trabajaban en clase.

En el curso de fundamentos por el contrario, se pudo reconocer la actitud propositiva y el interés por comprender las temáticas trabajadas en las clases de parte de un número específico de educandos, contrastada con la actitud pasiva de los demás asistentes. Dicha información fue contrastada con la información recopilada en la aplicación de los instrumentos aplicados, mostrando una relación directa con lo percibido por la observación participante realizada.

Además de las conductas de los educandos, se hicieron evidentes conductas de resistencia al cambio por parte del educador, como su constante ubicación en el escenario, quien en la mayoría de los casos hacía uso exclusivo de la parte superior del salón de clase. Dicha actitud fue modificándose a lo largo del desarrollo de las exposiciones sorteadas, pues los educandos le obligaron a cambiarla, ubicando siempre las sillas en círculo o semi círculo.

De igual manera, se hicieron evidentes las complicaciones para poder coordinar reuniones de planeación de los cursos con miras a que los practicantes hicieran parte de la preparación del material en relación a los contenidos y estrategias propuestas. Esto imposibilitó el uso de estrategias de evaluación divergentes, pues requería un esfuerzo adicional de parte del educador y de los practicantes, al tener que planear en conjunto, sacando tiempo extra para dicho proceso.

A la par de estas conductas de resistencia, también se observaron de parte del educador conductas favorecedoras ante la puesta en marcha del enfoque dialógico de la educación. Entre ellas, la disposición a la escucha de las críticas, además de acoger sugerencias bien fundamentadas; el deseo latente por formar

profesionales integrales y críticos, lo que conllevaba a cuestionar constantemente a los educandos anteponiendo la pregunta a la respuesta sobre inquietudes presentadas durante el desarrollo de las clases; la responsabilidad y el compromiso ético y político frente a la labor educativa, lo que conlleva a la preparación de materiales con un alto contenido científico, además de ejemplificar actitudes llenas de ejemplos positivos, despertando admiración en los educandos.

3.4.2. Fase 2: Aplicación De Técnicas Participativas En El Desarrollo De Los Cursos

Objetivo General

Estructurar estrategias didácticas alternativas y participativas, por medio de las técnicas propuestas (descentramiento del educador, evaluación divergente y enfoque dialógico), a partir de los principios y métodos de la pedagogía libertaria.

Objetivos Específicos

- Promover la formación de las competencias planteadas (participación, autonomía, autorregulación, autodeterminación, autodisciplina) por medio de la estructuración de un plan de trabajo semanal consensuado con los educandos, en donde se establecieron estrategias participativas a implementar durante el desarrollo de los cursos.
- Aplicar estrategias de evaluación divergente de forma continua, por medio de métodos que incentiven la participación y la autonomía del educando, y de esta manera, promover también el descentramiento del educador en cada una de las técnicas participativas que se fueron desarrollando.
- Establecer avances y/o retrocesos de los educandos en cuanto a las competencias a desarrollar durante el proyecto de aula (participación, autonomía, autorregulación, autodeterminación, autodisciplina).

MOMENTOS

1. Apropiación del proyecto de aula por parte de los educandos de cada uno de los cursos.

Con miras a lograr la apropiación del proyecto de aula por los educandos de cada uno de los cursos, se estructuraron estrategias de formación de manera participativa, creando espacios de construcción colectiva entre los practicantes y los educandos ligado esto, al interés de involucrar al educando dentro de la planeación de los cursos (buscando poner en práctica el modelo dialógico de la educación y la estrategia de descentramiento del educador). De esta manera, se puso en evidencia el carácter propositivo y dialogador de las pedagogías críticas y su importancia dentro del cambio de actitudes dentro del escenario de aula.

En concordancia con lo anteriormente mencionado, se decidieron realizar jornadas de planeación que al inicio se plantearon como semanales, pero que debido a la temporada de vacaciones se dejaron de realizar a partir del tercer mes de clase, sumado a la programación de las exposiciones sorteadas, que requirieron asesorías directas con los educandos encargados de cada uno de los temas.

De acuerdo con las temáticas propuestas por el educador y lo pactado con los educandos, se llevó a cabo la estructuración de los recursos didácticos a utilizar en las ocasiones en que las clases fueron asumidas por los practicantes.

Los practicantes estructuraron una guía metodológica después de la realización de las jornadas de planeación en donde se establecían objetivos, momentos, fundamentación teórica, recurso didáctico a utilizar, etc (Ver Anexo B).

Para estas jornadas de planeación, cada curso delegaba dos educandos, que junto con uno de los practicantes, estructuraron el recurso didáctico a utilizar. Este rol fue rotativo, debido a que se buscaba generar la mayor participación posible.

Por medio de esta estrategia, se promovió la participación, la actitud crítica, la reflexión, la propuesta, la autodisciplina, el trabajo en equipo y la apropiación del proceso por parte de los educandos que se encontraban matriculados en cada uno de los cursos. El horario de estas reuniones fue pactado entre los practicantes y los educandos.

Se aclara que la fecha, hora y lugar de la reunión se hizo pública en clase y por medios electrónicos (a través de los grupos de Facebook creados para facilitar los canales de comunicación entre los practicantes y los educandos).

Además de lo propuesto al realizar jornadas de planeación, se asumieron algunas clases de parte de los educandos (1 en Comunidad y 3 en Fundamentos), en donde no hubo presencia del educador encargado. Los practicantes, tuvieron que asumir el rol de educadores durante el desarrollo de exposiciones sorteadas de parte de los educandos de los dos cursos.

La actitud del educador frente a esta estrategia posibilitó su avance de manera significativa, pues permitió el uso de horario de clase, para llevar a cabo lo propuesto, además de conceder a los practicantes el rol de educadores durante el desarrollo de algunas clases.

Dicha estrategia permitió evidenciar algunos de los logros de la propuesta pedagógica libertaria en cuanto a las actitudes de los educandos cuando no hay una figura de superioridad en el escenario de clase, debido a que en los momentos en donde la dinámica de la clase se tornó en un ambiente de más cercanía (gracias a la actitud de los practicantes, del educador y la metodología de

la técnica utilizada), los educandos hicieron mayor cantidad de intervenciones y de apreciaciones personales relacionadas con los temas de exposición.

2. Aplicación de la estrategia de evaluación divergente.

Como ha sido mencionado anteriormente (Fase 1, Momento 3), el espacio destinado para la estructuración de la evaluación divergente como estrategia de la pedagogía libertaria no se concretó entre los actores en cuestión (practicantes y educador).

Por un lado estuvo presente la dificultad en cuanto a la falta de tiempo para el encuentro y planeación de dicha estrategia, y por otro lado, aun cuando para éste propósito se alcanzaron a esbozar algunas posibilidades de alternativas evaluativas, la estructura del modelo de calificación numérico estándar, unificador y homogenizador, sobre el cual se sustenta la formación de la educación tradicional, se convierte en un obstáculo para lograr el objetivo de esta estrategia metodológica, que se fundamenta primordialmente en análisis cualitativos de los avances de los educandos frente a los contenidos temáticos y sus actitudes en relación a su proceso de formación profesional.

Sumado a ello, la UIS exige al educador un sistema evaluativo poco acorde a los requerimientos de un proceso participativo y dinámico (ya que solicita calificaciones en fechas establecidas por las directivas institucionales) como el que aquí se propone, en donde los resultados se empiezan a vislumbrar en la medida en que el proceso va avanzando. Es por ello, que frente a esta estrategia metodológica, la Escuela de Trabajo Social y la UIS, deben empezar a reflexionar, proponiendo así, nuevas formas de evaluar, acordes al “modelo dialógico” que en sus documentos se propone. Para ello, se hace indispensable comprender, que la evaluación no es un momento dentro del proceso formativo, si no que se va desarrollando a la par que éste va avanzando.

3. Apertura de escenarios de reflexión y debate adicionales.

En la búsqueda de la promoción de competencias como la participación, autonomía, autodeterminación, autorregulación y autodisciplina, se propuso la apertura de un escenario de debate y reflexión extraclase, en donde se trataron temas de interés general o situaciones referidas a problemáticas sociales específicas, además de clarificar dudas referidas al contenido temático de la clase. La asistencia a este tipo de actividades fue voluntaria.

Es así como además de las jornadas de clase prescritas por la Escuela de Trabajo Social de la UIS, se desarrollaron con los educandos que desearon participar, jornadas de reforzamiento académico, realizadas por fuera de los dictámenes establecidos para el desarrollo de los cursos. Dichas jornadas se realizaron cada quince días y en un horario pactado entre todos.

Las jornadas extraclase, se llevaron a cabo por medio de debates, siendo éstos *“un intercambio informal de ideas e información sobre un tema cuestionable, analizable de diversos enfoques o interpretaciones, realizado por un grupo bajo la conducción estimulante y dinámica de un moderador, donde los participantes conocen el tema con antelación”* (S.a, 2014).

Para el desarrollo de dichas jornadas, se realizaron repasos de los temas vistos durante dos semanas de clase, aclarando dudas, formulando preguntas y generando nuevas dudas que aportaron a la discusión, tocando ideas que se trabajaron desde otros textos diferentes a los propuestos por el educador, para de esta manera, reflexionar críticamente y afianzar conocimientos.

Estos espacios de reflexión, permitieron analizar actitudes relacionadas con el avance de las competencias (Participación, Autodisciplina, Autodeterminación, Autonomía y Autorregulación), debido a que se precisaba la atención de la

observación en las formas de actuar de los educandos en un espacio que no respondía a intereses ligados a la consecución de notas, en donde el educador no se hallaba presente y quienes dinamizaban el espacio eran ellos mismos, pues si no asistían no se realizaban las jornadas y si no se documentaban o argumentaban de acuerdo a sus propias visiones, el espacio se tornaba desgastante, sin aportar a su desarrollo personal y profesional.

En el curso de Comunidad, sólo se realizaron tres jornadas de reforzamiento. Después de cierto tiempo, dejaron de asistir a las convocatorias y la practicante decidió dar asesorías personalizadas a quienes estuvieron interesados en recibirlas.

Al final de la experiencia, seis integrantes de los dos cursos, terminaron sumándose a la planeación de un evento académico que se realizó en la UIS, relacionado con la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), además de vincularse con un proceso de IAP, propuesto en el Norte de la ciudad de Bucaramanga. Esta situación da cuenta de los alcances que puede alcanzar una metodología que cuestiona constantemente el que hacer de los profesionales y las falencias de la formación recibida en la universidad.

4. Análisis de los avances y/o retrocesos de las competencias a desarrollar.

Con el interés de analizar constantemente los avances y/o retrocesos de las competencias a desarrollar, lo cual permitió la reestructuración de los recursos didácticos a utilizar en pro del mejoramiento del proceso, se decidieron aplicar tres sondeos más durante los dos meses intermedios de desarrollo del proyecto de aula.

El segundo sondeo (tener presente que ya se había aplicado un primer sondeo en el momento dos de la fase uno) fue aplicado en la segunda semana de agosto.

Dicho sondeo, permitió la realización de un análisis comparativo en relación a las cinco competencias a desarrollar (Ver anexo C, segundo instrumento), haciendo evidentes avances en cuanto a la información suministrada en la línea de base y los resultados obtenidos en dicho momento del proceso.

Los siguientes sondeos (tercero y cuarto) fueron aplicados durante el tercer mes del proyecto de aula, con el interés de hacer claridades en temas relacionados con recursos didácticos, disposición del espacio, pertenencia o no a espacios formativos, políticos o religiosos por parte de los educandos. Esta recopilación y análisis de datos y percepciones, permitió complementar información que sirvió para comprobar o descartar algunas suposiciones hechas por los practicantes a partir de la observación participante realizada.

5. Contextualización de los contenidos con la realidad social.

Se suele cuestionar, la forma como la academia se aísla de la realidad local, nacional y mundial. Para contrarrestar esta crítica, se propuso la realización por parte de los practicantes, de cineforos con contenido reflexivo y de coyunturas sociales que se presentaron durante el transcurso del semestre académico, enlazándolos con el contenido temático que se fue desarrollando en los cursos, además de utilizar constantemente la estrategia de la ejemplificación.

Ha de tenerse presente que como recurso didáctico *“en el Cineforo tienen la oportunidad de participar todas las personas que asisten a una reunión, organizada para tratar o debatir un tema o problema determinado. Suele ser realizado a continuación de una actividad de interés general observada por el auditorio (Película, clase, conferencias, experimento, etc.) También como parte final de una Mesa redonda. En el Cineforo el grupo en su totalidad participa conducido por un moderador”* (S.a, 2014)

Esta técnica, permitió ejemplificar lo visto en clase, además de propender por la construcción de conocimiento a partir de problemáticas reales, que de una u otra manera, afectan a todos los actores sociales, incluidos los educandos.

La participación durante los cineforos realizados aumentó, alentada además por el interés ya expresado por los educandos durante las jornadas de planeación, hacia el uso de recursos audiovisuales en relación al contenido temático de los cursos.

En el curso de Fundamentos se realizó el cineforo con el documental denominado “De la servidumbre moderna” donde se plantea desde una óptica específica (ligada a las corrientes de pensamiento libertario), las diferentes problemáticas sociales, propiciando un espacio de expresión y debate sobre el para qué y cómo abordar la realidad.

En el curso de comunidad se trabajaron dos cineforos, el primero relacionado con el tema de modelos de desarrollo, utilizando el documental: “*De la obsolescencia programada*”; el segundo cineforo, giró en torno a las críticas al actual modelo de educación, por medio de los documentales: “*Lo que le sucede a un niño de 11 años cuando se sale de la escuela*” y “*Cambiando los paradigmas en la educación*”.

Además de los cineforos, se realizó un ejercicio práctico, con la intención de que los educandos de los dos cursos, pusieran en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del semestre por medio de la ejemplificación, que permite pasar lo teórico a lo práctico, buscando mejor comprensión sobre un tema trabajado durante el desarrollo de las clases.

En el caso del presente proyecto de aula, se utilizó esta estrategia de ejemplificación a lo largo del desarrollo de las clases, pero principalmente en la estructuración del trabajo final a presentar por los educandos de los cursos, por

medio del análisis de un caso de la realidad social, desde diversas perspectivas metodológicas y teóricas propias del Trabajo Social.

Se utilizó el mismo caso para los dos cursos, pero se logró darle un enfoque diferente al insumo final (acorde a los contenidos temáticos desarrollados por cada asignatura) en Fundamentos y en Comunidad (Ver Anexo B, guía metodológica 5).

3.4.3. Fase 3: Finalización Y Exposición De Resultados

Objetivo General

Realizar la evaluación final del proceso, estableciendo avances y retrocesos en relación al desarrollo de las competencias que se pretendieron potenciar mediante el uso de las estrategias pedagógicas libertarias durante el proyecto de aula.

Objetivos Específicos

- Diseñar un sondeo con variables de medición mixtas, que permitiera hacer un análisis comparativo de acuerdo a la información suministrada por los educandos en la línea de base, conforme a las competencias que interesaba desarrollar por medio del proyecto de aula.
- Socializar el informe final con los resultados del proyecto de aula a los educandos que hicieron parte del proceso, validando así, la información recopilada.

MOMENTOS

1. Recopilación de información sobre los avances y/o retrocesos de las competencias en los educandos al finalizar el proyecto de aula.

Con el interés de poder realizar un análisis comparativo entre la información suministrada al inicio y al final de la experiencia llevada a cabo, se decide aplicar un último sondeo diseñado en relación a las cinco competencias que se propusieron a desarrollar en los educandos.

El último sondeo se aplicó en la última semana de clases. De esta manera, se pudo hacer una comparación (que será señalada más adelante), referida al nivel de formación de las competencias que se pretendieron potenciar por medio del uso de las estrategias pedagógicas libertarias y el modelo dialógico en la educación (Ver anexo C, Quinto Instrumento y Anexo D, Matriz E).

2. Socialización de resultados

Con la intención de retratar la información recopilada a lo largo del proyecto de aula y teniendo presente el interés de escuchar las percepciones de los educandos, en relación a lo establecido, se realizó una actividad final, tipo mesa redonda, debido a que esta técnica *“se puede utilizar para disertar problemas sobre un tema en específico y presentar las soluciones correspondientes. En estas mesas intervienen expertos seleccionados (en este caso un practicante y tres educandos); es claro que lo importante en este tipo de estrategias es el concepto de igualdad y es por ello que se entiende como mesa redonda a la “disertación de ideas”* (S.a, 2014)

En el desarrollo de la mesa redonda, se presentaron los principales resultados evidenciados por las técnicas utilizadas (sondeos y observación participante) a los educandos, además de escuchar sus aportes y reflexiones finales en relación al proceso del cual fueron parte.

4. BALANCE DE RESULTADOS EN RELACIÓN A LA EXPERIENCIA REALIZADA

En el presente capítulo se van a presentar los resultados, en relación a la experiencia realizada producto de la observación participante elaborada en aula, de los instrumentos de medición (sondeos), de los diferentes recursos didácticos utilizados (Mesa Redonda, Conversatorios, Cineforos, Debates, Conversatorio), además de las dos estrategias metodológicas llevadas a cabo (Descentramiento del Educador y Enfoque Dialógico de la Educación).

En las siguientes tablas se presentarán las categorías a analizar a lo largo del presente capítulo con sus respectivos códigos, correspondientes a las matrices categoriales elaboradas a través de los análisis de la información suministrada por los educandos en los instrumentos de medición (Ver Anexos C y D).

Tabla 1. Categorías de Análisis

Categoría Deductiva	Subcategorías (Categorías Inductivas)
Libertad	Autonomía
	No Autonomía
	Autodeterminación
	No Autodeterminación
	Autorregulación
	No Autorregulación
	Autodisciplina
	No Autodisciplina
	Participación
	No Participación
Fuente: (Gómez & Niño, 2014)	

Tabla 2. Categorías a analizar

Número	Subcategorías	Códigos
1	Autodeterminación	AUTOD
2	No Autodeterminación	N-AUTOD
3	Participación	PART
4	No Participación	N-PART
5	Autonomía	AUTON
6	No Autonomía	N-AUTON
7	Autorregulación	AUTOR
8	No Autorregulación	N-AUTOR
9	Autodisciplina	AUTODI
10	No Autodisciplina	N-AUTODI

Fuente: (Gómez & Niño, 2014)

TABLA RESUMEN DE NIVEL DE COMPETENCIAS EN PORCENTAJES DE LOS DOS CURSOS

En el siguiente cuadro se presenta la información resumida en términos de porcentajes, mostrando comparativamente el nivel de las competencias en los dos cursos en relación al principio y el final de la experiencia.

Tabla 3. Cuadro Resumen Nivel de Desarrollo de Competencias según línea de base y resultado final

CUADRO RESUMEN COMPARACIÓN NIVEL DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS					
CATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	FUNDAMENTOS		COMUNIDAD	
		% TOTAL INICIAL	% TOTAL FINAL	% TOTAL INICIAL	% TOTAL FINAL
LIBERTAD	PARTICIPACIÓN	52.63 %	72.73%	42.10%	53.85%
	NO PARTICIPACIÓN	47.37%	27.27%	57.9%	46.15%
	AUTONOMÍA	36.84%	40,9%	5.26%	61.53%
	NO AUTONOMÍA	63.16%	59.1%	94.74%	38.47%
	AUTODETERMINACIÓN	63.16%	72.73%	57.89%	30.77%
	NO AUTODETERMINACIÓN	36.84%	27.27%	42.11%	69.23%
	AUTORREGULACIÓN	47.36%	86.36%	47.37%	84.62%
	NO AUTORREGULACIÓN	52.64%	13.64%	52.63%	15.38%
	AUTODISCIPLINA	84.21%	68.17%	89.47%	100%
	NO AUTODISCIPLINA	15.79%	31.83%	15.53%	0%

Fuente: (Gómez & Niño, 2014)

4.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“El educando debe ser mantenido en el estudio por la pasión [...] la feliz elección de las palabras, las relaciones, las descripciones, los cuentos y las imágenes [...] así, pronto deseará una visión de conjunto, una clasificación lógica y un encadenamiento de los hechos históricos [...] Su misma naturaleza, le solicitará la enseñanza comparada, apropiándose de las ciencias de maneras diferentes a la memoria”

Elisée Reclus

De acuerdo al objetivo de propiciar por medio del uso de estrategias pedagógicas libertarias (Descentramiento del Educador y Enfoque Dialógico), la conformación de un ser libre, mediante el desarrollo de competencias actitudinales y axiológicas como la autonomía, la autodisciplina, la autodeterminación, la autorregulación y la participación, se estructuraron una serie de actividades (apoyadas en diversos recursos didácticos. Ver metodología en Capítulo 3), además de la aplicación de cinco instrumentos de medición en relación a éstas competencias a desarrollar por medio del proyecto de aula (Ver Anexos C y D).

Dicha información, fue contrastada con los registros realizados en la observación participante (Ver Anexo A) a lo largo del desarrollo de los dos cursos, tanto en el progreso de las clases, como en los escenarios propuestos extraclase.

A continuación, se presentará el análisis por competencia de los resultados alcanzados a través de la experiencia.

4.1.1. Competencia Participación. La participación dentro de los enfoques dialógicos y críticos es fundamental, ya que se construye a partir de la interacción directa entre los actores implicados dentro del proceso educativo.

El grupo que conformaba la asignatura de Trabajo Social, Comunidad y organizaciones Sociales (al que nos referiremos como Comunidad), desde el inicio hizo evidente la ausencia de actitudes que denotaran participación, presentándose como un gran reto para la practicante y para el educador elaborar estrategias que permitiesen generar cambios actitudinales en los integrantes del grupo. En repetidas ocasiones, se hizo necesario cuestionar las convicciones y pretensiones de los educandos, sus motivaciones frente a la profesión y frente al curso.

“Prefiero no participar en clase, sólo escuchar. No suelo participar mucho en cuanto a intervenciones, sin embargo, me gusta estar atenta y escuchar lo que explica o enseña el profesor y las intervenciones de mis compañeros para reflexionarlas” (Estévez, 2014).³³

En varias ocasiones la clase se tornó notoriamente monótona a pesar de los esfuerzos del educador de generar inquietudes y momentos en donde se debatieran diversos puntos de vista. Esta situación se modificó claramente, a partir de la dinámica generada en tres ejercicios participativos desarrollados por la practicante y seis educandos (quienes colaboraron en el diseño de dichas iniciativas. Ver Metodología en capítulo 3) en donde era necesario su participación activa, pues eran los educandos quienes hacían la clase. Además de ello, el educador siempre hizo hincapié en la necesidad de asumir posturas argumentadas y reflexivas frente al proceso de formación.

“La crítica y la reflexión alentadas por el educador fomentan un espacio productivo para el aprovechamiento del curso y de todos los temas vistos” (Rios, 2014)³⁴

³³ ESTÉVEZ, J. (16 de 05 de 2014). Competencia Participación. (V. Gómez, Entrevistador)

³⁴ RIOS, E. (16 de 05 de 2014). Competencia Autonomía. (H. Niño, Entrevistador)

A partir de las exposiciones, los educandos intentaron realizar esfuerzos por promover la participación. Se deduce (de las actitudes reflejadas por los educandos en las asesorías hechas por la practicante) que la necesaria búsqueda de fuentes bibliográficas adicionales y el tener que pensar formas dinámicas innovadoras de transmitir conocimientos, representó trabajo adicional que los educandos no estuvieron dispuestos a asumir en la mayoría de los casos.

Es así como sólo tres grupos llevaron a cabo sus exposiciones con estrategias como mesas redondas con rondas de preguntas orientadoras, exposiciones intercaladas por intervenciones del auditorio y utilización de material audiovisual. Indudablemente, dichas exposiciones propiciaron una mayor apropiación del tema por parte del auditorio, quien participó activamente en el desarrollo de las actividades.

Debido a la gran preocupación derivada de la ausencia persistente de participación, la practicante decidió acercarse a los educandos buscando responder interrogantes relacionados con las posibles razones que harían que su participación se viera menguada, haciéndose evidentes sentimientos de temor, angustia e invalidación de sus propias visiones (Ver Anexo D).

“Todo depende de la clase, del profesor, aunque sé que no debe ser así, me da temor que el profesor, tome una actitud incorrecta, por ello, prefiero no intervenir” (Estévez, 2014).³⁵

Los educandos de comunidad sólo se decidieron a participar cuando estaban totalmente seguros de lo que iban a decir. Además de ello, limitan su participación de acuerdo al tipo de educador que esté asumiendo el curso. Si es una persona experta en el tema, consideran que sus visiones o posturas son equivocadas y prefieren callar.

³⁵ Op cit Estévez

“Mi participación depende del profesor. Si es una persona corchadora o cerrada, prefiero callar. Es mejor no discutir y evitar posibles problemas”
(Martínez, 2014)³⁶

En general, los educandos sienten temor hacia la expresión de ideas. La diversidad de pensamientos, formas de hacer, etc., se ha perdido. En el escenario de aula, se ha dejado de lado la voz del educando quien a través del tiempo, se ha acostumbrado a callar sus inconformidades, prefiriendo evitar represalias y avanzar de manera mediocre en su proceso formativo. Es así como el educando (uno de los actores principales en el escenario educativo) y su palabra creativa, se ha reemplazado por el temor, la angustia y la resignación.

A pesar de ello, al finalizar el semestre el 42.11% de los educandos, (correspondiente a ocho integrantes del curso) hizo evidente notoriamente un cambio de actitud, que a través de los resultados obtenidos en el análisis de la información arrojada por los sondeos aplicados y los diálogos directos, se vio representada en el cambio de perspectiva frente a la idea de que el educador no es quien tiene la razón única e inamovible y que las visiones o percepciones de los educandos son igual de importantes y valiosas.

“Cuando iniciamos semestre todos teníamos pavor de hablarle a Juan Manuel porque en segundo semestre quedamos con la idea de que era un profesor cuchilla. Pero en este semestre, demostró ser una persona a la que se le puede hablar, además de hacernos ver que no es terrible equivocarnos, que lo terrible es quedarnos con dudas que se vuelven terribles vacíos conceptuales, metodológicos y demás” (Villareal, 2014).

³⁶ Martínez, L. (26 de 08 de 2014). Competencia Autodeterminación. (V. Gómez, Entrevistador)

El grupo que conformaba la asignatura de Fundamentos de Trabajo Social, (al que nos referiremos como Fundamentos) se mostró dinámico e interesado hacia el contenido temático del curso.

En consecuencia a lo percibido a través de la observación participante realizada, se pudo deducir que la participación era ejercida por las mismas personas que representaban cerca de la mitad de los asistentes. En este sentido los diferentes análisis de la información arrojada por los instrumentos, mostraron correspondencia con la realidad observada en relación a este asunto en particular. Es así como durante el transcurso del semestre se pudo hacer un tipo de categorización entre los educandos que conformaban el curso de Fundamentos así:

- Los que participaban en todas las clases, con preguntas y aportes personales;
- Los que eventualmente preguntaban o expresaba ideas;
- Y los que prácticamente nunca participaron durante desarrollo de las clases, expresando sus ideas o puntos de vista.

Durante el transcurso de las clases, algunos educandos empezaron a expresarse con intervenciones cortas en donde normalmente realizaban preguntas.

“Realizo a lo largo de la clase preguntas para poder aclarar conceptos e ideas que me permitan tener una perspectiva más clara de cierto tema, además fomentando la participación, dinamización y retroalimentación de la clase” (Estévez, 2014).³⁷

Al finalizar el curso podía notarse que algunos educandos que hacían parte de los más participativos, empezaron a expresar con mayor facilidad y fluidez ideas

³⁷ Op cit Estevez

personales, tornándose así los debates mucho más interesantes y llenos de contenido, brindando de esta manera el clima de confianza necesario a los demás compañeros para realizar intervenciones.

Se concluye de esta manera que el principal avance de este tipo de metodologías lo proporciona la actitud que los actores asumen frente al escenario de aula (a partir de la aplicación de enfoques dialógicos y críticos). De igual manera, depende mucho de la actitud que los educandos asumen frente al enfoque dialógico, sumado al reto que sobrelleva el hecho de tener que pensar, argumentar y proponer. Dicha actitud, puede ser resumida en la idea de “salir de la zona de confort” que mantienen aquellos que no se deciden a hacer. Se hace necesario entonces arriesgar y fracasar en algunos casos, pero aprender en cada uno de los intentos.

“A veces la gente asume sus postulados como verdaderos y al preguntar o mejor dicho al dudar de esto y preguntar se construyen nuevos conceptos e ideas, es importante argumentar y cuestionar” (Estévez, 2014).³⁸

En este sentido, el educador siempre estuvo interesado y dispuesto a escuchar la voz de los educandos, retornando en algunos momentos a las clases tipo magistral, intentando así generar reflexiones acertadas en términos teóricos y metodológicos que hacen parte del interés formativo, relacionado con la transmisión de conocimientos.

Se considera entonces necesario mencionar a raíz de lo anteriormente expresado, que no siempre las experiencias participativas pueden dejarse del todo en manos del grupo base. En un escenario de formación, como lo es la universidad, no se puede descuidar el interés hacia los contenidos temáticos, hacia el conocimiento, que sin lugar a dudas, debe ser direccionado por el educador (en relación a su

³⁸ Ibid

experiencia y su papel fundamental dentro del proceso formativo), buscando que los educandos contradigan o reflexionen sobre lo que está siendo expresado.

4.1.2. Competencia Autonomía. La autonomía corresponde a una actitud propia de un sujeto seguro de sí mismo, de sus capacidades, potencialidades y aspectos a mejorar. Cuando se habla de libertad, se hace necesario hablar de autonomía, es así como se constituye en categoría crucial de análisis para éste estudio.

En cuanto a la competencia autonomía, el curso de comunidad, consideraba que sólo se aprobaba una visión o perspectiva sobre algún tema si se encontraba fundamentada teóricamente y si no era así, perdía su validez. Esta situación se presentó hasta el final del semestre.

“Sólo intervengo en caso que tenga fundamentos y conocimientos previos sobre el tema a desarrollar en clase” (Rios, 2014)³⁹

A pesar de ello con el pasar del tiempo, los educandos se fueron atreviendo a preguntar y proponer a raíz de los constantes cuestionamientos hechos tanto por el educador como por la practicante. Pero el problema fundamental no radicaba en este aspecto, si no en la ausencia de lectura, que conllevaba a la ausencia de opiniones y percepciones de parte de los educandos.

Sumado a lo anterior, se consideraba de parte de los educandos que el único con argumentos válidos y con posibilidad de proponer asertivamente estrategias didácticas era el educador. Dicho aspecto fue cambiando a medida que tuvieron la libertad de exponer sus ideas sin ser atacados a nivel personal.

Uno de los principales hallazgos, estuvo relacionado con los imaginarios de recompensa y castigo que los educandos tenían, pues se hacían presentes ideas

³⁹ Op cit Rios

relacionadas con represalias cuando se decidían a hacer críticas a los educadores relacionadas con visiones personales expresadas o contenidos temáticos desacertados (esta idea también se hizo evidente en el curso de Fundamentos).

“Acepto la forma de trabajo del educador, es él quien sabe lo que se debe estudiar, además, es preferible evitar problemas. Aunque no estoy de acuerdo con que sólo lo visto en clase sea suficiente, a pesar de ello, no hago más por falta de tiempo” (Rios, 2014)⁴⁰

Se puede observar por medio de los registros, que un poco más de la mitad del curso de Fundamentos mantuvo una actitud poco autónoma durante el semestre; dicha actitud parece haberse mantenido sin muchos cambios. La asistencia a clases estaba mediada por el interés de “recibir conocimiento”, actitud asumida de forma pasiva y en ocasiones sumisa por parte de los educandos.

Hubo una gran carencia frente a las actitudes propositivas o de iniciativa para el desarrollo de los contenidos del curso, o para plantear una metodología diferente. En algunos casos, se expresaba obediencia a la “superioridad” que ellos veían en el educador.

“Que feo pero esta es la actitud que tomo, pues nunca he propuesto alternativas al educador o no sé por qué me da temor decir las cosas de frente a las personas” (Estévez, 2014).⁴¹

De la información suministrada por los diversos sondeos, se puede deducir que, hay actitudes de dependencia de los educandos, respecto a los modos de ejercer su autonomía en el salón de clase. En muchos casos hay una preferencia sobre la opción de defender sus puntos de vista, y en el 90% de los casos estuvo

⁴⁰ Ibid

⁴¹ Op cit Estevez

acompañada del temor hacia las represalias de las que pueden ser víctimas a raíz de la situación expresada en el párrafo anterior.

Los educandos demuestran que en muchas ocasiones lo que los mueve a actuar son las notas, no sus intereses de formación propia, pues siempre han estado acostumbrados a rendir por indicadores, obligaciones, recompensas o castigos.

“Cuando me devuelven los parciales y observar la nota y reviso qué quedó mal. Porque hoy en día la educación se cuantificó, entonces es muy importante saber la nota y el peso que tendrá al final y por ende, el promedio” (Rios, 2014).⁴²

Una de las competencias en las que más se avanzó en el curso de Comunidad, se considera que es la autonomía. Los educandos lograron comprender que el educador no es incuestionable y que a pesar del temor y la angustia que puede generar decidirse a hacer, es necesaria esta actitud para lograr cambios en la dinámica social.

Los educandos están acostumbrados a que la información se les suministre desmenuzada, paso por paso para poder realizar trabajos o determinadas acciones. Al cambiar estas lógicas, obligándolos a pensar y a proponer, fueron rompiéndose poco a poco esquemas jerárquicos y se fueron dejando de lado las relaciones de dependencia.

Las jornadas de planeación semanal, permitieron que los educandos asumieran una responsabilidad y se hicieran cargo de actividades, además de comprender que sus visiones particulares son vitales para la mejora en los procesos de enseñanza – aprendizaje, y a pesar de todos sus temores y angustias, lograron avanzar hacia la defensa de sus convicciones propias y la comprensión del

⁴² Op cit Rios

conocimiento sin invalidar sus saberes o percepciones frente a un tema en específico.

El educador por su parte, alentó constantemente a los educandos expresando agrado e interés hacia la participación activa en el aula. Permitió realizar intervenciones, propiciar debates, facilitando la generación de espacios autónomos de los educandos. Además de ello, hizo llamados constantes a los educandos para que no se quedasen con la información recibida en el salón de clase. Lo anterior, hizo que en el imaginario de los educandos, se sembrara el interés por vincularse a espacios formativos adicionales (políticos, religiosos, deportivos, etc), pues es bien entendido que la educación, no puede resumirse al desarrollo de los cursos.

4.1.3. Competencia Autodeterminación. En líneas de algunos párrafos relacionados con las competencias anteriormente analizadas, se mencionó la importancia de decidirse a hacer. En pocas palabras, autodeterminarse. El ser autónomo y participativo requiere entonces también de la reflexión constante en relación a lo quiere y debe hacer para afirmarse a sí mismo en relación con el entorno. Es aquí, en donde se torna como fundamental el análisis de la ésta competencia.

La autodeterminación en el curso de comunidad fue poco evidente. Los educandos en pocas ocasiones se decidieron a hacer y como lo mencionaron en el último instrumento aplicado, el 69.23% demuestran actitudes faltas de autodeterminación acompañadas de resignación. En la mayoría de los casos, se comprende que la universidad no aporta de la manera imaginada al proceso formativo, pero el educando responde ante ello con pasividad y sumisión, también producto de un sistema de adoctrinamiento al que han sido sometidos durante varios años.

“Prefiero callar por las consecuencias que pueda tener, pero intento comentarlo con personas que estén más empapadas del tema y puedan colaborar” (Martínez, 2014).⁴³

En cuanto a la autodeterminación los educandos del curso de Fundamentos, mostraron un leve pero significativo avance, dando a entender que empezaban a ser más conscientes de las decisiones que han de tomar en el transcurso de su etapa de formación profesional buscando complementar lo visto en las clases, clarificar dudas que hubiesen quedado sin resolver, o para profundizar en temas de interés para ellos.

“No sólo propongo si no que expreso la inconformidad ante una metodología que no me aporte a mi formación profesional y personal. Debido a que ese tipo de situaciones me afectan a mí a nivel personal y afectan el desarrollo del curso” (Martínez, 2014)

Debido a lo anteriormente mencionado, se considera vital despertar en las mentes de los educandos, el interés por la búsqueda de criterios pedagógicos diversos en donde el proceso de enseñanza aprendizaje no se vea coartado por notas, si no que se vea mediado por el interés de adquirir conocimiento.

4.1.4. Competencia Autorregulación. Relacionada directamente con la competencia anterior, la autorregulación hace referencia a la identificación de los momentos adecuados para llevar a cabo ciertas acciones en relación a un interés particular individual o colectivo.

Como se ha venido mencionando a lo largo del desarrollo de las competencias anteriormente analizadas, al inicio los educandos no sabían de qué manera y en qué momento llevar a cabo intervenciones o acciones en el escenario de aula.

⁴³ Op cit Martinez

En relación a los resultados que ha arrojado el primer instrumento, se puede deducir que más del 50% de los educandos, aún no sabían en qué medida y de qué forma se ha de participar en clase, dejándose llevar por el miedo o la angustia o restándole validez a lo que pensaban.

“Para participar se deben tener argumentos válidos que ayuden con el hilo conductor del tema, para eso, hay que leer, si no es mejor callar” (Pinzón, 2014).⁴⁴

Al finalizar el ejercicio de práctica docente el 92.38% de los educandos comprendieron la importancia de saber de qué manera y en qué momento realizar determinadas acciones. En esta competencia se logró avanzar a través de los escenarios avivados en las exposiciones sorteadas, en donde el uso de la disposición de las sillas en mesa redonda, permitió generar mayor cercanía entre los diversos actores en el escenario de aula.

“Escucho atentamente e intervengo cuando sea conveniente, porque se deben tener en cuenta las posturas de los demás compañeros y así, se genera un debate más concreto y coherente” (Martínez, 2014).⁴⁵

Durante el desarrollo del curso de Fundamentos los educandos mejoraron su actitud en cuanto a su autorregulación, haciendo aportes al desarrollo de las clases, expresando dudas e inquietudes para ser solucionadas, manejando el tiempo y guardando relación con los contenidos que se estaban desarrollando.

“Escucho, formando mi criterio en el ejercicio de escuchar distintos puntos de vista, comparándolos con los propios, para así ir ampliándolo o

⁴⁴ Pinzón, A. (26 de 08 de 2014). Competencia Autorregulación. (H. Niño, Entrevistador)

⁴⁵ Op cit Martínez

modificándolo y proponiendo alternativas de solución ante la situación que se esté debatiendo” (Rios, 2014)⁴⁶

Es así, como en el desarrollo de la competencia autorregulación, se hacen mucho más evidentes los avances relacionados a la forma en como se decide participar, aportar y construir. Esta competencia, se convierte en fundamental, para poder ahondar en las actitudes de diálogo, que incluyen escucha y propuesta directa sobre una realidad en específico.

4.1.5. Competencia Autodisciplina. En muchas ocasiones se habla de la disciplina. Esta característica es fundamental en el ejercicio de un individuo exitoso. Pero cuando hablamos de autodisciplina dentro del escenario actual educativo, pareciera que la palabra no tiene cabida.

El educando ha sido acostumbrado poco a poco y durante años a rendir de acuerdo a obligaciones y exigencias que hace el educador. Pero nunca se alienta la disciplina propia, que recae no sólo en el ejercicio de la correspondencia ante una obligación adquirida, si no que responde al interés particular del sujeto frente a los temas que le son de interés.

Lo anteriormente expuesto fue lo que se quiso avivar durante el desarrollo del proyecto de aula. El estudio libre y autónomo de parte del educando. Al inicio, se presentaron situaciones de irresponsabilidad de parte de los educandos que llegaban sin leer al aula. Pero con el tiempo, se fue adquiriendo el hábito y al finalizar, los educandos empezaron a buscar diversas fuentes sugeridas o no por el educador o los practicantes.

En comunidad, ningún educando incumplió con la responsabilidad de las exposiciones, y aunque no se estructuraron algunas de forma adecuada, los

⁴⁶ Op cit Rios

educandos se tomaron el trabajo de revisar fuentes y definir ellos mismos la manera como expondrían el contenido encontrado. El educador y la practicante, cumplieron el rol de orientadores, fueron los educandos quienes definieron criterios a tener en cuenta y formas de presentar la información.

“Para preparar una exposición yo busco varias fuentes, hago cuadros comparativos, formo visiones propias. Esto me permite más claridad al momento de exponer” (Rios, 2014).⁴⁷

Al contrastar los resultados de la competencia autodisciplina, se evidencia falta de rigurosidad y compromiso por parte de los educandos del curso de Fundamentos frente a su proceso formativo. Esto también se hizo presente en el momento de realizar las exposiciones finales, pues si bien prepararon el tema correspondiente en cada uno de los subgrupos, la profundidad y apropiamiento de los contenidos por parte de los expositores no fue la apropiada en todos los casos.

A pesar de ello, los educandos se documentaban sobre los temas y buscaban comparar contenidos y posturas de los textos que el educador facilitaba. En algunos casos, citaban fuentes que habían sido consultadas por propia cuenta.

“Consulto tres o cuatro fuentes y comparo las visiones para mejor entendimiento, es así como preparo y estudio los temas. Me parece la mejor forma” (Rios, 2014).⁴⁸

El principal avance en esta competencia, estuvo relacionado con el interés por la búsqueda y estudio, propias de un individuo que no asimila por obligación contenidos, sino que analiza cada una de las ideas expresadas por sus pares o

⁴⁷ Ibid

⁴⁸ Ibid

por el educador en el escenario de clase, comparándolos a su vez, con diversos puntos de vista sobre un mismo tema.

En este sentido, el educador fue un gran propiciador de dichas características al desarrollar los diversos temas, en relación a una innumerable cantidad de visiones de diversos autores y escuelas de pensamiento, algunas incluso que iban en contravía de lo que como sujeto consideraba adecuado realizar.

Aquí se encuentra el sentido del rol del educador. El educador debe ser quien brinde el acercamiento a las diversas opciones, visiones y expresiones de pensamiento. No ha de ser repetidor, ha de ser multiplicador de reflexiones y análisis, avivando así el asombro de parte del educando ante la diversidad de la vida y de las lecturas que se pueden hacer sobre la realidad social.

4.2. REFLEXIONES FINALES EN RELACIÓN A LOS RESULTADOS OBTENIDOS.

En algunos casos, se suele cuestionar el papel de la educación, y este ejercicio es fundamental dentro de la estructuración de propuestas encaminadas a responder a las falencias que dentro del sistema educativo se presentan; pues con el pasar de los semestres los educandos se van volviendo cada vez más pasivos y pierden el interés hacia la construcción subjetiva del ser, convirtiéndose así en reproductores de las condiciones sociales vigentes.

Es entonces en este punto en donde se reafirma el hecho de que la persona es sujeto de acción y por ende, tiene la capacidad de transformar el medio social en el que vive, es agente actuante al que debe avivarse constantemente. Es por ello, que se promueve desde este proyecto de aula la formación de sujetos capaces de

contrastar visiones, crear nuevos conocimientos, cuestionar constantemente y proponer alternativas de vida.

Es así como en el ejercicio de la identificación de los mecanismos que aumentan las actitudes que le permiten al educando ser libre en el marco del escenario educativo actual, sobresalieron principalmente los escenarios tipo conversatorio, menos rígidos y de más cercanía. En donde se pierde la presión de la obtención de notas e interesa más el compartir de ideas y la construcción de conocimiento. Además de ello, se pudo identificar que la disposición de las sillas en mesa redonda, hace que la conversación fluya de mejor manera, facilitando a su vez ver las reacciones de los participantes y responder ante dichas reacciones (Ver Anexo C, Instrumento 4 y Anexo D, Matriz 4).

“Por medio de la disposición de las sillas en mesa redonda, se mantiene una relación más horizontal, de tal manera que se brinda o se busca una mejor confianza y así se logra la participación de los estudiantes” (Estévez, 2014).⁴⁹

En una relación cercana, el debate permite reafirmar determinados puntos de vista, y este factor es fundamental, porque le facilita al educando reflexionar sobre lo que otros dicen, comprender lo que otros piensan y de esta manera formar criterios propios frente a diversos temas.

La cultura por su parte, hace que la sensibilidad del ser humano aflore, es por ello, que se recomienda el uso de dibujos, obras de teatro o sociogramas, etc., tratando a su vez de recuperar la memoria ancestral propia de nuestra región, buscando accionar en contra de la hegemonía globalizadora y totalizante del mundo de hoy en día. Este recurso no fue explorado dentro del escenario de este proyecto, sin

⁴⁹ Op cit Estévez

embargo, la universidad debe considerar ser un espacio de construcción cultural e intelectual. Ello permite la convivencia a partir de la diversidad.

A través de la experiencia llevada a cabo en los dos cursos, se logró potenciar cada una de las competencias, haciendo evidente además que el principal mecanismo transformador de las relaciones pedagógicas es la actitud y por ende, la disposición al cambio. Esta disposición al cambio debe generarse desde los dos actores (educando y educador), pues son ellos quienes construyen la relación en el escenario de aula.

Es entendido entonces que por medio del diálogo intersubjetivo, se puede generar transformación, es por ello, que las estrategias participativas exigen expresar ideas, exigen decir, ir más allá y no sólo escuchar como agente pasivo. De esta manera es como los mecanismos participativos permiten avanzar hacia la consecución de la libertad en los escenarios de aula, propiciando constantemente un nuevo quehacer pedagógico, en donde el educador debe estar dispuesto a escuchar, pero el educando debe estar dispuesto a proponer.

Lo anteriormente expuesto implica la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas para la Escuela de Trabajo Social de la UIS, porque requiere reestructurar esquemas y propiciar nuevos escenarios en donde se haga evidente la valiosa aportación de los diversos actores a la toma de decisiones a nivel educativo. Ello requiere de la disposición de pensar en nuevas representaciones y papeles de parte del educador como resignificador del currículum y los contenidos y del educando como protagonista de nuevos acuerdos más acordes al contexto que requiere el enfoque dialógico en la educación.

Además de ello, ha de estudiarse la relación entre las competencias que la escuela de Trabajo Social plantea en su PEI y las que son planteadas en los programas de los cursos que se formulan. Porque de lo contrario se genera una

desarticulación que conlleva a la ambigüedad en las metodologías, y que por ende, produce la estructuración de temarios salidos de contexto, experiencias sin significado y sin aporte hacia lo que debe ser, saber y comprender un Trabajador Social.

Es por la misma razón que se ha decidido hacer este estudio, porque a lo largo del proceso formativo, los autores de la propuesta se sintieron desmotivados y preocupados sobre el rumbo de la educación, y es allí en donde el papel fundamental de la pedagogía libertaria en torno al proyecto ético político, responde a unos principios que establecen una manera particular de comprender la realidad social desde las posturas anarquistas.

Estos principios van en contra de la concentración del poder y las relaciones jerárquicas dentro de cualquier tipo de escenario social, además de propender por valores como la solidaridad, el sentido de unidad, pero a la vez de diferencia y respeto por la diversidad.

El papel ético político de este postulado libertario dentro del sistema educativo, hace referencia a la ruptura de los patrones tradicionales de la vida social que imposibilitan las relaciones fundamentadas en la libertad, tal como ha sido conceptualizada en el presente informe.

Los avances en términos de lo propuesto, repercuten en la confirmación de los postulados anteriormente mencionados. La educación, debe responder a la conformación de sujetos que piensen y no que sólo actúen sin consciencia de sí, cuestionen todo lo expresado por otros y por sí mismos, pues ello conlleva a un cambio de actitudes propias y colectivas, en donde el respeto por el otro se convierte en razón indispensable para la convivencia en armonía, además de posibilitar la comunicación asertiva.

Se convirtió así en factor crucial para el desarrollo de las estrategias, el número de educandos matriculados por curso, que no excedía el propuesto por los postulados teóricos libertarios (veintidós educandos por curso); ello permitió la observación directa en las actitudes recurrentes, además de la cercanía necesaria para comprender el sentido de la actuación anteriormente dilucidada.

Es por ello que al hablar de cercanía, se hace necesario recordar, que los educandos optaron por la disposición de las sillas en círculo o semicírculo, manifestando que la proximidad permite expresión de ideas sin presiones de notas.

Se observó a su vez que el sistema evaluativo labora en términos de condicionar la actuación del educando hacia la obediencia y la sumisión, pues en reiteradas ocasiones, los educandos expresaron que su silencio está ligado a las represalias o malos tratos derivados de sus opiniones o sugerencias.

Es así, como en el escenario educativo actual, el temor y la angustia son los sentimientos constantes que embargan al educando; sentimientos derivados de las presiones que generan las actitudes autoritarias de los educadores, que en muchas ocasiones invalidan el saber y el papel del educando en la dinámica pedagógica.

Para contrarrestar dicha situación, se postuló una actitud contraria al autoritarismo, en donde la escucha, el respeto y la horizontalidad en las relaciones, permitió el desenvolvimiento de los educandos en direcciones diferentes al temor y la angustia, manifestando interés y gusto hacia lo que se hacía en clase. Además dicha actitud, permitió comprender, que el educador no es un “dios” al que no se le cuestiona y al que se le cree como verdad absoluta, dando cabida a la diversidad de pensamientos, percepciones y reacciones.

Se considera que lo logrado brinda grandes avances hacia un nuevo andar en el escenario pedagógico, sobre el cual ha de seguirse esgrimiendo metodologías y condiciones. No se consiguieron avances en donde tampoco se concretaron acciones, como lo fue el caso de la evaluación divergente.

A su vez, se comprende que para lograr un cambio significativo de actitudes (tanto del educador como del educando), ha de seguirse un largo camino que no depende sólo del enfoque diferente que se le dé a un curso, si no de la estructura de la Escuela de Trabajo Social como ente encargado de formar profesionales en un área determinada del saber, y de la UIS como institución encargada de la formación de profesionales comprometidos con el cambio social.

5. CONCLUSIONES

Las interacciones interpersonales de los educadores con los educandos en su mayoría, se reducen a una relación unidireccional de carácter jerárquico, en la cual se asume (en ocasiones en ambos sentidos por parte de los actores educandos y educadores) al educador como “superior” por su titulación, su experiencia y su rol.

Esta visión de “superioridad” repercute en la actitud de los actores. En el caso de algunos educandos genera miedo al momento de dirigirse al educador durante la clase independientemente de cual sea su intención: preguntar, aclarar algún tema, o cuestionar el contenido o metodología de la clase. No hay por tanto una relación óptima para la comunicación asertiva de trato entre actores de una misma profesión/gremio que intentan construir conocimiento.

De la igual manera, los educandos se han acostumbrado a invalidar el conocimiento que tienen, pues consideran que el educador es quien tiene la razón absoluta. Por su parte, el educador tradicional, prefiere este tipo de reacciones, pues le permiten manejar temáticas y contenidos a su antojo.

Gran parte de las dinámicas del desarrollo de las clases depende de la actitud del educador, su disposición para escuchar críticas y propuestas, de su flexibilidad para adecuar su programa, contenidos y metodologías a las sugerencias que puedan provenir de los educandos, en pocas palabras, su actitud frente al modelo dialógico de enseñanza – aprendizaje que se sugiere en el desarrollo de este proyecto de aula y el PEI institucional.

Una actitud “cerrada” o autoritaria puede repercutir en una lógica unidireccional del desarrollo del curso, además de crear la imagen en los educandos de que sus ideas, aportes o sugerencias no son válidas, cerrando la posibilidad de cuestionar el conocimiento actual además de negar así la base de una actitud científica investigativa en los futuros profesionales.

Prueba de esto, es la nueva malla curricular de la Escuela de Trabajo Social, diseñada hacia el logro de determinadas competencias (saber ser, saber hacer y saber convivir) pero que en términos prácticos sigue en algunos casos centrándose en la transmisión de conocimientos. Si el educador no está interesado en cambiar sus metodologías, el modelo dialógico se puede quedar en las líneas gruesas de un documento llamado PEI y no en el escenario de aula.

En este punto, se hace necesario aclarar, que al educador le corresponde el papel fundamental de acercar a los educandos al mundo del conocimiento que dentro del curso deba abordarse. La cuestión que llama al debate aquí, es cómo se acerca el educando a ese conocimiento. ¿Cómo verdad absoluta? ¿Cómo posible perspectiva desde determinada visión particular? ¿Cómo posibilidad de enriquecer visiones personales? ¿Para recoger dicha información y utilizarla como receta cuando se crea conveniente?

Indudablemente el acercarse a teorías y postulados científicos es necesario dentro del proceso formativo. El problema radica en la forma, es decir, se acerca al educando al conocimiento buscando que sea él o ella quien desmenuce las diversas visiones y comprenda las implicaciones de determinadas visiones; o por el contrario, se muestra una única forma de comprender una realidad, como si dentro de las problemáticas sociales existiera una receta única que es aplicable a cualquier contexto.

Desde la visión de la pedagogía libertaria, el educador debe cumplir el rol fundamental de alentar al educando al necesario e intrínseco interés de conocer y explorar nuevos campos, de proponer y vislumbrar nuevas alternativas. Y este ha sido el llamado principal a los educadores y a los educandos durante el desarrollo de este informe. Alentar al constante redescubrimiento hará florecer las posibilidades de un nuevo escenario de relaciones pedagógicas igualitarias, en donde la educación cumpla su verdadero papel que lejos está del embrutecimiento, creando mentes estériles que aplican lo que se les ha transmitido durante años de alienación.

Relacionado con lo anteriormente mencionado, ha de comprenderse que la universidad debe brindarle al educando el saber hacer, pero de igual manera debe brindarle el saber convivir y el saber ser. El proceso formativo, debe abogar por el desarrollo del sujeto, y ello, lo habilitará para crear nuevos conocimientos, contrastar lo visto con la realidad, reconociendo la razón fundamental de la educación que es responder a las necesidades sociales de la población.

Por la experiencia adquirida a través de años de pertenencia a la universidad pública y el intercambio constante con diversos escenarios universitarios de otros sectores del país, se considera de parte de los practicantes, que el escenario educativo debe trascender de las aulas y debe propiciar la vinculación de los educandos a diversos grupos sociales (políticos, académicos, religiosos, culturales). Estas experiencias, permiten que el educando vaya adquiriendo la capacidad de escucha, organización, toma de decisiones y demás competencias axiológicas y actitudinales, que refuerzan su identidad.

Se hace necesario por último, comprender que las acciones institucionales, los reglamentos, procedimientos y el modelo pedagógico se terminan por asumir y aplicar como recetas inamovibles, inmodificables y para todos iguales, desconociendo las particularidades tanto individuales como colectivas. Las

dinámicas de grupo en cada uno de los diferentes semestres, exigen que la propuesta metodológica de los cursos, sea susceptible de ser modificada según las particularidades presentes.

Al reconocer que hay variedad de inteligencias, y que existen personas más visuales que auditivas y viceversa, también ha de reconocerse que cada grupo de educandos puede estar más dispuesto a ciertas actividades como cineforos, debates, exposiciones y clases magistrales o requerir estrategias innovadoras que antes no se hayan propuesto. Ello hace parte del análisis constante que promueven los enfoques críticos de acción. El conocimiento no es estático, ya que va ligado a la realidad social que de igual manera, es cambiante.

6. RECOMENDACIONES

- Es necesario que la Escuela de Trabajo Social de la UIS analice, que el impacto de las acciones en un curso dirigidas a generar y promover competencias axiológicas y actitudinales que propicien la libertad en los educandos, se ve reducida por la forma en la cual se llevan a cabo los demás cursos del programa de formación profesional. Se hará indispensable entonces que la Escuela revalúe la metodología de los cursos presentes dentro de la malla curricular, buscando proponer cambios a favor del modelo dialógico que propone dentro de su PEI.
- La presencia de educadores críticos dentro de la universidad, alienta la creación de espacios que dentro de la institucionalidad no son permitidos. Es por ello, que la escuela en su afán de renovarse pero hacia un futuro promisorio para la sociedad y no para intereses políticos o económicos de las clases dominantes, deberá asumir posturas críticas en conjunto, abriendo el debate e impulsando escenarios que hoy por hoy, la UIS ha perdido.
- También es necesario que la Escuela de Trabajo Social de la UIS, brinde las herramientas, fundamentos teóricos y prácticos necesarios para hacer la práctica en docencia, pues la formación pedagógica dentro del pensum es escasa y poco útil para llevar a cabo la modalidad asumida en esta experiencia. De igual manera, se considera que ésta modalidad es fascinante y por ello, se debe procurar buscar estrategias que le permitan al educando perder el miedo y asumir retos, proponer y aprender, y a su vez, la Escuela debe apoyarle de manera intencionada buscando abrir espacios de formación en pedagogía adicionales.
- La práctica en docencia corre el riesgo de convertirse en acompañamiento de un curso desde los horarios extraclase, imposibilitándole al practicante asumir el rol de educador y proponer estrategias innovadoras, y es allí, en donde se

encuentra el gran valor de este ejercicio. Para ello, se requiere de una actitud dialógica de parte del educador responsable del curso, en donde éste permita asumir de parte del practicante el desarrollo de algunos momentos de la clase, el acompañamiento directo y en el mejor de los casos, la preparación de las clases venideras.

- En próximas experiencias en la modalidad de trabajo de grado de práctica en docencia se sugiere que el educador se reúna con los practicantes para planificar de manera conjunta las clases, ya que esta experiencia representa un factor valioso para el aprendizaje del practicante, en tanto que comprende el hilo conductor de los contenidos y los aspectos a tener en cuenta en el momento de elegir fuentes y los recursos didácticos a utilizar para cada interés particular que se haya propuesto en el desarrollo del proyecto de aula.
- El practicante no sólo debe conocer sobre fundamentos pedagógicos sino documentarse frente al contenido temático del curso que asume. Esta recomendación es fundamental, porque si bien en este caso se centró la atención hacia el desarrollo de competencias actitudinales y axiológicas, el conocimiento de las áreas temáticas del curso es fundamental, porque el trabajo debe ir ligado con el interés formativo que se tenga con la asignatura, o sino quedaría desvinculada la propuesta metodológica de uno de los papeles fundamentales del educador: acercar al educando a un área determinada de conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

(ICFES), I. C. (1999). *Nuevo Exámen de Estado: Propuesta General*. Bogotá: ICFES.

(MEN), M. d. (05 de 10 de 2014). *Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente*. Obtenido de Min Educación: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-210023.html>

Arbeláez, R. (2010). *Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior*. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander.

Arbeláez, R., Corredor, M. V., & Pérez, M. I. (2009). *Concepciones Sobre Competencias*. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander.

Bakunin, M. (1978). *Escritos de Filosofía Política. Compliación de G. P. Maximoff*. Madrid: Alianza.

Bernal, J., & Giraldo, G. (11 de 10 de 2014). *El Concepto de Competencias en Colombia*. Obtenido de Colombia Aprede: http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-249420_recurso_3.pdf?binary_rand=2690

Bernard, R. (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. Altamira Press.

Capeletti, Á. (2010). *La Ideología Anarquista*. Barcelona: El Grillo Libertario.

Chaverra, B., Gaviria, B., González, D., & González, V. (2010). *Estándares Básicos de Competencias para una Educación Física Saludable en las Escuelas del Departamento de Antioquia, Colombia*. Medellín.

Corredor, M. V., Arbeláez, R., & Pérez, M. I. (2009). *Concepciones Sobre Competencias*. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander.

Cuevas, F. (05 de 10 de 2014). *La Propuesta Sociopolítica de la Pedagogía Libertaria*. Obtenido de La Chakana: <http://psicologiaporlavida.blogspot.com/2011/02/la-propuesta-sociopolitica-de-la.html>

DeMunck, V., & Sobo, E. (1998). *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*. Altamira Press.

DeWalt, K., & DeWalt, B. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Altamira Press.

Earlandson, D., Harris, E., & Skipper, B. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park.

Ejemplos de Administración. (05 de 10 de 2014). Obtenido de Ejemplo.de: http://www.ejemplode.com/58-administracion/3578-caracteristicas_de_la_mesa_redonda.html

Estévez, J. (16 de 05 de 2014). Competencia Participación. (V. Gómez, Entrevistador)

Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). *El Modelo Dialógico de la Pedagogía: Un Aporte desde las Experiencias de Comunidades de Aprendizaje*. Concepción.

Ferrer, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets Editor.

Figel, J. (11 de 10 de 2014). *Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente*. Obtenido de JuanDon.InnovaciónYConocimiento: <https://juandomingofarnos.wordpress.com/tag/open/>

Figueroa, M. (05 de 10 de 2014). *El Concepto de Libertad en la Filosofía de John Dewey*. Obtenido de Tesis Javeriana: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/filosofia/tesis08.pdf>

Flores, C. C. (05 de 10 de 2014). *¿De qué hablamos cuando decimos autonomía y autogestión?* Obtenido de Sociedad de Amigos contra el Estado: <http://anarquiacochabamba.blogspot.com/2012/09/de-que-hablamos-cuando-decimos.html>

Freire, P. (1970). *La Pedagogía del Oprimido*. México.

Gómez, V., & Niño, H. (2014). *LA PEDAGOGÍA LIBERTARIA EN EL DESARROLLO Y AFIANZAMIENTO DE UN SER LIBRE APLICADA A LA FORMACIÓN DE TRABAJADORES SOCIALES*. Bucaramanga.

Guardia, F. F. (1976). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets Editor.

Marshal, K., & Rossman, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park.

Martínez, L. (26 de 08 de 2014). Competencia Autodeterminación. (V. Gómez, Entrevistador)

Olmos, O. (2008). La Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad en la Formación del Docente: Caso Venezolano. *SAPIENS*, 155 - 177.

Ordóñez, J. (2002). Pedagogía Crítica y Educación Superior. *EDUCACIÓN UCR*, 185-196.

Ornelas, J. (2007). *Neoliberalismo y Capitalismo Académico*. Santiago de Compostela: USC Fírgoa.

Ortíz, V. (1854). *Conceptos Más Notables de la Prensa Revolucionaria (Parte 2)*.

Pinzón, A. (26 de 08 de 2014). Competencia Autorregulación. (H. Niño, Entrevistador)

Ramírez, R. (2008). La Pedagogía Crítica: Una Manera Ética de Generar Procesos Educativos. *SCIELO*.

Reclus, E. (1857). *El Hombre y la Tierra*. Francia.

Rios, E. (16 de 05 de 2014). Competencia Autonomía. (H. Niño, Entrevistador)

S.a. (10 de 05 de 2014). *¿Qué es un Conversatorio?* Obtenido de Aprende en Línea: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Que-Es-Un-Conversatorio/1108105.html>

S.a. (05 de 10 de 2014). *Ejemplos de Administración*. Obtenido de Ejemplo.de: http://www.ejemplode.com/58-administracion/3578-caracteristicas_de_la_mesa_redonda.html

S.a. (05 de 10 de 2014). *Técnicas de Aprendizaje*. Obtenido de Tecnicas de aprendizaje.blogspot: <http://italo72.blogspot.com/p/tecnica-grupal.html>

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Skinner, S. (05 de 10 de 2014). *Datos Bibliográficos de Skinner*. Obtenido de Bibliografías.net: <http://es.scribd.com/doc/134293427/DATOS-BIBLIOGRAFICOS-skinner>

Técnicas de Aprendizaje. (05 de 10 de 2014). Obtenido de Tecnicas de aprendizaje.blogspot: <http://italo72.blogspot.com/p/tecnica-grupal.html>

Teran, H. (05 de 10 de 2014). *Enfoque Mixto: Emergencia de un Enfoque más Pragmático de la Investigación*. Obtenido de slideshare.com: <http://es.slideshare.net/hteran1/enfoque-mixto>

Varios, A. (2011). *La A en la Pizarra*. Madrid: LaMalatesta Editorial.

ANEXOS

Anexo A. Guía De Observación Participante

Fecha: _____

Hora: _____

Grupo: _____

Tipo de actividad

Escenario de observación:

Objetivo de la actividad:

Descripción general de la actividad:

Anexo B. Guías Metodológicas De Clases

GUÍA 1:

Universidad Industrial de Santander
Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de Trabajo Social
Trabajo de Grado II
Modalidad de Práctica en Docencia
Director y Tutor: Profesor Juan Manuel Latorre Carvajal
Semana 4: Junio 6 de 2014
Curso: Trabajo Social, Comunidad y Organizaciones Sociales (Quinto Nivel)
Responsable: Valentina Gómez Castaño

Nombre Actividad: Asumiendo posturas desde visiones particulares.

Competencias a trabajar: Participación, Autonomía y Autodisciplina.

Objetivo:

Reconocer la autonomía de los educandos de quinto nivel en el momento de asumir una postura particular, argumentándola y haciendo uso de habilidades participativas en el espacio de la discusión, para lo que habrán tenido que realizar un ejercicio de lectura y análisis del texto sugerido previamente.

METODOLOGÍA

REFERENTE TEÓRICO

Competencias a trabajar durante el desarrollo del debate.

La autonomía remite a las fuerzas constitutivas de los seres humanos, a su potencia y a su capacidad de desarrollar la totalidad de los recursos que se necesitan para lograr dos objetivos: 1) afirmarse a sí mismos; 2) asociarse con otros creando así una fuerza vital cada vez más poderosa (Colson, 2001: 47-48). Esta competencia requiere poner en juego la iniciativa, ante situaciones que requieran una solución o acción específica.

La participación es la acción directa de forma sobre la realidad y el contexto, realizado tanto individual como colectivamente, abordado siempre sin delegación o intermediario alguno.

La autodisciplina es la capacidad de conformar un hábito de vida, de comportamiento y acción constante, delimitando el tiempo entre las actividades a realizar y creando una rutina autónoma pero alejada de la rigidez, frente a los compromisos adquiridos tanto a nivel académico, profesional, relacional, organizativo, etc.

Método o técnica: DEBATE

Fuente: Técnicas de Aprendizaje, **Blogspot:** **Link:**
<http://italo72.blogspot.com/p/tecnica-grupal.html>.

Es un intercambio informal de ideas e información sobre un tema cuestionable, analizable de diversos enfoques o interpretaciones, realizado por un grupo bajo la conducción estimulante y dinámica de un moderador, donde los participantes conocen el tema con antelación

El número de miembros no debe pasar de los 12 o 13. En casos de grupos mayores, se pueden hacer subgrupos guiados por subdirectores, reuniéndose finalmente todos durante unos minutos con el director en sesión plenaria para hacer un resumen general.

Objetivo:

Desarrollo:

1. Se hace una breve introducción para encuadrar el tema, dar instrucciones generales y ubicar al grupo mentalmente en el debate.
2. Formula la primera pregunta e invita a participar. En el caso de que nadie hablara, el moderador puede estimular las respuestas por medio del recurso de la "respuesta anticipada", que consiste en contestar uno mismo insinuando algunas alternativas posibles. Esto da pie para que los presentes adhieran o rechacen las sugerencias, con lo cual comienza el debate.
3. Una vez en marcha el debate, el moderador lo guía prudentemente cuidando de no ejercer presiones, intimidaciones, sometimientos, prejuicio o su punto de vista particular.
4. Es probable que en ocasiones el debate se desvíe del objetivo central. En estos casos es responsabilidad del moderador hacer un breve resumen de lo tratado y reencausar la actividad hacia el tema central mediante alguna nueva pregunta secundaria.

5. El moderador prestará atención no sólo al desarrollo del contenido que se debate, si no también a las actitudes de los miembros y detalles del desarrollo del proceso de grupo. Distribuirá convenientemente el uso de la palabra alentando a los tímidos o remisos. Observará las posibles inhibiciones o dificultades que se presenten, y si lo cree conveniente para la marcha del debate las hará manifiestas al grupo.

6. El moderador no debe "entrar" en el debate del tema; su función es la de conducir, guiar, estimular. Podrá sugerir, aportar elementos de información, esclarecer confusiones y contradicciones, pero sin comprometerse en los puntos de vista.

7. Antes de dar por terminado el debate debe llegarse a alguna conclusión o a un cierto acuerdo sobre todo lo discutido. No puede cortarse el debate sin más ni más, sin antes resumir las argumentaciones y extraer lo positivo de las diversas aportaciones. En colaboración con el grupo, el moderador hará pues una síntesis que en ciertos casos podrá ser registrada por todos los participantes.

Sugerencias prácticas:

El debate dirigido puede lograr buenos resultados en sesiones de 45 a 60 minutos. Los participantes no toman notas escritas pues esto distraería su atención del debate. Puede designarse un secretario o relator si se considera oportuno.

Se facilitara previamente material de información para la indagación del tema. El debate no es, una improvisación.

Cuando se mencionen datos bibliográficos o estadísticos se deberá incluir la fuente de donde fueron extraídos (ya sea un enlace web o la mención al libro y autor de referencia en la cita en cuestión.

MOMENTOS METODOLÓGICOS DEL TALLER

1. Presentación e introducción.
2. Debates por subgrupos (Visión Institucional, Visión de las Comunidades)
3. Confrontación de visiones de los subgrupos.
4. Reflexiones finales.

Momento metodológico 1: PRESENTACIÓN E INTRODUCCIÓN (10 minutos).

Se inicia recogiendo las preguntas diligenciadas por los educandos con anterioridad y realizando las siguientes dinámicas de iniciación:

Primera actividad: para romper el hielo, se realizará el siguiente juego de mando:

Educador dirá: ¡Marineros!

Educandos: ¿Qué hacemos para que el barco no se hunda?

Educador: Para que el barco no se hunda.... Se harán grupos de tres, se darán abrazos, saltarán, bailarán, cerrarán los ojos, darán vueltas, etc.

Esta actividad se realizará varias veces.

Segunda actividad: para conformar los dos grupos para el debate inicial, se realizará la siguiente actividad: INSTRUCCIONES PARA LA DINÁMICA:

1. A cada participante se le dice en secreto el nombre de un animal que hace un ruido fácilmente identificable. Se deben conformar cuatro grupos al principio entonces se escogen cuatro animales diferentes (vaca, perro, gato, mico). Deben irse agrupando los que tengan el mismo sonido de animal.

2. Cuando el facilitador da la señal, las personas empiezan a hacer el ruido* del animal que fueron asignados. Cada animal busca su semejante y se forma el grupo.

*VARIACIÓN: las personas pueden actuar como el animal además de (o en vez de) hacer el ruido que hace.

Después de ello, se unirán las vacas con los tigres y los leones con los perros.

Al finalizar las dos dinámicas, se les solicitará a los participantes que por subgrupos se organicen en círculo, y elijan a un relator y un moderador. Se les designa una visión particular (Institucional o Comunitaria), a partir de la cual, deben responder a unas preguntas orientadoras y generar un debate frente a la temática tratada en el texto: El vivir bien frente al desarrollo.

Momento metodológico 2: Debates por subgrupos (Visión Institucional, Visión de las Comunidades) (60 minutos)

En este momento, se le entregará a cada subgrupo las preguntas orientadoras del debate a realizar:

Para visión institucional:

Bloque 1:

1. ¿Cuáles son las características y componentes del desarrollo?

2. ¿Cuál ha sido la influencia de las visiones de desarrollo en el devenir histórico de la ciudad?

Bloque 2:

3. Argumente y justifique el lenguaje del desarrollo conforme a la incidencia que este tiene en las prácticas sociales.
4. Evidencie los mecanismos para conocer el territorio y argumente el por qué se debe hacer de esa manera.

Bloque 3:

5. Analice y escriba los valores, características e intencionalidades de las soluciones del desarrollo.
6. ¿Qué entienden ustedes por educación? ¿Qué función debe cumplir?
7. Describa las características de la participación para el desarrollo.

Para la visión comunitaria:

Bloque 1:

1. ¿Cuáles son las características y componentes del desarrollo?
2. ¿Cuál ha sido la influencia de las visiones de desarrollo en el devenir histórico de la ciudad?

Bloque 2:

3. Argumente y justifique el lenguaje del vivir bien y del vivir mejor conforme a la incidencia que este tiene en las prácticas sociales
4. Evidencie los mecanismos para conocer el territorio y argumente el por qué se debe hacer de esa manera.

Bloque 3:

5. Analice y escriba los valores, características e intencionalidades de los modos del vivir bien.
6. ¿Qué entienden ustedes por educación? ¿Qué función debe cumplir?
7. Describa las características de la participación vecinal.

Cada subgrupo tiene un tiempo estimado de 20 minutos para debatir sobre cada bloque de preguntas, el relator debe estar pendiente de las anotaciones de las discusiones generadas. El moderador, debe definir tiempo de cada intervención de los integrantes del grupo, tiempo para pasar al siguiente bloque de preguntas, debe estar pendiente de no permitir la dispersión del debate y aclarar que las argumentaciones deben estar ligadas a la visión particular que se les ha asignado.

Momento metodológico 3: Confrontación de visiones los subgrupos (50 minutos)

Para esta parte de la actividad, la moderación se va a asumir por parte del educador, la intencionalidad, es que nos imaginemos en un espacio de debate entre una institución que desea llevar a cabo un proyecto y la población del sector en la que se ha decidido realizar el proyecto. Cada grupo, debe defender con argumentos lo que ha de tenerse en cuenta para la puesta en marcha del proyecto desde la visión que le haya correspondido, teniendo en cuenta los tópicos de cada uno de los bloques de preguntas: Bloque 1: desarrollo histórico de Medellín; Bloque 2: Características e intencionalidades del lenguaje; Bloque 3: características e intencionalidades de las soluciones a las problemáticas, la participación y la educación.

Momento metodológico 4: Reflexiones finales (10 minutos)

Al finalizar la actividad, el grupo conformará un círculo, se realizarán reflexiones sobre la temática tratada y la metodología utilizada, realizando sugerencias y aspectos a tener en cuenta.

GUÍA 2:

Universidad Industrial de Santander
Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de Trabajo Social
Trabajo de Grado II
Modalidad de Práctica en Docencia
Director y Tutor: Profesor Juan Manuel Latorre Carvajal
Semana 6: Junio 13 de 2014
Curso: Trabajo Social, Comunidad y Organizaciones Sociales (Quinto Nivel)
Responsable: Valentina Gómez Castaño

Nombre Actividad: Indagando maneras de exponer desde una teoría específica.

Competencias a trabajar: Autodeterminación, Autorregulación y Autodisciplina.

Objetivo:

Poner a prueba la iniciativa de los educandos para exponer un tema ya estudiado con anterioridad, teniendo en cuenta el momento y la forma de intervenir adecuadamente.

METODOLOGÍA**REFERENTE TEÓRICO**

Competencias a trabajar durante el desarrollo del debate.

La autodeterminación es la capacidad del ser para tomar decisiones sin la incidencia de fuentes externas a su ser, a su voluntad, a su pensamiento y a su moral, teniendo en cuenta las consecuencias de esa toma de decisiones.

La autorregulación es saber dosificar la cantidad y el momento adecuado para llevar a cabo sus acciones y dar espacio a las actividades de ocio y esparcimiento. La autorregulación también ha de tener en cuenta, que la participación es un elemento importante para el afianzamiento del ser libre, pero la participación, ha de tener una intencionalidad y coherencia, buscando siempre aportar nuevas visiones o brindar nuevas alternativas frente al tema o problema que se esté abordando.

La autodisciplina es la capacidad de conformar un hábito de vida, de comportamiento y acción constante, delimitando el tiempo entre las actividades a realizar y creando una rutina autónoma pero alejada de la rigidez, frente a los compromisos adquiridos tanto a nivel académico, profesional, relacional, organizativo, etc.

Método o técnica: CONVERSATORIO

Fuente: (<http://plangesco06.blogspot.com/2008/06/qu-es-un-conversatorio.html>)

El objeto del Conversatorio busca generar un espacio para el intercambio de ideas, en el marco de la relación entre diferentes partes.

Se trata de dinamizar ideas relacionadas a un tema determinado, enfocadas en las prácticas de los participantes, retroalimentando las visiones e inspirando gradualmente un cambio cualitativo de las intervenciones, de cada uno de los participantes.

Este espacio se construye a través del diálogo y en sí mismo, del ejercicio de conversar, entendido como el libre intercambio de ideas, visiones, argumentos y opiniones compartidas, contradictorias, conflictivas, provocadoras, novedosas para discutir y deliberar poniendo en común inquietudes que pueden ser afirmadas o relativizadas en un ambiente constructivo por los participantes.

Lo importante no son los consensos, si no la presentación y exposición de las ideas y planteamientos. No obstante si se persiguen algunos objetivos y se quiere ser efectivos en la comunicación es necesario acordar una serie de reglas y compromisos éticos en torno al tiempo, temas e ideas de los participantes.

El conversatorio, es un espacio relativamente limitado, pues la idea es que metodológicamente y logísticamente, se generen las condiciones para que los participantes tengan la oportunidad de interactuar con el/los invitado/s y entre sí.

Para cada CONVERSATORIO se cuenta con la participación de invitados especiales, en torno del cual girará el tema del Conversatorio. Se prepara una serie de temas, bajo un eje central. La propuesta de la temática general puede surgir del/los invitados o de los participantes activos. Para esta elección se supone el aprovechamiento de las potencialidades académicas, de ambas partes. Esto resulta fundamental para generar dinámica y riqueza al conversatorio, nutriendo de esta manera las discusiones.

La dinámica es la siguiente: primero se preparan ciertos documentos, por parte del invitado/s, y de los participantes, antes de realizarse el conversatorio.

Luego, se exponen las ideas trabajadas, se discute y en lo posible se prepara algún documento donde quede expresado los disensos, consensos, preguntas, proyecciones, etc. del intercambio. Esta etapa incluida en el conversatorio.

Para no dejar ninguna idea o reflexión de lado se puede grabar el encuentro, para luego poder completar el documento escrito.

El producto final puede ser un documento consensuado entre todos los participantes, y/o realizar una producción individual sobre alguna idea específica, o disparador de la temática.

Es necesario que haya un moderador del conversatorio que logre determinar los tiempos, las pausas, el respeto por la palabra del otro.

MOMENTOS METODOLÓGICOS DEL TALLER

5. Presentación e introducción.
6. Organización de exposición por subgrupos.
7. Presentación de las exposiciones.
8. Conversatorio y reflexiones finales.

Momento metodológico 1: PRESENTACIÓN E INTRODUCCIÓN (10 minutos).

Se inicia recogiendo el cuadro comparativo elaborado por los educandos con anterioridad y realizando la siguiente dinámica de conformación de grupos:

INSTRUCCIONES PARA LA DINÁMICA:

1. A cada participante se le dice en secreto el nombre de un animal que hace un ruido fácilmente identificable. Se deben conformar cuatro grupos al principio entonces se escogen cuatro animales diferentes (vaca, perro, gato). Deben irse agrupando los que tengan el mismo sonido de animal.
2. Cuando el facilitador da la señal, las personas empiezan a hacer el ruido* del animal que fueron asignados. Cada animal busca su semejante y se forma el grupo.

*VARIACIÓN: las personas pueden actuar como el animal además de (o en vez de) hacer el ruido que hace.

Después de ello, se unirán las vacas con los tigres y los leones con los perros.

Al finalizar las dos dinámicas, se les solicitará a los participantes que por subgrupos se organicen en círculo, y elijan a un relator y un moderador. Se les designa una visión particular (Institucional o Comunitaria), a partir de la cual, deben responder a unas preguntas orientadoras y generar un debate frente a la temática tratada en el texto: El vivir bien frente al desarrollo.

Momento metodológico 2 Organización de exposición por subgrupos (50 minutos)

En este momento, se le explicará a los tres grupos conformados la dinámica.

Cada subgrupo tiene un tiempo estimado de 40 minutos para preparar la exposición, conforme a los temas que van a tocar y la forma en que los van a presentar.

A cada grupo se le asigna una teoría del desarrollo determinada (teoría liberal, teoría marxista, teoría posestructuralista). El tiempo que tienen para presentar la exposición por grupo es de 10 minutos.

Momento metodológico 3: Presentación de las exposiciones (30 minutos)

Este será el momento para hacer la exposición por grupo, se hará de forma sorteada y cada grupo debe hacer entendible y dinámica su exposición. En este momento metodológico, es labor del educador, determinar la pertinencia de lo expuesto.

Momento metodológico 4: Conversatorio y reflexiones finales (30 minutos)

Al finalizar la actividad, el grupo conformará un círculo, se realizará un conversatorio, conforme a las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cuáles han sido las implicaciones que han tenido estas teorías en el desarrollo histórico de la sociedad?;
- ¿Cuál de estas tres posturas considera pertinente para fundamentar el accionar del Trabajo Social? ¿Por qué? Y ¿Con qué intencionalidades?;
- ¿Cómo se desarrolla y expresa la teoría de desarrollo imperante en el modelo de sociedad en el que vivimos hoy en día?

En cuanto a las preguntas a realizar referidas al trabajo de grado, y las intencionalidades de la actividad conforme a los objetivos a alcanzar, se harán las siguientes indagaciones:

¿Qué elemento (autonomía, participación, iniciativa, creatividad, etc) considera que le aportó como esta actividad? ¿Por qué?

GUÍA 3:

Universidad Industrial de Santander
Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de Trabajo Social
Trabajo de Grado II
Modalidad de Práctica en Docencia
Director y Tutor: Profesor Juan Manuel Latorre Carvajal
Semana 6: Junio 20 de 2014
Curso: Trabajo Social, Comunidad y Organizaciones Sociales (Quinto Nivel)
Responsable: Valentina Gómez Castaño

Nombre Actividad: Sociedad de mercado = Modelo de desarrollo capitalista.
Competencias a trabajar: Participación y Autonomía.

Objetivo:

Generar un espacio de debate y reflexión conforme al modelo económico y político actual, en donde los educandos expresen puntos de vista argumentados.

METODOLOGÍA

REFERENTE TEÓRICO

Competencias a trabajar durante el desarrollo del cineforo.

La autonomía remite a las fuerzas constitutivas de los seres humanos, a su potencia y a su capacidad de desarrollar la totalidad de los recursos que se necesitan para lograr dos objetivos: 1) afirmarse a sí mismos; 2) asociarse con otros creando así una fuerza vital cada vez más poderosa (Colson, 2001: 47-48). Esta competencia requiere poner en juego la iniciativa, ante situaciones que requieran una solución o acción específica.

La participación es la acción directa de forma sobre la realidad y el contexto, realizado tanto individual como colectivamente, abordado siempre sin delegación o intermediario alguno.

Método o técnica: CINEFORO

Fuente: (http://www.gerza.com/tecnicas_grupo/todas_tecnicas/foro.html)

En el Foro tienen la oportunidad de participar todas las personas que asisten a una reunión, organizada para tratar o debatir un tema o problema determinado. Suele ser realizado a continuación de una actividad de interés general observada por el auditorio (Película, clase, conferencias, experimento, etc.) También como parte final de una Mesa redonda. En el Foro el grupo en su totalidad participa conducido por un moderador.

Objetivo:

Desarrollo:

El moderador inicia el Foro explicando con precisión cuál es el tema o problema que se ha de debatir, o los aspectos de la actividad observada que se han de tomar en cuenta. Señala las formalidades a que habrán de ajustarse los

participantes (brevedad, objetividad, etc.). Formula una pregunta concreta y estimulante referida al tema, elaborada de antemano, e invita al auditorio a exponer sus opiniones.

En el caso, poco frecuente, de que no haya quien inicie la participación, el facilitador puede utilizar el recurso de "respuestas anticipadas" (dar él mismo algunas respuestas hipotéticas y alternativas que provocarán probablemente la adhesión o el rechazo, con lo cual se da comienzo a la interacción).

El moderador distribuirá el uso de la palabra por orden de pedido (levantar la mano) limitará el tiempo de las intervenciones y formulará nuevas preguntas sobre el tema en el caso de que se agotara la consideración de un aspecto. Será siempre un estimulador cordial de las participaciones del grupo, pero no intervendrá con sus opiniones personales en el debate.

Vencido el tiempo previsto o agotado el tema, el moderador hace una síntesis o resumen de las opiniones expuestas, extrae las posibles conclusiones, señala las coincidencias y discrepancias y agradece la participación de los asistentes. (Cuando el grupo es muy numeroso y se prevén participaciones muy activas y variadas, la tarea de realizar el resumen puede estar a cargo de otra persona que, como relator o registrador, vaya siguiendo el hilo del debate atentamente y tomando notas).

MOMENTOS METODOLÓGICOS DEL TALLER

1. Presentación e introducción.
2. Espacio de Foro.
3. Reflexiones finales.

Momento metodológico 1: PRESENTACIÓN E INTRODUCCIÓN (60 minutos).

Se inicia el taller con la explicación del espacio. Se proyectará de modo inicial el documental de la Obsolescencia Programada Link: (<https://www.youtube.com/watch?v=ZTVOBBbnjv4>), que retrata una estrategia del modelo de producción capitalista para reactivar la economía mundial.

Se deja claro, que en la siguiente hora, después de la proyección, se realizará un foro con la intencionalidad de reflexionar conforme al contenido del documental, y las visiones que los educandos tienen de la información suministrada.

Momento metodológico 2 Foro (45 minutos)

En este momento, se realizará un foro guiado por las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué información rescata de los temas tratados en el documental?

¿Cuál sería su postura ante una situación que le demande el sistema capitalista y que vaya en contra de su moral y ética profesional? ¿Cómo considera que debe actuar el trabajador social ante este tipo de situaciones y por qué?

¿De qué manera enlazan el contenido del documental con el contenido desarrollado en el transcurso del curso?

Momento metodológico 3: Reflexiones finales (15 minutos)

Se realizan reflexiones finales conforme a lo realizado en la clase.

Se realiza la siguiente pregunta:

¿Qué tipo de actitudes les aportan estas estrategias metodológicas?

¿Considera importante el desarrollo de este tipo de actitudes? ¿Por qué?

GUÍA 4:

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Trabajo de Grado II

Modalidad de Práctica en Docencia

Director y Tutor: Profesor Juan Manuel Latorre Carvajal

Semana 16: Septiembre 5 de 2014

Curso: Trabajo Social, Comunidad y Organizaciones Sociales (Quinto Nivel) y Fundamentos de Trabajo Social (Segundo Nivel).

Responsables: Valentina Gómez Castaño y Heiner Niño Galeano.

Nombre Actividad: Cierre del proceso de acompañamiento a los cursos.

Competencias a trabajar: Participación, Autonomía, Autodeterminación, Autorregulación y Autodisciplina.

Objetivo:

Propiciar espacios de encuentro, debate y reflexión entre los diversos semestres de la Escuela de Trabajo Social de la UIS, además de dar a conocer resultados del proceso y conocer percepciones de los educandos conforme a lo realizado durante el desarrollo de los dos cursos.

METODOLOGÍA

REFERENTE TEÓRICO

Competencias a trabajar durante el desarrollo del debate.

La autonomía remite a las fuerzas constitutivas de los seres humanos, a su potencia y a su capacidad de desarrollar la totalidad de los recursos que se necesitan para lograr dos objetivos: 1) afirmarse a sí mismos; 2) asociarse con otros creando así una fuerza vital cada vez más poderosa (Colson, 2001: 47-48). Esta competencia requiere poner en juego la iniciativa, ante situaciones que requieran una solución o acción específica.

La participación es la acción directa de forma sobre la realidad y el contexto, realizado tanto individual como colectivamente, abordado siempre sin delegación o intermediario alguno.

La autodisciplina es la capacidad de conformar un hábito de vida, de comportamiento y acción constante, delimitando el tiempo entre las actividades a realizar y creando una rutina autónoma pero alejada de la rigidez, frente a los compromisos adquiridos tanto a nivel académico, profesional, relacional, organizativo, etc.

La autodeterminación es la capacidad del ser para tomar decisiones sin la incidencia de fuentes externas a su ser, a su voluntad, a su pensamiento y a su moral, teniendo en cuenta las consecuencias de esa toma de decisiones.

La autorregulación es saber dosificar la cantidad y el momento adecuado para llevar a cabo sus acciones y dar espacio a las actividades de ocio y esparcimiento. La autorregulación también ha de tener en cuenta, que la participación es un elemento importante para el afianzamiento del ser libre, pero la participación, ha de tener una intencionalidad y coherencia, buscando siempre aportar nuevas visiones o brindar nuevas alternativas frente al tema o problema que se esté abordando.

Método o técnica: DEBATE

Fuente: (http://www.gerza.com/tecnicas_grupo/todas_tecnicas/foro.html)

Es un intercambio informal de ideas e información sobre un tema cuestionable, analizable de diversos enfoques o interpretaciones, realizado por un grupo bajo la

conducción estimulante y dinámica de un moderador, donde los participantes conocen el tema con antelación

El número de miembros no debe pasar de los 12 ó 13. En casos de grupos mayores, se pueden hacer subgrupos guiados por subdirectores, reuniéndose finalmente todos durante unos minutos con el director en sesión plenaria para hacer un resumen general.

Objetivo:

Desarrollo:

1. Se hace una breve introducción para encuadrar el tema, dar instrucciones generales y ubicar al grupo mentalmente en el debate.

2. Formula la primera pregunta e invita a participar. En el caso de que nadie hablara, el moderador puede estimular las respuestas por medio del recurso de la "respuesta anticipada", que consiste en contestar uno mismo insinuando algunas alternativas posibles. Esto da pie para que los presentes adhieran o rechacen las sugerencias, con lo cual comienza el debate.

3. Una vez en marcha el debate, el moderador lo guía prudentemente cuidando de no ejercer presiones, intimidaciones, sometimientos, prejuicio o su punto de vista particular.

4. Es probable que en ocasiones el debate se desvíe del objetivo central. En estos casos es responsabilidad del moderador hacer un breve resumen de lo tratado y reencausar la actividad hacia el tema central mediante alguna nueva pregunta secundaria.

5. El moderador prestará atención no sólo al desarrollo del contenido que se debate, si no también a las actitudes de los miembros y detalles del desarrollo del proceso de grupo. Distribuirá convenientemente el uso de la palabra alentando a los tímidos o remisos. Observará las posibles inhibiciones o dificultades que se presenten, y si lo cree conveniente para la marcha del debate las hará manifiestas al grupo.

6. El moderador no debe "entrar" en el debate del tema; su función es la de conducir, guiar, estimular. Podrá sugerir, aportar elementos de información, esclarecer confusiones y contradicciones, pero sin comprometerse en los puntos de vista.

7. Antes de dar por terminado el debate debe llegarse a alguna conclusión o a un cierto acuerdo sobre todo lo discutido. No puede cortarse el debate sin más ni

más, sin antes resumir las argumentaciones y extraer lo positivo de las diversas aportaciones. En colaboración con el grupo, el moderador hará pues una síntesis que en ciertos casos podrá ser registrada por todos los participantes.

Sugerencias prácticas:

El debate dirigido puede lograr buenos resultados en sesiones de 45 a 60 minutos. Los participantes no toman notas escritas pues esto distraería su atención del debate. Puede designarse un secretario o relator si se considera oportuno.

Se facilitara previamente material de información para la indagación del tema. El debate no es, una improvisación.

Cuando se mencionen datos bibliográficos o estadísticos se deberá incluir la fuente de donde fueron extraídos (ya sea un enlace web o la mención al libro y autor de referencia en la cita en cuestión.

Momento metodológico 1: PRESENTACIÓN E INTRODUCCIÓN (10 minutos).

Se inicia comentando a los dos cursos la intencionalidad de intercambiar visiones y experiencias con compañeros de otros semestres de la Escuela de Trabajo Social, dando a conocer además, el interés de darles a conocer los resultados que se evidenciaron a partir de la experiencia realizada con la práctica en docencia y la metodología propuesta.

Momento metodológico 2 Proyección de documentales y reflexión (60 minutos)

Se proyectarán dos vídeos cortos, referidos al modelo pedagógico que actualmente utilizan las instituciones educativas. Incitando al debate, conforme al contenido de los documentales.

Momento metodológico 3: Exposición de resultados y finalización (50 minutos)

En este momento metodológico, se realiza de parte de los practicantes la exposición de los resultados en conjunto de cada uno de los cursos que se acompañó. Se expondrán resultados analizados de los instrumentos aplicados a lo largo del proceso y los resultados evidenciados en la observación participante realizada.

Posterior a ello, se le da paso a la palabra de los educandos, comentando sus visiones y percepciones conforme a lo realizado, las fortalezas y los aspectos que consideran deben fortalecerse en aras de la mejora de la propuesta pedagógica que se está impulsando.

GUÍA 5:

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Profesor Juan Manuel Latorre Carvajal

Semana 13: Agosto 25 de 2014

Cursos: Trabajo Social, Comunidad y Organizaciones Sociales (Quinto Nivel) y Fundamentos de Trabajo Social (Segundo Nivel)

Caso: Situación actual del asentamiento humano Puerto Madero, ubicado en el Sector Norte del Municipio de Bucaramanga.

Población: 286 Familias Desplazadas

Forma Parte de la Comuna 2 del Municipio de Bucaramanga

Estrato: 0 y 1

Población con acceso a sistema de salud: 10%

Población con acceso a sistema educativo: 30%

El barrio de Punta Betín, es un asentamiento ilegal ubicado entre los barrios Villa Mercedes y Bosque Norte. Nace a partir de la organización de 5 familias que llegan desplazadas por la violencia a los barrios de Transición; lugar de paso de las víctimas del desplazamiento, que se convierte en estación permanente de estadía por ineficiencia de atención de las entidades gubernamentales en cuanto a los programas de reparación de víctimas del conflicto armado interno.

Estas cinco familias, deciden ocupar un lote en conjunto con 10 familias más que se hallan viviendo en las calles de los barrios de Transición, lote que se encuentra legalmente establecido como propiedad de la Corporación para la Defensa de la Meseta de Bucaramanga (CDMB) y que posteriormente se ha dado en concesión para el desarrollo del proyecto de transporte masivo, Metrolínea.

En el año 1998 se realiza la acción de ocupación, sin mayor resistencia de parte de los pobladores de los barrios Bosque Norte y Villa Mercedes, ubicados en la vía

central de transporte entre la vía al mar y el anillo vial. Los cambuches que hasta hoy en día, se mantienen y empiezan a ser presa del desalojo de parte de la administración local, no poseen ningún servicio público, están hechos en materiales como cartón, plástico o madera, en piso de barro y en espacios reducidos, en donde por lo general, residen de 7 a 10 personas por cambuche.

Por la ubicación del asentamiento, se convierte en blanco fácil del Narco Tráfico. Constantemente se pueden ver llegar las camionetas lujosas, repartiendo a los expendedores el material diario de venta, en horarios en los que la policía no hace patrulla. Se puede observar la red de información creada desde los mototaxistas y los llamados “piratas⁵⁰”, que generalmente se encargan de informar a los “campaneros”, rol casi siempre designado a Niños y Niñas entre los 10 y 14 años, pues como lo comentan algunos residentes del sector “al ser pequeños, la verde no los chequea”⁵¹.

Sumado a ello, por situaciones ligadas al control territorial, se han ido consolidando poco a poco las denominadas “fronteras invisibles” entre los barrios con más cercanía y sobre todo, en linderos con el barrio Villa Mercedes también ocupado de manera ilegal. Este conflicto es propiciado entre jóvenes de 15 a 18 años, quienes son los principales consumidores, expendedores y miembros activos de pandillas, algunas ligadas a la injerencia de acciones adscritas al Narcotráfico y Microtráfico llevadas a cabo por Bandas Criminales que laboran en el Sector.

Más del 80% de la población, no cuenta con un empleo estable y tan sólo el 30% de la niñez y la juventud, están adscritos al sistema educativo. En relación con la problemática de hacinamiento, se generan ambientes propicios para el contagio de enfermedades como la tuberculosis (ligada también a la desnutrición), el chagas y la leishmaniosis. Sin contar con el índice de abusos sexuales, violaciones y maltratos a los que son sometidas las mujeres y los niños y niñas del sector.

⁵⁰ Carros utilizados para el desplazamiento de la población entre los diversos barrios del Norte y el Centro de la Ciudad. Este medio de transporte representa graves peligros a la seguridad de sus usuarios, pues los automóviles utilizados, se encuentran en graves condiciones mecánicas, y generalmente no cuentan con vigencia de movilidad. Problemática acrecentada con la supresión de las rutas de transporte tradicional, debido a la intención de introducir el sistema de transporte masivo Metrolínea al Sector. Obra que aún no ha iniciado labores, y que ha dejado incomunicado a más del 90% de la población, sin contar con las cifras de desempleo que ha generado.

⁵¹ Líder barrial, de la manzana A del asentamiento humano.

El hombre por su parte, refugia sus angustias y problemas en el alcoholismo, generando cuadros de violencia intrafamiliar desmedidos, en ambientes de hogares reconstituídos o núcleos familiares extensos, que generalmente no comparten rasgos de unión y cohesión grupal y en donde el rol del adulto mayor, se resume al cuidado constante y desmesurado de sus nietos, por encima de sus capacidades psicomotoras o cognitivas.

Los escenarios de participación local y comunitaria, se ven coartados por amenazas constantes hacia quienes en algún momento han decidido ejercer un rol dinámico en la consolidación de la Junta de Acción Comunal o de algún grupo barrial. Dice un habitante del Sector: “acá no se puede hacer nada. Cuando a uno se le da por joder, le llega al cambuche el papel firmado por las Águilas Negras”.

Conforme a las condiciones anteriormente mencionadas, responda las siguientes preguntas:

Comunidad:

1. Haga un análisis de la situación presentada y posteriormente, estructure un modo para abordarla, desde el punto de vista de las metodologías comunitarias del Trabajo Social.
2. ¿Para lograr qué tipo de objetivos realizaría usted intervención profesional desde el Trabajo Social en esta situación específica?

Fundamentos:

1. ¿Desde qué paradigma abordaría la investigación de la problemática anteriormente mencionada? ¿Por qué?
2. ¿Para lograr qué tipo de objetivos realizaría usted intervención profesional desde el Trabajo Social en esta situación específica?

Anexo C. Instrumentos De Medición

INSTRUMENTO 1:

Bucaramanga, Junio de 2014

Sondeo sobre las actitudes de los estudiantes de pregrado de Trabajo Social UIS frente a su formación en el aula.

El objetivo del sondeo es conocer las actitudes presentes en los educandos de Trabajo Social UIS de segundo y quinto nivel, al momento de iniciar los cursos formativos de “Fundamentos De Trabajo Social” y “Trabajo Social, Comunidad Y Organizaciones Sociales”, en el primer semestre académico del 2014.

La información suministrada será utilizada sólo con fines investigativos y no se solicitará información personal de los participantes.

Le solicitamos que sus respuestas sean concretas. Gracias por su colaboración.

Sexo: M____ F____ Semestre: _____

De las preguntas 1 a la 11, seleccione sólo una de las opciones que se le presenten a continuación y luego explique el porqué de su respuesta.

1) Durante el desarrollo de un curso, usted cree conveniente:

Estudiar la bibliografía sugerida en el programa del curso.

No leer la bibliografía sugerida en el programa del curso.

Reflexionar sobre la pertinencia de la bibliografía sugerida en el programa del curso.

Buscar material extra que complemente la bibliografía sugerida en el programa del curso.

Realizar una acción diferente a las mencionadas anteriormente.

¿Cuál? _____

Explique su respuesta.

2) Cuando se presenta la oportunidad de hacer una intervención (o participar) en el desarrollo de una clase, generalmente:

- Participa por iniciativa propia.
- Prefiere no intervenir.
- Sólo participa o expresa su opinión si le preguntan directamente.
- Realiza una acción diferente a las mencionadas anteriormente.

¿Cuál? _____

Explique su respuesta.

3) Cuando usted interviene en clase, generalmente lo hace porque:

- Considera que debe expresar su punto de vista, independientemente del pensamiento de los demás asistentes (educandos y educador).
- Busca aceptación (educador o educandos).
- Aporta información nueva que complemente lo expuesto por el educador o los autores que se estén trabajando.
- Tiene una razón diferente a las mencionadas anteriormente.

¿Cuál? _____

Explique su respuesta.

4) Cuando el educador expresa un planteamiento, punto de vista o argumento con el que usted no está de acuerdo, considera que la acción pertinente a realizar es:

- Participar y expresar su desacuerdo en público durante la clase.
 - No darle importancia y no hacer nada.
 - No decir nada en clase y buscar información que sustente su punto de vista.
 - Explicarle a su compañero de al lado su desacuerdo, con la intención de que sea él quien lo exprese.
 - Realizar una acción diferente a las mencionadas anteriormente
- ¿Cuál? _____
- _____

Explique su respuesta.

5) Fuera del aula de clase, usted dedica usualmente tiempo a:

- Buscar textos e información extra que tenga relación con el contenido del curso.
- Repasar los apuntes y los textos ya trabajados anteriormente en clase.
- Buscar información para validar los contenidos del curso.
- Reflexionar sobre la validez de los contenidos del curso consultando con profesionales de Trabajo Social, con educadores o con compañeros de otros semestres.
- Realizar una acción diferente a las mencionadas anteriormente

¿Cuál? _____

Explique su respuesta.

6) Cuando le es devuelto con su respectiva calificación un parcial o prueba escrita, su principal interés usualmente es:

- Observar en qué falló, tratar de corregirlo y hacer retroalimentación.
 - Aceptar el resultado con resignación.
 - Sugerir al educador cómo formular las preguntas de las pruebas escritas en una próxima ocasión.
 - Realizar una acción diferente a las mencionadas anteriormente
- ¿Cuál? _____
- _____

Explique su respuesta.

7) Cuando el educador suministra información que usted no comprende o le produce dudas, usted:

- Participa y expresa su duda en público durante la clase.
 - Prefiere no darle importancia y no hacer nada.
 - No dice nada en clase y busca información que resuelva su duda.
 - Le explica a su compañero de al lado su duda, para que él sea quien lo pregunte en público.
 - Otra acción diferente a las mencionadas anteriormente.
- ¿Cuál? _____
- _____

Explique su respuesta

8) Cuando usted expresa una idea que es contrariada por alguno de los compañeros en el espacio de clase, usted generalmente:

- Espera que sea el educador quien decida quién tiene razón.
- Da argumentos propios y defiende su idea.
- Sólo le da validez a lo escrito por un autor trabajado anteriormente.
- Realiza una acción diferente a las mencionadas anteriormente.

¿Cuál? _____

Explique su respuesta.

9) ¿Qué suele hacer usted cuando el educador no llega a la clase o se ausenta?

- Utiliza el tiempo de la clase para realizar actividades diferentes a las académicas.
- Adelanta trabajo de forma individual sobre el curso al que asiste en ese horario o sobre otra temática.
- Propone con los compañeros que deseen, llevar a cabo alguna actividad de repaso sobre el tema que se está trabajando en el curso.
- Realiza una acción diferente a las mencionadas anteriormente.

¿Cuál? _____

Explique su respuesta.

10) La razón por la cual usted tomaría la decisión de no participar en clase sería porque:

- No ha realizado la lectura de los textos propuestos.
 - Siente que sus ideas o argumentos no son válidos.
 - Sus ideas ya han sido expresadas anteriormente.
 - Experimenta sensaciones como temor, estrés, inseguridad y angustia.
 - Una razón diferente a las anteriormente mencionadas
- ¿Cuál? _____

Explique su respuesta

11) ¿Cuál de las siguientes opciones considera que es su prioridad?

- Actividades de ocio y recreación.
 - Compartir con otras personas (familia, pareja sentimental, amigos y/o compañeros).
 - Responsabilidades académicas (trabajos, exposiciones, lecturas, etc).
 - Otra tipo de actividad ¿Cuál?
- _____

Explique su respuesta

Las preguntas 12 a la 14, son de carácter abierto, respóndalas de la forma más clara posible.

12) ¿Usted que entiende por libertad? ¿Cómo la definiría? Mencione características y componentes de la misma.

13) ¿Cómo cree que se podría fomentar libertad durante el desarrollo de las clases en la universidad?

14) ¿Qué tipo de ejercicios que ayuden al desarrollo de la libertad individual propondría para el desenvolvimiento del curso?

INTRUMENTO 2:

Bucaramanga, Julio de 2014

Sondeo sobre las actitudes de los estudiantes de pregrado de Trabajo Social UIS frente a su formación en el aula.

El objetivo del sondeo es conocer las actitudes presentes en los educandos de Trabajo Social UIS de segundo y quinto nivel, después de la realización de actividades, encaminadas al fortalecimiento de competencias actitudinales y axiológicas, en los cursos de “Fundamentos De Trabajo Social” y “Trabajo Social, Comunidad y Organizaciones Sociales”, en el primer semestre académico del 2014.

La información suministrada será utilizada sólo con fines investigativos y no se solicitará información personal de los participantes.

Sexo: M____ F_____ Semestre: _____

Seleccione **SÓLO UNA** de las opciones que se le presenten a continuación y luego explique el porqué de su respuesta.

- 1. Usted en clase generalmente:
 - No interviene y/o reflexiona lo que es dicho por los demás asistentes.
 - Cuestiona puntos de vista expresados por los demás asistentes.
 - Hace aportes de algún texto consultado sobre el tema en cuestión.
 - Lee o hace trabajos de otro curso.
 - Expresa su punto de vista y/o hace preguntas.
 - Utiliza aparatos electrónicos (celulares, computadores).

Explique su respuesta: _____

2. ¿Cuál de las siguientes opciones usted se identifica mejor?

- Permite que el desarrollo de las clases y de los contenidos del curso, se realice de acuerdo a lo que el educador plantee.
- Se basa en postulados de un autor para defender una idea propia.
- Propone o sugiere actividades alternativas, para un mejor desarrollo de las clases y comprensión de las temáticas.
- Se fundamenta en argumentos propios para defender una idea.
- Expresa sus puntos de vista, aun sabiendo que va a ser controvertido por alguno de los asistentes.
- No expresa sus puntos de vista, porque siente que no le van a dar validez.

Explique su respuesta: _____

3. Para el desarrollo y comprensión de los contenidos del curso usted:
- Acepta la forma de trabajo que el educador plantee.
 - Busca por iniciativa propia y sin presión por parte del educador complementar lo visto en clase con prácticas o actividades externas.
 - Propone metodologías, temáticas y/o material que complemente el curso.
 - Considera que la información suministrada en la clase es suficiente para su formación profesional.

Explique su respuesta: _____

4. ¿Cuál de los siguientes aspectos tiene más preponderancia en su decisión de participar o no en las clases?
- Haber comprendido las temáticas abordadas.
 - Tener argumentos que sean válidos.
 - Percatarse que sus ideas ya han sido expresadas.
 - Sentir inseguridad o angustia.
 - Pensar que las inquietudes o dudas no deben dejarse sin resolver.
 - No haber realizado las lecturas correspondientes.

Explique su respuesta: _____

5. ¿Cuál de las siguientes opciones considera que le aporta más a su desarrollo como profesional? Elija la opción que usted realiza.

Escuchar lo que el educador expresa en sus clases.

Leer lo que le es asignado en el contenido del curso como obligatorio.

Estudiar y analizar los textos propuestos, buscando también material extra.

Analizar, contrastar con la realidad y cuestionar la información suministrada en el curso.

Tomar apuntes, hacer resúmenes y repasar.

Asistir a las clases.

Explique su respuesta: _____

INSTRUMENTO 3:

Sondeo sobre las actitudes de los estudiantes de pregrado de Trabajo Social UIS frente a su formación en el aula.

El objetivo del sondeo es conocer las actitudes presentes en los educandos de Trabajo Social UIS de segundo y quinto nivel, después de la realización de actividades, encaminadas al fortalecimiento de competencias actitudinales y axiológicas, en los cursos de “Fundamentos De Trabajo Social” y “Trabajo Social, Comunidad y Organizaciones Sociales”, en el primer semestre académico del 2014.

La información suministrada será utilizada sólo con fines investigativos y no se solicitará información personal de los participantes.

Sexo: M _____ F _____

Semestre: _____

Seleccione **SÓLO UNA** de las opciones que se le presenten a continuación y luego explique el porqué de su respuesta.

1. Usted hace parte y es miembro activo de algún grupo de tipo:

Deportivo

Religioso

Académico y/o investigativo

Sociopolítico (Organización Social, Colectivo Político, Grupos de afinidad, etc).

Ninguno

Otro, ¿Cuál? _____

Explique su respuesta: _____

2. Cuando se presenta una situación que usted considera problemática prefiere:
- Esperar que alguien la resuelva la situación.
 - Actuar solamente con base en las indicaciones que le brinden otras personas.
 - Reflexionar personalmente sobre la situación y tomar sus propias decisiones de acción.
 - Reflexionar personalmente sobre la situación para actuar de manera conjunta con los que también quieran hacer algo al respecto.

Explique su respuesta: _____

INSTRUMENTO 4:

Sondeo sobre las actitudes de los estudiantes de pregrado de Trabajo Social UIS frente a su formación en el aula.

El objetivo del sondeo es conocer las actitudes participativas presentes en los educandos de Trabajo Social UIS de segundo y quinto nivel, en los cursos de “Fundamentos De Trabajo Social” y “Trabajo Social, Comunidad y Organizaciones Sociales”, en el primer semestre académico del 2014.

La información suministrada será utilizada sólo con fines investigativos y no se solicitará información personal de los participantes.

Sexo: M F Semestre: _____

Seleccione **SÓLO UNA** de las opciones que se le presenten a continuación y luego explique el por qué de su respuesta.

1. Si usted ha participado activamente en el curso ¿Qué condiciones le han llevado a ello?

- Actitud reflexiva y crítica del educador.
- Estrategias didácticas y pedagógicas que permiten expresión de ideas.
- Temas de interés que le motivan a participar.

- Una opción diferente a las anteriormente mencionadas ¿Cuál? _____
- Marque esta opción, en caso de no haber participado activamente.

Explique su respuesta: _____

2. En orden de prioridad siendo el número 1 el de mayor prioridad y 5 el de menor prioridad ¿Cuáles mecanismos pedagógicos considera usted que promueven una participación más activa en el desarrollo de un curso? En caso de que considere que alguno de los mecanismos planteados, no promueve la participación activa durante el desarrollo del curso, marque 0.

- Cineforo.
- Debate.
- Mesa redonda.
- Exposición de parte de un compañero.
- Otro ¿Cuál? _____

¿Por qué? _____

3. ¿Considera que los mecanismos pedagógicos participativos le son útiles para su desarrollo personal y profesional?

- Si
- No

¿Por qué? _____

4. ¿Considera que la disposición de las sillas en mesa redonda durante el desarrollo de las clases, favorece la participación de los asistentes?

- Si
- No

¿Por qué? _____

INSTRUMENTO 5:

Bucaramanga, Septiembre de 2014

Sondeo sobre las actitudes de los estudiantes de pregrado de Trabajo Social UIS frente a su formación en el aula.

El objetivo del sondeo es conocer las actitudes presentes en los educandos de Trabajo Social UIS de segundo y quinto nivel, al finalizar un proyecto de aula, encaminado al fortalecimiento de competencias actitudinales y axiológicas, en los cursos de “Fundamentos De Trabajo Social” y “Trabajo Social, Comunidad y Organizaciones Sociales”, en el primer semestre académico del 2014.

La información suministrada será utilizada sólo con fines investigativos y no se solicitará información personal de los participantes.

Sexo: M____ F____ Semestre: _____

Seleccione SÓLO UNA de las opciones que se le presenten a continuación y luego explique el porqué de su respuesta.

1. Cuando se da el espacio para proponer y/organizar una actividad, usted:
 Espera que alguien proponga y realice la actividad.
 Hace propuestas y también decide participar de la organización.
 Interviene solamente si le preguntan directamente.

Explique su respuesta: _____

2. Cuando considera que la forma en que el educador está llevando la clase no le aporta lo necesario para su formación profesional, usted:

- Se queda pensando en las implicaciones de su intervención y prefiere callar.
- Expresa su desacuerdo ante los demás participantes de la clase (educandos y educador) con seguridad y argumentos propios.
- Considera que así es la educación de hoy en día y poco se logrará cambiar mediante la aplicación de apuestas pedagógicas críticas.
- Propone al educador actividades alternativas que fortalezcan o complementen el desarrollo del curso.

Explique su respuesta: _____

3. ¿Cuál de las siguientes situaciones harían que usted no asistiera a clase?

- Realización de un evento o foro de interés para su formación profesional o personal.
- Métodos de trabajo del educador que poco le aportan a su formación Profesional, porque le producen pereza o desinterés.

Explique su respuesta: _____

4. En un debate usted:

- Sólo escucha la postura de las demás personas.
- Da su punto de vista al iniciar.
- Espera el momento indicado para exponer su idea, respetando la palabra de los demás.
- Interrumpe una visión que le parece ilógica.

Explique su respuesta: _____

5. Para preparar una exposición usted:

- Busca un texto sobre el tema y de los contenidos del mismo elabora la exposición.
- Consulta fuentes y pide asesoría de educador.
- Mira en internet la información que encuentre y expone de manera magistral.
- Elabora un esquema para exponer desde diversos autores.

Explique su respuesta: _____

Anexo D. Matrices Catoriales

Categoría Deductiva	Número	Subcategorías (Categorías Inductivas)	Códigos
Libertad	1	Autonomía	AUTOD
	2	No Autonomía	N-AUTOD
	3	Autodeterminación	PART
	4	No Autodeterminación	N-PART
	5	Autorregulación	AUTON
	6	No Autorregulación	N-AUTON
	7	Autodisciplina	AUTOR
	8	No Autodisciplina	N-AUTOR
	9	Participación	AUTODI
	10	No Participación	N-AUTODI

MATRIZ 1:

PRIMER INSTRUMENTO FUNDAMENTOS			
CATEGORÍA DEDUCTIVA	% TOTAL	% PARCIAL	RAZONES DE RESPUESTA
SI PARTICIPACIÓN	52.63 %	5.26%	Cuestiona puntos de vista expresados por los demás asistentes.
		47.36%	Expresa su punto de vista y/o hace preguntas.
NO PARTICIPACIÓN	47.37%	47.37%	No interviene y/o reflexiona lo que es dicho por los demás asistentes.
SI AUTONOMÍA	36.84%	10.52%	Propone o sugiere actividades alternativas, para un mejor desarrollo de las clases y comprensión de las temáticas.
		10.52%	Se fundamenta en argumentos propios para defender una idea.
		15.78 %	Expresa sus puntos de vista, aun sabiendo que va a ser controvertido por alguno de los asistentes.
NO AUTONOMÍA	63.16%	57.89%	Permite que el desarrollo de las clases y de los contenidos del curso, se realice de acuerdo a lo que el educador plantee.
		5.26%	No expresa sus puntos de vista, porque siente que no le van a dar validez.
SI AUTO DETERMINACIÓN	63.16%	52.63%	Busca por iniciativa propia y sin presión por parte del educador complementar lo visto en clase con prácticas o actividades externas.
		10.52%	Propone metodologías, temáticas y/o material que complemente el curso.
NO AUTO	36.84%	31.57 %	Acepta la forma de trabajo que el educador plantee.

PRIMER INSTRUMENTO FUNDAMENTOS			
CATEGORÍA DEDUCTIVA	% TOTAL	% PARCIAL	RAZONES DE RESPUESTA
DETERMINACIÓN		5.26%	Considera que la información suministrada en la clase es suficiente para su
SI AUTO RREGULACIÓN	47.36%	21.05%	Haber comprendido las temáticas abordadas.
		5.26%	Percatarse que sus ideas ya han sido expresadas
		21.05%	Pensar que las inquietudes o dudas no deben dejarse sin resolver.
NO AUTO RREGULACIÓN	52.64 %	15.79 %	Tener argumentos que sean válidos.
		31.57 %	Sentir inseguridad o angustia.
		5.26%	No haber realizado las lecturas correspondientes.
SI AUTO DISCIPLINA	84.21%	31.57%	Estudiar y analizar los textos propuestos, buscando también material extra.
		47.36%	Analizar, contrastar con la realidad y cuestionar la información suministrada en el curso.
		5.26%	Tomar apuntes, hacer resúmenes y repasar.
NO AUTO DISCIPLINA	15.79 %	15.79 %	Escuchar lo que el educador expresa en sus clases.
Fuente: (Gómez & Niño, 2014)			

PRIMER INSTRUMENTO COMUNIDAD				
CATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	% TOTAL	% PARCIAL	RAZONES DE RESPUESTA
LIBERTAD	SI PARTICIPACIÓN	42.10%	10.53%	considera que es de vital importancia cuestionar el punto de vista de los demás asistentes
			15.79%	hace aportes de algún texto consultado sobre el tema en cuestión
			15.79%),	considera que deben expresarse los puntos de vista o hacer preguntas
	NO PARTICIPACIÓN	57.90%	52.63%	no interviene porque prefieren escuchar o reflexionar lo que el educador o los demás educandos expresan en clase
			5.26%	utiliza aparatos electrónicos, pues no ve la oportunidad de intervenir en clase
	SI AUTONOMÍA	5.26%	5.26%	Propone o sugiere actividades alternativas, para un mejor desarrollo de las clases y comprensión de las temáticas.
	NO AUTONOMÍA	94.74%	78.95%	Permite que el desarrollo de los contenidos del curso, se realice como el educador lo plantee
			15.79%	No expresa sus puntos de vista, porque consideran que no les van a dar validez.
	SI AUTO DETERMINACIÓN	57.89%	47.37%	busca por iniciativa propia y sin presión del educador, complementar lo visto en clase con prácticas o actividades externas
			10.52%	Propone metodologías, temáticas y/o material que complemente el curso.
NO AUTO	42.11%	36.84%	Acepta la forma de trabajo que el educador	

PRIMER INSTRUMENTO COMUNIDAD				
CATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	% TOTAL	% PARCIAL	RAZONES DE RESPUESTA
	DETERMINACIÓN			plantee.
			5.26%	Considera que la información suministrada en la clase es suficiente para su formación profesional.
	SI AUTO RREGULACIÓN	47.37%	31.57%	Haber comprendido las temáticas abordadas.
			10.52%	Percepción que sus ideas ya han sido expresadas
			5.26%	Pensar que las inquietudes o dudas no deben dejarse sin resolver.
	NO AUTO RREGULACIÓN	52.63%	21.05%	Tener argumentos que sean válidos.
			26.31%	Sentir inseguridad o angustia
			5.26%	No haber realizado las lecturas correspondientes.
	SI AUTO DISCIPLINA	89.47%	10.5%	Estudiar y analizar los textos propuestos, buscando también material extra.
			57.89%	Analizar, contrastar con la realidad y cuestionar la información suministrada en el curso.
			21.05%	Tomar apuntes, hacer resúmenes y repasar.
	NO AUTODISCIPLINA		10.52%	Asistir a las clases.

Fuente: (Gómez & Niño, 2014)

MATRÍZ 2:

Categoría Deductiva	SEGUNGO INSTRUMENTO COMUNIDAD		
Libertad	Proposiciones agrupadas por temas	Categorías inductivas	Códigos
	Es importante la revisión de la bibliografía sugerida por el docente para contar con más herramientas y ampliar conocimientos sobre la temática a tratar.	Autodisciplina	AUTODI
	Leer la bibliografía sugerida en el programa del curso; esto, da un panorama general de lo que se sugiere y con qué se podría complementar.	Autodisciplina	AUTODI
	Repasar los apuntes y los textos ya trabajados anteriormente en clase, porque es importante, pero también es necesario buscar textos extra que fortalezcan el aprendizaje.	Autodisciplina	AUTODI
	Repasar los apuntes y los textos ya trabajados anteriormente en clase, para una mejor comprensión.	Autodisciplina	AUTODI
	Repasar los apuntes y los textos ya trabajados anteriormente en clase, porque no hay tiempo para hacer nada más.	Autodisciplina	AUTODI
	Buscar información extra, para afianzar, conocer diversos puntos de vista y construir un conocimiento más amplio del tema.	Autodisciplina Autodeterminación	– AUTODI - AUTODE
	Utiliza el tiempo de clase para realizar actividades diferentes a las académicas,	Autodisciplina	AUTODI

Categoría Deductiva	SEGUNGO INSTRUMENTO COMUNIDAD		
	por falta de tiempo.		
	Como estudiantes no proponemos algo diferente a lo que se da, no aprovechamos el tiempo libre.	Autodisciplina	AUTODI
	Si no existe un trabajo dejado por el docente, prefiero hacer otras cosas.	Autodisciplina Autonomía	– AUTODI - AUTON
	Intento trabajar con otros compañeros, sola en biblioteca o me retiro a la casa, si el educador no llega a clase.	Autodisciplina	AUTODI
	Leer textos o repasar de forma individual para llegar a clase y si tengo dudas, expresarlas y aclararlas.	Autodisciplina Autodeterminación	– AUTODI - AUTODE
	Para no interrumpir con el aprendizaje colectivo, si no se, prefiero no participar.	Autodisciplina Autodeterminación Participación	– AUTODI – AUTODE – PART
	No ha realizado la lectura de los textos propuestos, por falta de tiempo.	Autodisciplina	AUTODI
	Leer la bibliografía alternándola con otros documentos. Es importante conocer diferentes percepciones sobre una misma temática.	Autodisciplina Autodeterminación	– AUTODI - AUTOD
	Mi prioridad es culminar mis actividades académicas formativas.	Autodisciplina	AUTODI
	Es un compromiso propio, me gusta lo que hago, por lo que me siento motivada e interesada.	Autodisciplina	AUTODI
Analizar e interpretar el material que nos han entregado en el curso. Porque considero importante que exista claridad	Autodisciplina	AUTODI	

Categoría Deductiva	SEGUNGO INSTRUMENTO COMUNIDAD		
	sobre el material del curso.		
	Participo por iniciativa propia, para comprender mejor los temas, haciendo retroalimentación.	Autonomía -Participación	AUTON - PART
	Participo por iniciativa propia, en el caso que tenga fundamentos y conocimientos previos sobre el tema a desarrollar en clase.	Autonomía -Participación	AUTON - PART
	Para comprender críticamente un tema o discusión específico, participo por iniciativa propia.	Autonomía -Participación	AUTON - PART
	Participo por iniciativa propia, para despejar dudas y compartir puntos de vista, cuando considere sea conveniente.	Autonomía -Participación	AUTON - PART
	Si se dan espacios de debate, participo por iniciativa propia.	Autonomía -Participación	AUTON - PART
	Realizar prácticas externas. Permiten realizar un acercamiento a la realidad y a las comunidades, lo que genera un verdadero conocimiento de la academia junto con la realidad, que se expresa en el contexto en el que vivimos día a día.	Autonomía Autodeterminación	AUTON - AUTOD
	Falta de seguridad para expresar la opinión.	Autonomía	AUTON
	Es más fácil expresar ideas si preguntan directamente.	Autonomía	AUTON
	Expresando desacuerdo con algo expresado por el docente, respetando	Autonomía	AUTON

Categoría Deductiva	SEGUNGO INSTRUMENTO COMUNIDAD		
	opiniones de los demás.		
	Escuchar y debatir diferentes puntos de vista.	Autonomía	AUTON
	Tener paz conmigo mismo (interiormente), no estar atado a problemas y cosas de la vida.	Autonomía	AUTON
	Cuando una persona actúa de la forma que considera debe actuar, sin necesidad de sentirse limitado por las leyes o normas que la sociedad le ha impuesto.	Autonomía	AUTON
	La libertad se caracteriza por la autonomía, deber ser asumida con responsabilidad y sin afectar a los demás.	Autonomía	AUTON
	La libertad es la lucha de los sueños, ideales, metas o aspiraciones a desarrollarse en todos los aspectos. El mundo que me gustaría, debería pensar más en colectivo, en donde se valore la vida propia, pero también la de los demás como parte de mi contexto, de mi mundo.	Autonomía	AUTON
	Incentivando a los estudiantes a participar. Dejar de estar condicionados por una nota, ya que por el temor de ser calificados nos equivocamos y nos quedamos sin expresar muchas cosas.	Autonomía	AUTON
	Organizando nosotros mismos las	Autonomía	AUTON

Categoría Deductiva	SEGUNGO INSTRUMENTO COMUNIDAD		
	temáticas con autonomía y consecuencia de que esto es para nuestro beneficio.		
	Brindando ayudas a las personas, para que su confianza se acreciente y no tema opinar.	Autonomía	AUTON
	Al no tener argumentos sobre el tema, prefiero no intervenir.	Participación	PART
	Participa por iniciativa propia, para comprender mejor los temas, haciendo retroalimentación.	Participación	PART
	En el caso que tenga fundamentos y conocimientos previos sobre el tema a desarrollar en clase, participo por iniciativa propia.	Participación	PART
	Para comprender críticamente un tema o discusión específico, participo por iniciativa propia.	Participación	PART
	Teniendo consciencia y así, no sentirse obligado a reflexionar sobre un tema que no es de interés.	Participación	PART
	Para despejar dudas y compartir puntos de vista, cuando considere sea conveniente, participo por iniciativa propia.	Participación	PART
	Si se dan espacios de debate, participo por iniciativa propia.	Participación	PART
	Si el profesor da el espacio para aclarar	Participación	PART

Categoría Deductiva	SEGUNGO INSTRUMENTO COMUNIDAD		
	dudas en clase, pues se hace, si no, es mejor buscar información por otro lado.		
	Aclarar las dudas al momento de surgidas, ayuda a entender mejor el tema tratado.	Participación	PART
	Aunque con temor, muchas veces lo hago, dependiendo de la clase, de si el profesor da el espacio para expresar las dudas sin atacar.	Participación	PART
	Mis ideas ya han sido expresadas anteriormente, entonces no participo.	Participación	PART
	Siento que mis ideas o argumentos no son válidos. Sólo expongo mis ideas cuando sé que pueden ser verídicos.	Autorregulación	AUTOR
	Es mi prioridad compartir con familia o amigos, sin embargo trato de no descuidar mis compromisos académicos.	Autorregulación	AUTOR
	Divido mi tiempo entre mi familia, mi hijo y mis responsabilidades académicas.	Autorregulación	AUTOR
	Participo algunas veces por iniciativa propia y otras porque me lo preguntan directamente. Lo hago cuando estoy seguro de lo que diré.	Autorregulación	AUTOR
	En mis tiempos libres intento buscar un equilibrio entre las opciones anteriormente mencionadas. Todo en exceso es malo, por esto siempre busco equilibrar cargas sin olvidar lo	Autorregulación Autodisciplina	– AUTOR - AUTODI

Categoría Deductiva	SEGUNGO INSTRUMENTO COMUNIDAD		
	importante.		
	Participo porque nadie más lo hace. Siento la obligación de hacerlo, cuando nadie más lo hace.	Autorregulación	AUTOR
	Se debe reflexionar para tener claro para qué nos servirá cada texto y tema en nuestro ejercicio profesional a futuro.	Autodeterminación	AUTODE
	No siempre está ligada la bibliografía con las temáticas que deben ser o son importantes para el curso.	Autodeterminación	AUTODE
	La razón por la que decido no participar en clase, es porque todo hasta el momento queda claro.	Autodeterminación	AUTODE
	Al reflexionar, se tendrá que leer la bibliografía que es importante para nuestra preparación, y al leerlo, se encontrará más material que la complemente.	Autodeterminación	AUTODE
	Para saber si la discrepancia que tengo está fundamentada o estoy entendiendo mal, le comento mi inquietud al compañero de al lado para que sea él quien lo exprese.	Autodeterminación	AUTODE
	Por desinterés de intervenir, prefiero comentarle al compañero de al lado.	Autodeterminación	AUTODE
	Me gusta ser autodidacta, busco información por mi cuenta, si no comprendo, mi última opción es preguntarlo en clase.	Autodeterminación	AUTODE

Categoría Deductiva	SEGUNGO INSTRUMENTO COMUNIDAD		
	Aclarar dudas y cerciorarse de lo que el profesor dijo en clase.	Autodeterminación	AUTODE
	A veces participo para preguntar. Esto me ayuda a aclarar conceptos y al expresar mi punto de vista, pensando en los demás para comprender el contenido.	Autodeterminación	AUTODE
FUENTE: (Gómez & Niño, 2014)			

Categoría Deductiva	SEGUNDO INSTRUMENTO FUNDAMENTOS		
Libertad	Proposiciones agrupadas por temas	Categorías inductivas	Códigos
	Repasar los apuntes y los textos ya trabajados anteriormente en clase porque: Es una buena forma de emplear el tiempo libre, además que sirve para reforzar lo aprendido.	Autodisciplina	AUTODI
	Repasar los apuntes y los textos ya trabajados anteriormente en clase porque: Me interesa conocer autores y profundizo a los mismos tratados en el curso, también es importante repasar los temas de clase para tener proceso constante.	Autodisciplina	AUTODI
	Repasar los apuntes y los textos ya trabajados anteriormente en clase porque: Porque de allí podrán surgir dudas o preguntas que nos podrían enlazar a la búsqueda de más textos e información que nos despejen la duda.	Autodisciplina	AUTODI
	Repasar los apuntes y los textos ya trabajados anteriormente en clase porque: me gusta reflexionar sobre lo que creo que he aprendido, las cosas deben repensarse.	Autodisciplina	AUTODI

Categoría Deductiva	SEGUNDO INSTRUMENTO FUNDAMENTOS		
	Repasar los apuntes y los textos ya trabajados anteriormente en clase porque: Siempre quiero tener claro los temas, entonces repaso mis apuntes y si me queda alguna duda busco por mis propios medios.	Autodisciplina	AUTODI
	La prioridad son las responsabilidades académicas porque: Porque creo que para las demás opciones hay tiempo luego, pero siempre mi prioridad son las responsabilidades académicas.	Autodisciplina	AUTODI
	La prioridad son las responsabilidades académicas porque: Realmente creo que la carrera es la que me va a dar estatus, además a que a la UIS pasamos pocos y no hay que perder el tiempo.	Autodisciplina	AUTODI
	La prioridad son las responsabilidades académicas porque: estamos aprendiendo a llevar una vida responsable.	Autodisciplina	AUTODI
	La prioridad son las responsabilidades académicas porque: Tengo bien claro que vengo a hacer a esta universidad.	Autodisciplina	AUTODI
	La prioridad son las responsabilidades académicas porque: Es bueno saber dar prioridad y distribuir el tiempo porque es obvio no todo es estudio, pero es prioridad sobre todo si se quieren obtener excelentes resultados.	Autodisciplina	AUTODI
	La prioridad son las responsabilidades académicas porque: Porque es una responsabilidad que tomé al momento de decidir entrar a estudiar trabajo social, por consiguiente debo cumplir con lo concerniente a ello.	Autodisciplina	AUTODI
	La prioridad son las responsabilidades académicas porque: En este momento mi actividad es estudiar aunque para no enloquecer porque también de vez en cuando hago otras cosas, pero siempre y cuando pueda hacerlo y no ponga en riesgo lo académico.	Autodisciplina	AUTODI
	Participa por iniciativa propia porque: Porque soy un ser libre y autónomo.	Autonomía	AUTON

Categoría Deductiva	SEGUNDO INSTRUMENTO FUNDAMENTOS		
	Participa por iniciativa propia: Por falta de claridad o por interés de profundización, toma la decisión de participar.	Autonomía	AUTON
	Participa por iniciativa propia: Si estudió sobre el tema planteado.	Autonomía	AUTON
	Prefiere no intervenir. Razón: a veces por miedo a equivocarme prefiere no comentar.	Participación	PART
	Participa y expresa su duda en público durante la clase: Porque puede que esa misma duda que yo tenga también la presente otro de mis compañeros y de esa manera todos entendamos.	Participación	PART
	Expreso mi duda con el fin de ser corregido y que además el aporte nuevo me ayude a comprender lo que no tengo claro.	Participación	PART
	De esta manera se aclara la duda que incluso otro compañero pueda tener, pero no está de más profundizar con una buena investigación.	Participación	PART
	Ya que me permite entender los elementos o conocimientos que se hablan.	Participación	PART
	No sería pertinente quedarme con la duda.	Participación	PART
	Porque vengo a la universidad a aprender y los maestros deben compartir parte de su conocimiento. Además de eso luego busco información acerca del concepto tema.	Participación	PART
	Expreso mi duda tan pronto la tengo en clase, pero también procuro documentarme fuera de ella.	Participación	PART
	Si a lo largo de la explicación no logro resolver mi duda hago la intervención con la esperanza de retomar el tema.	Participación	PART
	Expreso la inquietud para que sea solucionada y aclarada en el momento, para tener una mayor claridad del tema.	Participación	PART
	Participar y expresar la duda es lo que se debe hacer, opino que no nos podemos quedar con la duda de un tema ya que puede dejarnos vacíos y pronto necesitaremos saber o tener conocimiento de eso que no preguntamos.	Participación	PART

Categoría Deductiva	SEGUNDO INSTRUMENTO FUNDAMENTOS		
	Si tengo una duda producida en clase, me parece que lo más correcto es preguntarle directamente al docente quien para mi juicio es la persona idónea para responder.	Participación	PART
	Si a lo largo de la explicación no logro resolver mi duda hago la intervención con la esperanza de retomar el tema.	Participación	PART
	Si tengo una duda producida en clase, me parece que lo más correcto es preguntarle directamente al docente quien para mi juicio es la persona idónea para responder.	Participación	PART
	Participar y expresar la duda es lo que se debe hacer, opino que no nos podemos quedar con la duda de un tema ya que puede dejarnos vacíos y pronto necesitaremos saber o tener conocimiento de eso que no preguntamos.	Participación	PART
	Expreso la inquietud para que sea solucionada y aclarada en el momento, para tener una mayor claridad del tema.	Participación	PART
	Porque puede que esa misma duda que yo tenga también la presente otro de mis compañeros y de esa manera todos entendamos.	Participación	PART
	Expreso mi duda con el fin de ser corregido y que además el aporte nuevo me ayude a comprender lo que no tengo claro.	Participación	PART
	De esta manera se aclara la duda que incluso otro compañero pueda tener, pero no está de más profundizar con una buena investigación.	Participación	PART
	Ya que me permite entender los elementos o conocimientos que se hablan.	Participación	PART
	No sería pertinente quedarme con la duda.	Participación	PART
	Porque vengo a la universidad a aprender y los maestros deben compartir parte de su conocimiento. Además de eso luego busco información acerca del concepto tema.	Participación	PART
	Expreso mi duda tan pronto la tengo en clase, pero también procuro	Participación	PART

Categoría Deductiva	SEGUNDO INSTRUMENTO FUNDAMENTOS		
	documentarme fuera de ella.		
	Se debe seguir una consecuencia y si se cree conveniente presentar y socializar al curso bibliografía extra.	Autorregulación	AUTOR
	El objetivo principal debe ser enriquecer las clases con nuevo conocimiento, discutir su validez y hacer así de la clase una oportunidad para el encuentro de ideas.	Autorregulación	AUTOR
	Para generar análisis en quien me escuche.	Autorregulación	AUTOR
	Aporto dudas o información complementaria.	Autorregulación	AUTOR
	Expresar mi inquietud en público e investigar, me parece más prudente que se participe cuando se tenga información para que se reflexione y se pueda llegar a un concepto aceptable y pertinente	Autorregulación	AUTOR
	Participo cuando lo creo pertinente y busco por mi cuenta cuando no es pertinente.	Autorregulación	AUTOR
	Cuando no aporto y construyo a la clase prefiero callar y escuchar los que realmente hagan aportes relevantes.	Autorregulación	AUTOR
	Seria como organizar bien el tiempo para poder compartir con Dios, familia y tener un equilibrio en las responsabilidades.	Autorregulación	AUTOR
	Me agrada mas relacionarme con mis semejantes como ya lo expresé no lo resto importancia al estudio pero trato que en mi vida la prioridad sea estar con las personas y hacer la cosas que amo sin dejar el estudio.	Autorregulación	AUTOR
	Alimenta mi espíritu, aprendo.	Autorregulación	AUTOR
	(No tiene prioridades.)	Autorregulación	AUTOR
	Responsabilidades académicas como la familia y los compañeros.	Autorregulación	AUTOR
	Compartir con otras personas y responsabilidades académicas.	Autorregulación	AUTOR
	Equilibrio.	Autorregulación	AUTOR
	Para encontrar las falencias y beneficios que se pueden presentar.	Autodeterminación	AUTODE
Conocer para investigar y motivarnos para entrar en la carrera.	Autodeterminación	AUTODE	

Categoría Deductiva	SEGUNDO INSTRUMENTO FUNDAMENTOS		
	Entender manejo de la lectura para saber cuál es su intención y lo que aportará a la formación como profesionales.	Autodeterminación	AUTODE
	Profundizar en ideales y conocimiento para poder comparar, contrastar y argumentar nuestra posición frente a la problemática y realizar alguna acción.	Autodeterminación	AUTODE
	Puede ser que la bibliografía sugerida no contemple todos los aspectos del tema tratado y con otras fuentes, podemos complementar, tanto nuestro proceso de aprendizaje como el de los compañeros del curso.	Autodeterminación	AUTODE
	Puede ser complementada con vídeos o ayudas didácticas que faciliten la mejor comprensión y análisis de las diferentes temáticas del curso.	Autodeterminación	AUTODE
	Investigar y profundizar más sobre lo que se va a tratar en clase.	Autodeterminación	AUTODE
	No quedarse con la información transmitida por el educador.	Autodeterminación	AUTODE
	Conocer puntos de vista diversos para generar debates que contribuyan a la investigación.	Autodeterminación	AUTODE
	Tener un acuerdo de lo que se espera y quiere del curso y dar la opción de mejorarlo buscando material extra.	Autodeterminación	AUTODE
	Se debe seguir una consecuencia y si se cree conveniente presentar y socializar al curso bibliografía extra.	Autodeterminación	AUTODE
	Para tener argumentos.	Autodeterminación	AUTODE
	Para entender el porqué, de su argumento y corroborar si lo que dice está de acuerdo con lo que se quiere proyectar en clase.	Autodeterminación	AUTODE
FUENTE: (Gómez & Niño, 2014)			

MATRIZ 3:

Categoría Deductiva	TERCER INSTRUMENTO COMUNIDAD Y FUNDAMENTOS		
Libertad	Proposiciones agrupadas por temas	Categorías inductivas	Códigos
	Pertenezco a la iglesia Pentecostal Unida de Colombia y tengo un trabajo con niños de diferentes barrios del área.	Participación	PART
	Porque me gusta y me hace sentir bien.	Participación	PART
	Hago parte de este grupo más allá de seguir sus normativos, porque me permite compartir vivencias con otras personas.	Participación	PART
	Soy parte del grupo de catequistas de mi parroquia y de la comunidad Servidores del Servidor. Encontré en dios la felicidad y descubrí que el servir me hace feliz y deseo compartirlo; además he observado que es una forma de acercarme a los niños y jóvenes y percibir sus problemáticas y transformar, no sólo con la oración, si no también con la acción. Pienso que se necesita algo más que la parte espiritual, sin embargo, creo es necesario para la formación ética y moral para ser ciudadanos (en todo el sentido de la palabra).	Participación	PART
	Creo en dios y para mí él es vida, amor. No me gusta ser religiosa y me ofende esta palabra, pero a dios he conocido y lo quiero seguir conociendo. En la universidad estoy en un grupo que se llama Vida para la Universidad.	Participación	PART
	Por el gusto hacia la investigación.	Participación	PART
	Me parece un grupo interesante, me permite estar más involucrada en temas propios del Trabajo	Participación	PART

Categoría Deductiva	TERCER INSTRUMENTO COMUNIDAD Y FUNDAMENTOS		
	Social.		
	Para adquirir mayor conocimiento acerca de la investigación, y mediante la práctica, clarificar conceptos de investigación.	Participación	PART
	Me parece que es una manera de aumentar los conocimientos y aclarar dudas a través de la práctica investigativa.	Participación	PART
	Porque es importante conocer e investigar las problemáticas de la realidad actual y en el campo sociopolítico.	Participación	PART
	Con mis amigos más cercanos, conformamos un grupo de voleibol y jugamos dos veces por semana, pues me permite compartir con ellos y afianzar y practicar nuestro deporte favorito.	Participación	PART
	Porque no me he interesado y no me ha llamado la atención.	No Participación	N-PART
	Voy a encuentros religiosos donde se habla de dios, pero como tal no estoy comprometida con el grupo y por otra parte, es porque no he encontrado un grupo con el que me identifique.	No Participación	N-PART
	Asisto al gimnasio pero no me considero parte de éste.	No Participación	N-PART
	A veces hay cosas en las que se puede y debe trabajar individualmente.	Autonomía Autorregulación	– AUTON – AUTOR
	Sencillamente no me dejo llevar por alguien si no que prefiero tomar mis propias decisiones acerca de lo que se esté tratando para así tener una posición crítica desde mi punto de vista.	Autonomía Autorregulación	– AUTON – AUTOR
	Prefiero reflexionar y tomar mis propias decisiones	Autonomía	– AUTON –

Categoría Deductiva	TERCER INSTRUMENTO COMUNIDAD Y FUNDAMENTOS		
	porque tengo mis propios conceptos y me gusta afrontar mis problemas.	Autorregulación	AUTOR
	Primero observo la situación presentada y de acuerdo a eso, tomo unas decisiones que sean pertinentes para el manejo de dicha situación. Porque las decisiones que he tomado a la carrera no han sido las mejores.	Autonomía – Autorregulación	AUTON – AUTOR
	Por lo general observo y tomo una posición neutra en pro de resolver la situación, reflexiono y doy lo mejor de mí para solucionar la situación, esté o no involucrada y si me lo permiten.	Autonomía – Autorregulación	AUTON – AUTOR
	Es necesario reflexionar, pero sería adecuado hacerlo conjuntamente, para encontrar una solución más eficaz, entendiendo que somos parte de un grupo y que no estamos solos.	Autonomía – Autorregulación	AUTON – AUTOR
	Pienso que primero hay que pensar tranquilamente para actuar conjuntamente, puesto que las acciones individuales hoy en día, son muy complejas de realizar.	Autonomía – Autorregulación	AUTON – AUTOR
	Reflexionar, meditar y pensar qué hacer es lo mejor que uno puede hacer, dialogar y tomar medidas al respecto con los que estén interesados.	Autonomía – Autorregulación	AUTON – AUTOR
	Primero es muy importante reflexionar y adquirir una posición propia según mis ideales y luego para poder llegar a un cambio y actuar, es importante no hacerlo solo si no en conjunto con personas que tengan las mismas ideas.	Autonomía – Autorregulación	AUTON – AUTOR
	Prefiero reflexionar a modo personal y retroalimentar con las opiniones de otras personas y	Autonomía – Autorregulación	AUTON – AUTOR

Categoría Deductiva	TERCER INSTRUMENTO COMUNIDAD Y FUNDAMENTOS		
	de acuerdo a esto, hacer algo al respecto.		
	Creo que es la manera correcta de tomar decisiones, conjuntamente y con los implicados.	Autonomía Autorregulación	- AUTON - AUTOR
	Cuando existe una situación problemática se debe ser cuidadoso con la forma de actuar ya que si no se hace adecuadamente podría convertirse en un problema mayor. Es mejor cuando se realiza en conjunto ya que hay mejores soluciones.	Autonomía Autorregulación	- AUTON - AUTOR
	Así se miran diversos puntos de vista y se toman mejores decisiones.	Autonomía Autorregulación	- AUTON - AUTOR
FUENTE: (Gómez & Niño, 2014)			

MATRIZ 4:

Categoría Deductiva	CUARTO INSTRUMENTO COMUNIDAD Y FUNDAMENTOS		
Libertad	Proposiciones agrupadas por temas	Categorías inductivas	Códigos
	Esto mismo impulsa y motiva al estudiante a ser reflexivo y expresar sus ideas.	Participación Autodeterminación	- PART - AUTOD
	Al reflexionar acompañados del educador, se pueden llegar a debates y así tener una participación activa.	Participación Autodeterminación	- PART - AUTOD
	La crítica y la reflexión del educador fomentan un espacio productivo para el aprovechamiento del curso y de todos los temas vistos.	Participación Autodeterminación	- PART - AUTOD
	El llamado del docente, es la responsabilidad frente a la materia.	Participación Autodeterminación	- PART - AUTOD
	Me he dado cuenta que participo cuando la	Participación	- PART -

Categoría Deductiva	CUARTO INSTRUMENTO COMUNIDAD Y FUNDAMENTOS		
	dinámica de la clase es diferente. Por ejemplo: cuando hacemos algún ejercicio en el que hablamos. El profesor sin duda es muy crítico y reflexivo, esto motiva a participar, pero no siento confianza para intervenirle su palabra.	Autodeterminación	AUTOD
	Algunas veces también participo en actividades que lo permiten, aunque cuando lo hago, es sobre temas de interés y expreso mi postura.	Participación - Autodeterminación	PART - AUTOD
	Algunos de los temas han sido previamente estudiados y analizados en distintas asignaturas.	Participación - Autodeterminación	PART - AUTOD
	Ha habido temas, de los cuales ya había tenido algún referente y por lo tanto, me he sentido segura al hablar de ello.	Participación - Autodeterminación	PART - AUTOD
	Actitud reflexiva y crítica del educador, temas de interés y estrategias pedagógicas y didácticas. El curso ha generado cierto tipo de reflexión que genera la buena participación contando con el respaldo crítico del docente y de la estudiante Valentina.	Participación - Autodeterminación	PART - AUTOD
	Aún presento dificultades para participar; sin embargo, cuando participo en otras clases, lo hago para comprender y reflexionar.	No Participación - No Autodeterminación	N-PART - N-AUTOD
	Lo que pienso o ya lo plantearon o a mí me parece que es irrelevante.	No Participación - No Autodeterminación	N-PART - N-AUTOD
	La mesa redonda se siente como un espacio abierto en el que se puede participar.	Participación	PART
	El debate genera preguntas y crítica, algo que es fundamental para la vida y el actuar profesional. Por otro lado, la exposición de un compañero, es relativo en cuanto a la dinámica que realice. Hasta	Participación	PART

Categoría Deductiva	CUARTO INSTRUMENTO COMUNIDAD Y FUNDAMENTOS		
	ahora, no han sido lo esperado a lo largo del semestre.		
	El debate presenta mi punto de vista ante el otro, permite reconocer que en unas ocasiones estamos bajo condiciones que no generan un mayor desarrollo o limitan la perspectiva de una visión necesaria, para conocer al otro.	Participación	PART
	Partiendo de un tema de interés, es posible suscitar la participación. Las películas tienen esa particularidad, que hacen que las personas se cuestionen.	Participación	PART
	La mayoría de personas participan mejor en los debates ya que se habla desde su propio punto de vista.	Participación	PART
	La mesa redonda sin duda, genera un espacio de confianza para la participación.	Participación	PART
	Los debates fomentan la participación activa de los estudiantes, y exige que se empapen del tema para argumentar y participar.	Participación	PART
	En los debates, se pueden llegar a discusiones interesantes y a proponer diversos puntos de vista propios de cada uno.	Participación	PART
	El cine foro permite expresar el punto de vista, después de haber reflexionado una situación desde nuestra percepción.	Participación	PART
FUENTE: (Gómez & Niño, 2014)			

MATRIZ 5:

QUINTO INSTRUMENTO FUNDAMENTOS				
CATEGORÍA INDUCTIVA	CATEGORÍA DEDUCTIVA	% TOTAL	% PARCIAL	RAZONES DE RESPUESTA
LIBERTAD	SI PARTICIPACIÓN	72.73%	72.73%	Hace propuestas y también decide participar de la organización.
	NO PARTICIPACIÓN	27.27%	9,09%	Espera que alguien proponga y realice la actividad.
			18,18%	Interviene solamente si le preguntan directamente.
	SI AUTONOMÍA	40,9%	9,09%	Busco por mis medios otra forma de educarme a mí misma.
			31,81%	Propone al educador actividades alternativas que fortalezcan o complementen el desarrollo del curso.
	NO AUTONOMÍA	59,09%	59,09%	Se queda pensando en las implicaciones de su intervención y prefiere callar.
	SI AUTO DETERMINACIÓN	72.73%	72.73%	Realización de un evento o foro de interés para su formación profesional o personal.
	NO AUTO DETERMINACIÓN	27.27%	27.27%	Métodos de trabajo del educador que poco le aportan a su formación profesional, porque le producen pereza o desinterés.
	SI AUTO RREGULACIÓN	86.36%	9.09%	Da su punto de vista al iniciar.
			77.27%	Espera el momento indicado para exponer su idea, respetando la palabra de los demás.
NO AUTO RREGULACIÓN	13.63%	13.63%	Sólo escucha la postura de las demás personas	
SI AUTO DISCIPLINA	68.17%	40.9%	Consulta fuentes y pide asesoría de educador.	
		27.27%	Elabora un esquema para exponer desde diversos autores.	
NO AUTO DISCIPLINA	31.81%	27.27%	Busca un texto sobre el tema y de los contenidos del mismo elabora la exposición.	
		4.54%	Mira en internet la información que encuentre y expone de manera magistral.	

Fuente: (Gómez & Niño, 2014)

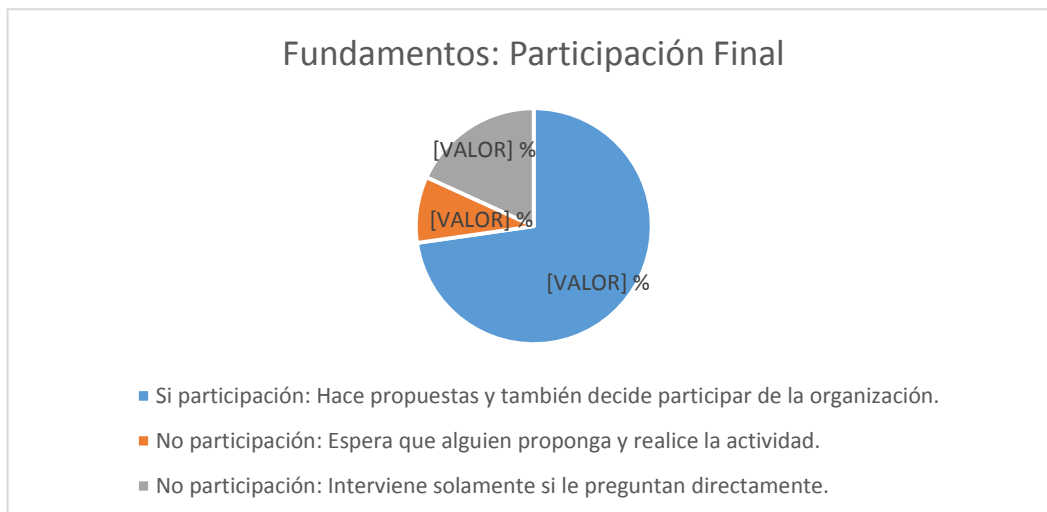
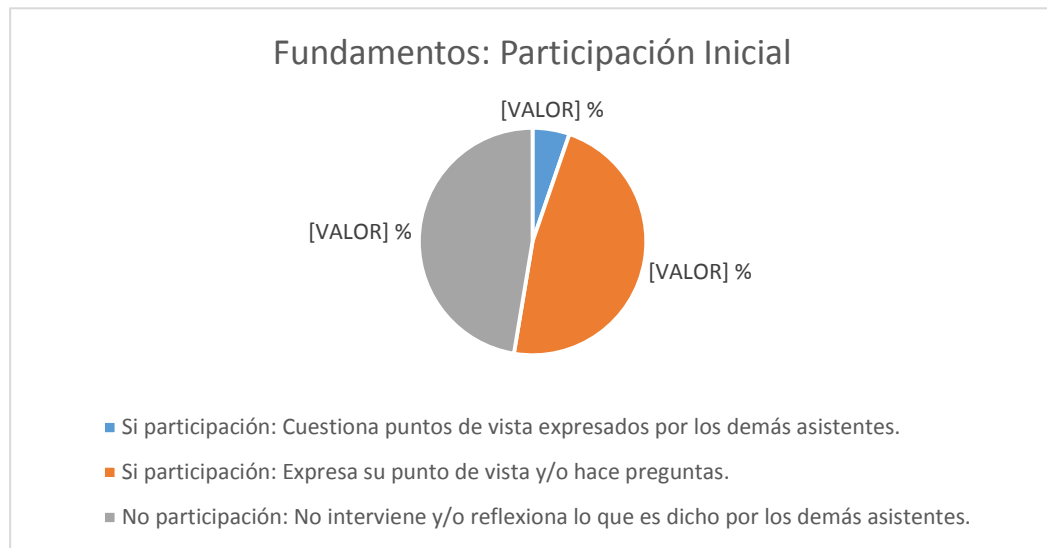
	QUINTO INSTRUMENTO COMUNIDAD			
CATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	% TOTAL	% PARCIAL	RAZONES DE RESPUESTA
LIBERTAD	SI PARTICIPACIÓN		53.85%	Hace propuestas y también decide participar de la organización.
	NO PARTICIPACIÓN		46.15%	Interviene solamente si le preguntan directamente.
	SI AUTONOMÍA	61.53%	15.38%	Expresa su desacuerdo ante los demás participantes de la clase (educandos y educador) con seguridad y argumentos propios.
			46.15%	Propone al educador actividades alternativas que fortalezcan o complementen el desarrollo del curso.
	NO AUTONOMÍA	38.46%	38.46%	Se queda pensando en las implicaciones de su intervención y prefiere callar.
	SI AUTO DETERMINACIÓN	30.77%	30.77%	No asistiría a clases por la realización de un evento o foro de interés para su formación profesional o personal.
	NO AUTO DETERMINACIÓN	69.23%	69.23%	No asistiría a clases al considerar que los métodos de trabajo del educador que poco le aportan a su formación Profesional, porque le producen pereza o desinterés.
	SI AUTO RREGULACIÓN	84.62%	7.6%	Da su punto de vista al iniciar.
			77.02%	Espera el momento indicado para exponer su idea, respetando la palabra de los demás.
	NO AUTO RREGULACIÓN	15.38%	15.38%	Sólo escucha la postura de las demás personas.
	SI AUTO DISCIPLINA	100%	69,23%	Consulta diferentes fuentes y pide asesoría de educador.
			30,76%	Elabora un esquema para exponer desde diversos autores.

Anexo E. Gráficas Comparativas

CURSO DE FUNDAMENTOS DE TRABAJO SOCIAL.

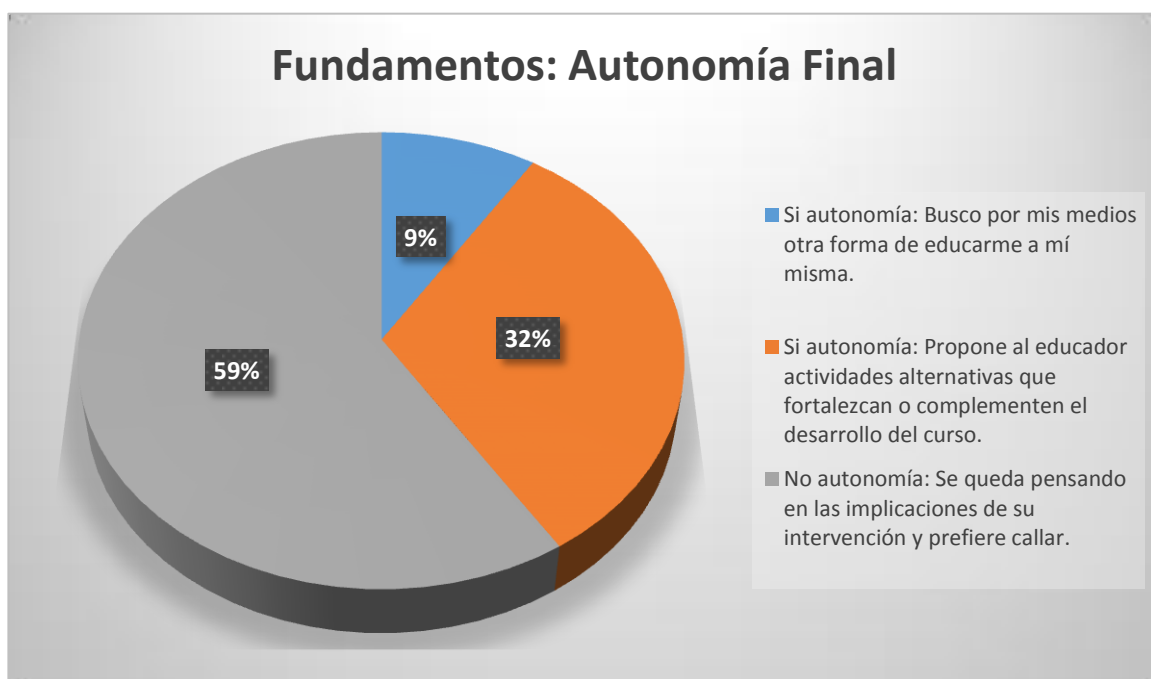
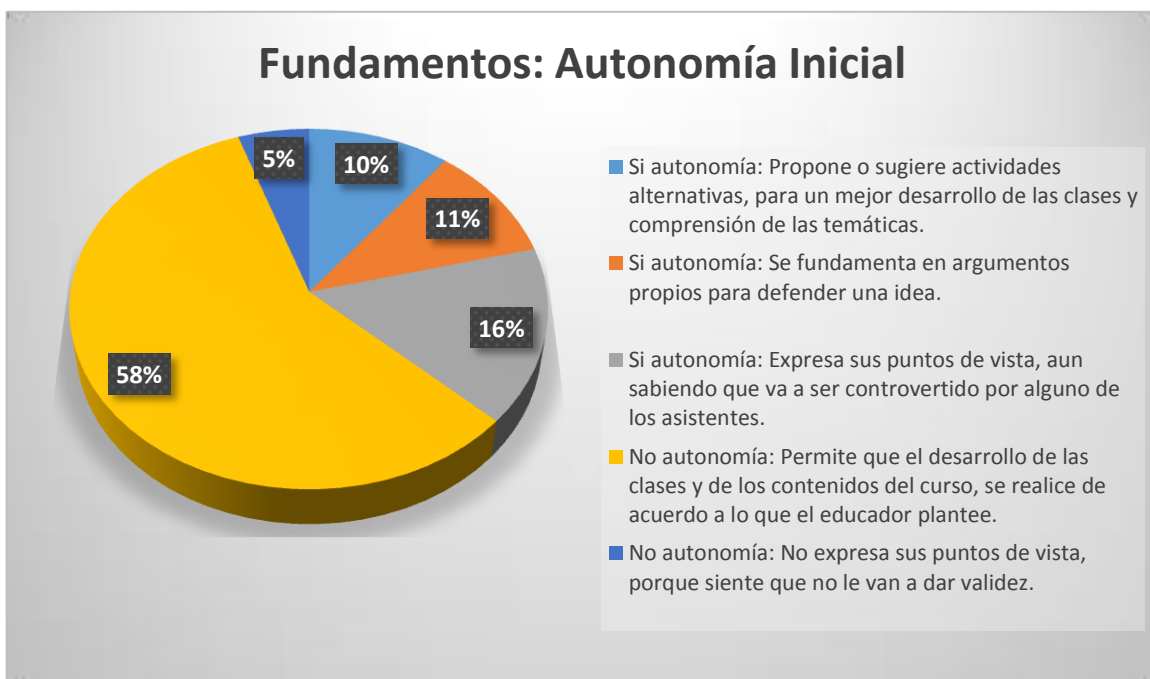
Las siguientes gráficas retratan la información suministrada por los educandos en los sondeos aplicados al inicio y al final del proyecto de aula.

1. COMPETENCIA PARTICIPACIÓN



Fuente: (Gómez & Niño, 2014)

2. Competencia Autonomía

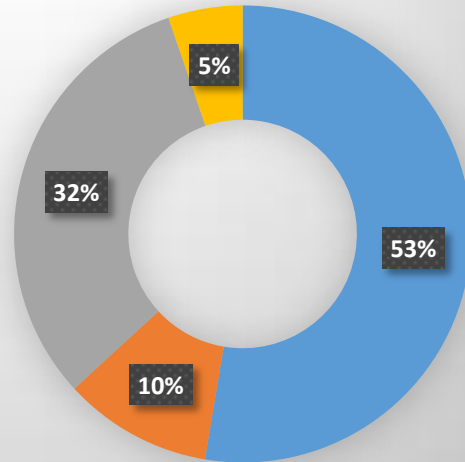


Fuente: (Gómez & Niño, 2014)

3. Competencia Autodeterminación

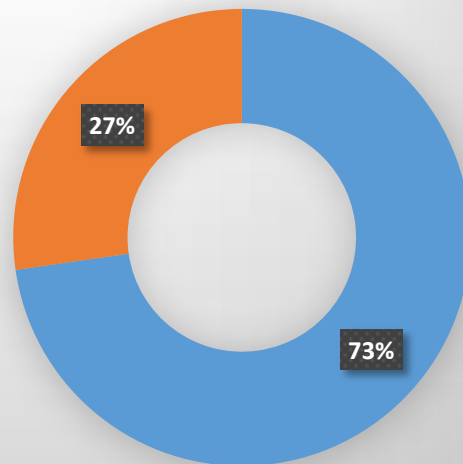
Fundamentos: Autodeterminación Inicial

- Si autodeterminación: Busca por iniciativa propia y sin presión por parte del educador complementar lo visto en clase con prácticas o actividades externas.
- Si autodeterminación: Propone metodologías, temáticas y/o material que complemente el curso.
- No autodeterminación: Acepta la forma de trabajo que el educador plantee.
- No autodeterminación: Considera que la información suministrada en la clase es suficiente para su



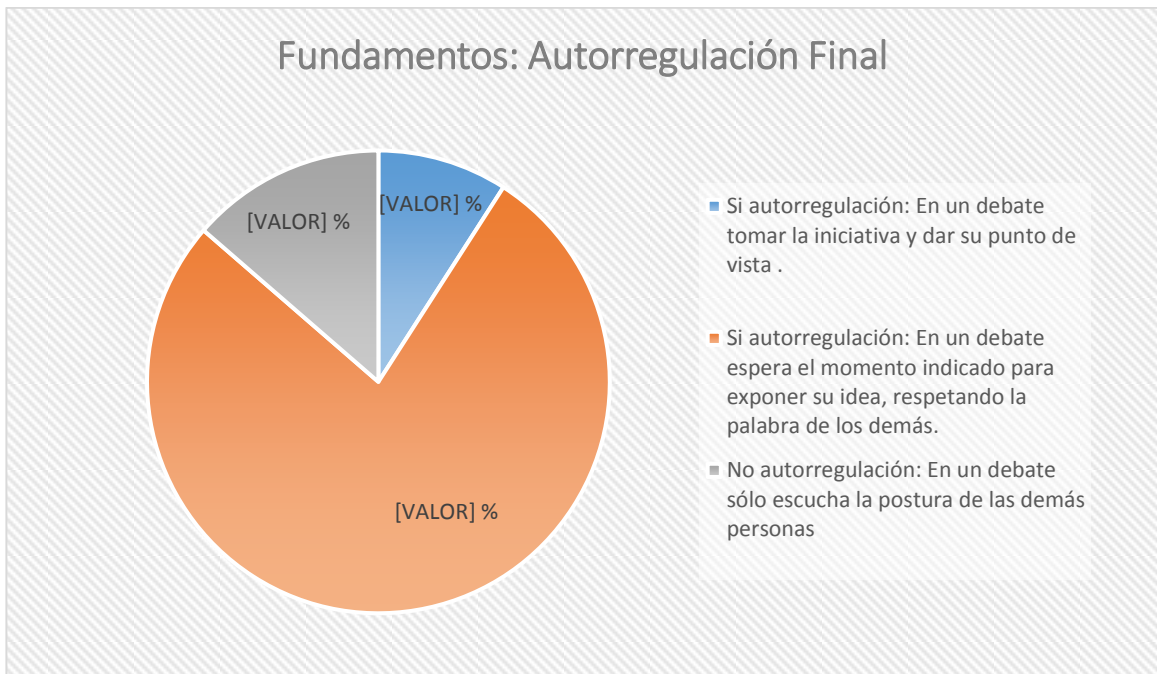
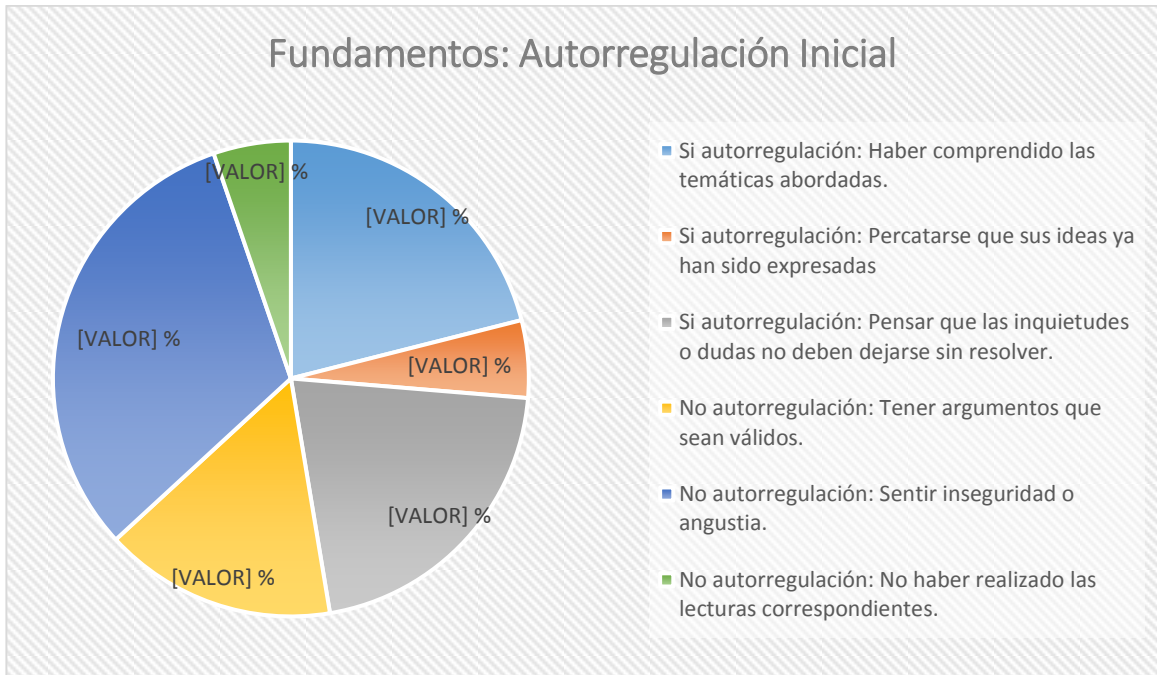
Fundamentos: Autodeterminación Final

- Si autodeterminación: No asistiría a clase por la realización de un evento o foro de interés para su formación profesional o personal.
- No autodeterminación: No asistiría a clase al considerar que los métodos de trabajo del educador que poco le aportan a su formación profesional, porque le producen pereza o desinterés.



Fuente: (Gómez & Niño, 2014)

4. Competencia Autorregulación

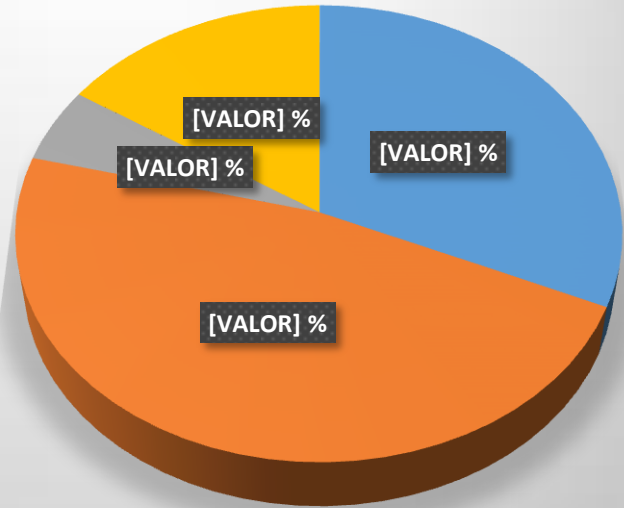


Fuente: (Gómez & Niño, 2014)

5. Competencia Autodisciplina

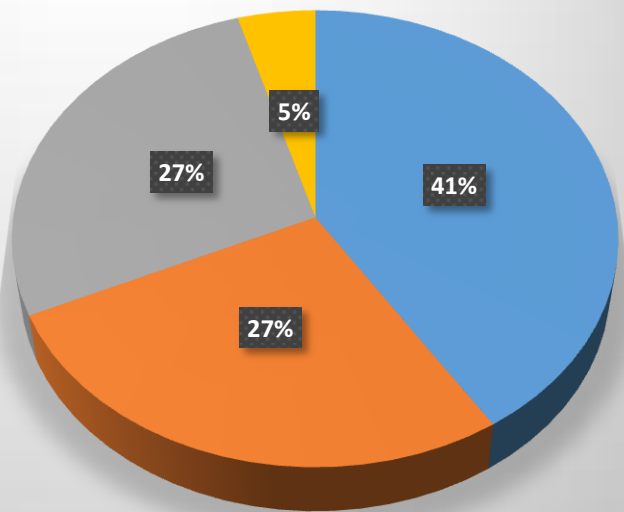
Fundamentos: Autodisciplina Inicial

- Si autodisciplina: Estudiar y analizar los textos propuestos, buscando también material extra.
- Si autodisciplina: Analizar, contrastar con la realidad y cuestionar la información suministrada en el curso.
- Si autodisciplina: Tomar apuntes, hacer resúmenes y repasar.
- No autodisciplina: Escuchar lo que el educador expresa en sus clases.



Fundamentos: Autodisciplina Final

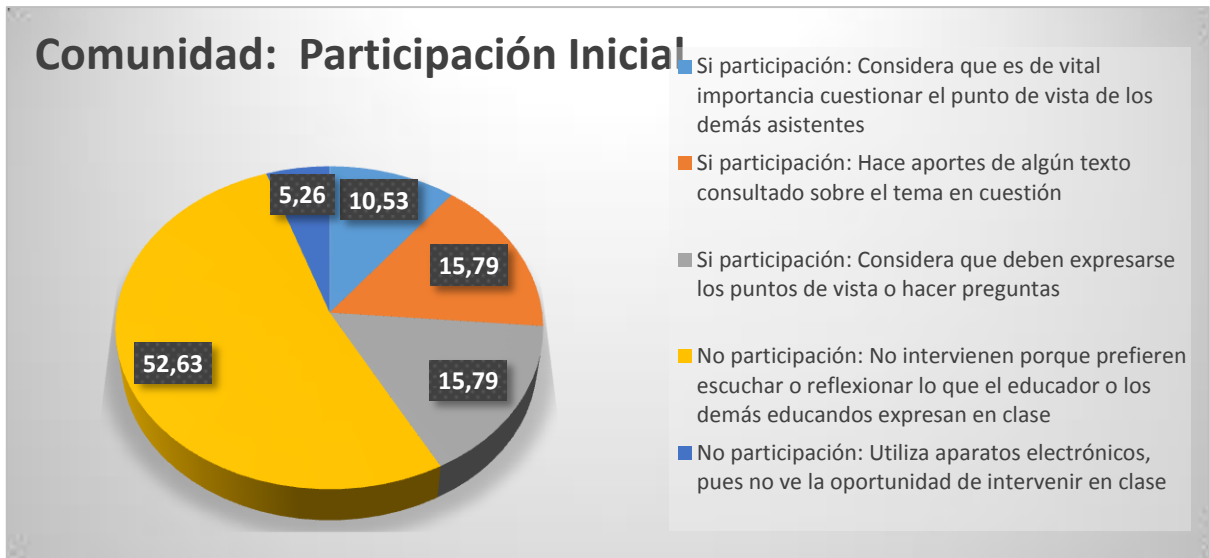
- Si autodisciplina: Consulta diversas fuentes y pide asesoría de educador.
- Si autodisciplina: Elabora un esquema para exponer desde diversos autores.
- No autodisciplina: Busca un texto sobre el tema y de los contenidos del mismo elabora la exposición.
- No autodisciplina: Mira en internet la información que encuentre y expone de manera magistral.



CURSO TRABAJO SOCIAL, COMUNIDAD Y ORGANIZACIONES SOCIALES EN SONDEOS DE OPINIÓN

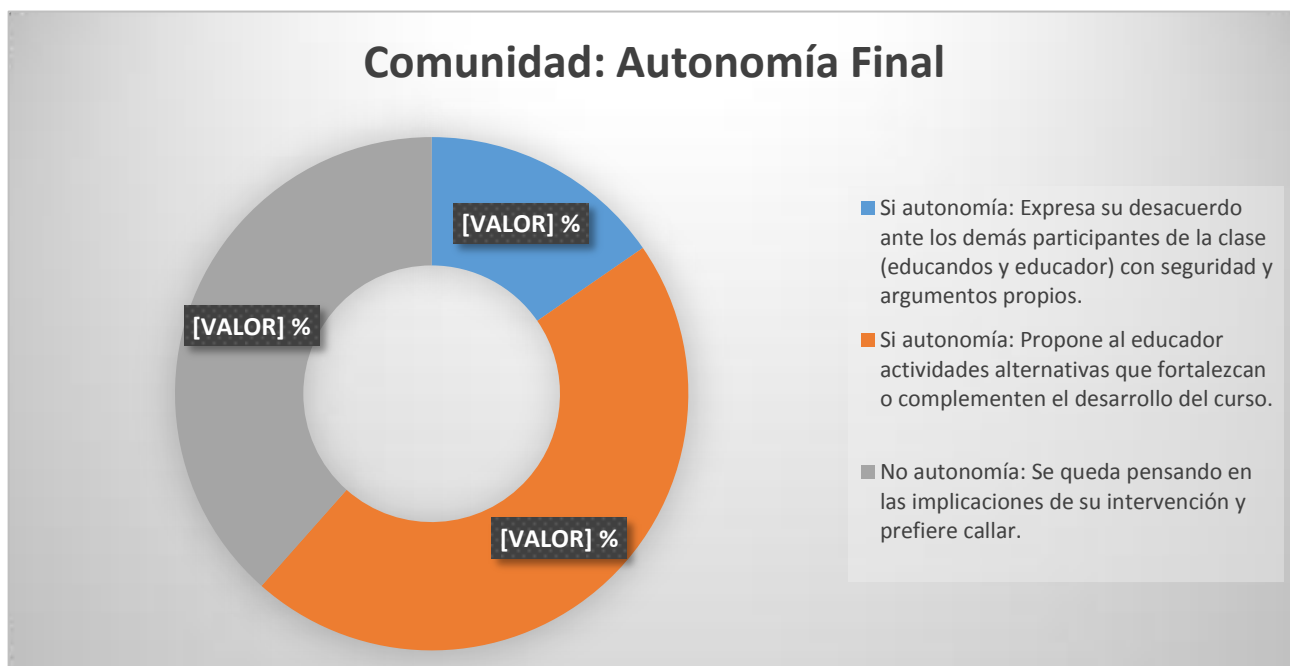
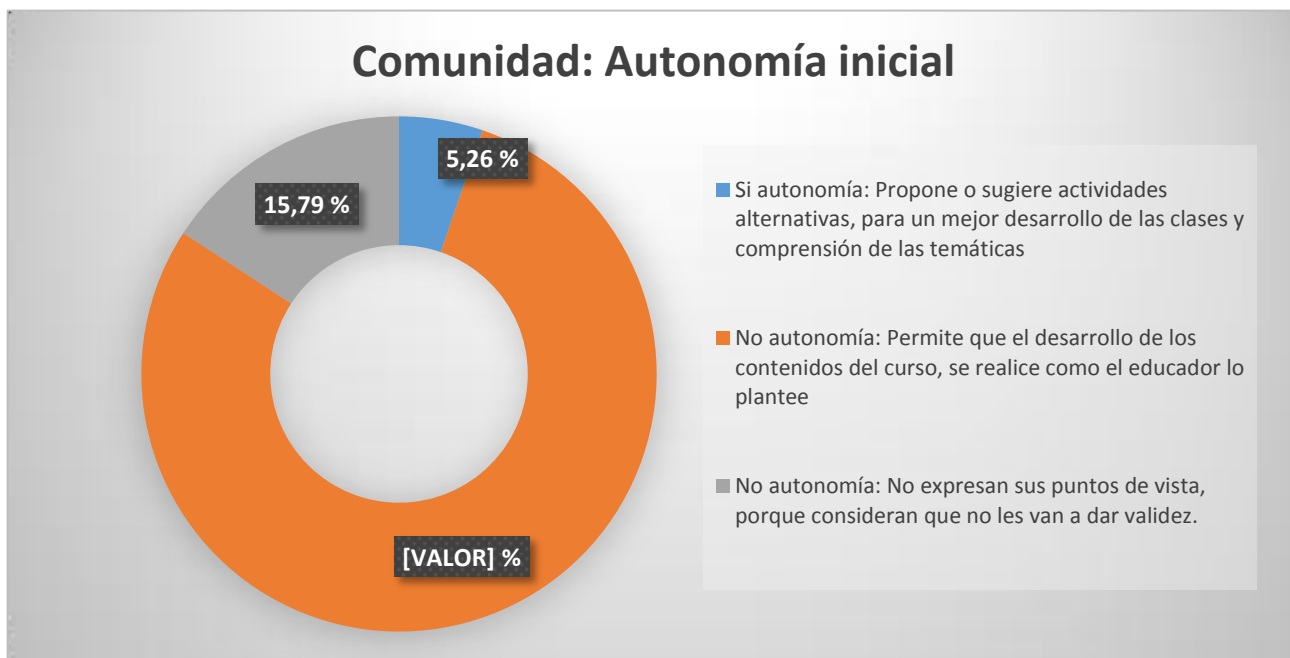
Las siguientes gráficas retratan la información suministrada por los educandos en los sondeos aplicados al inicio y al final del proyecto de aula.

1. Competencia Participación.



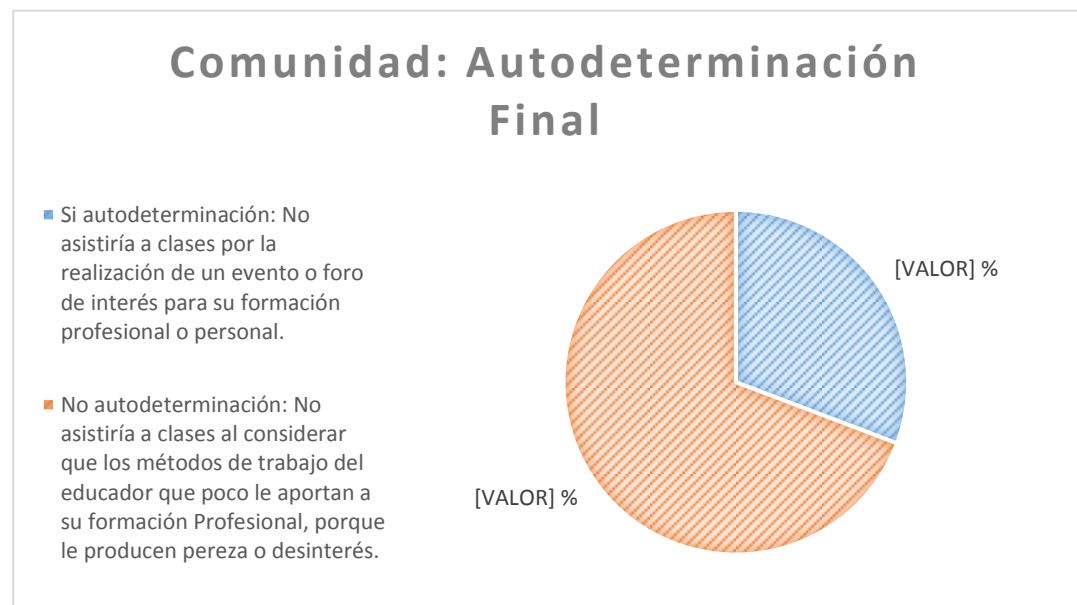
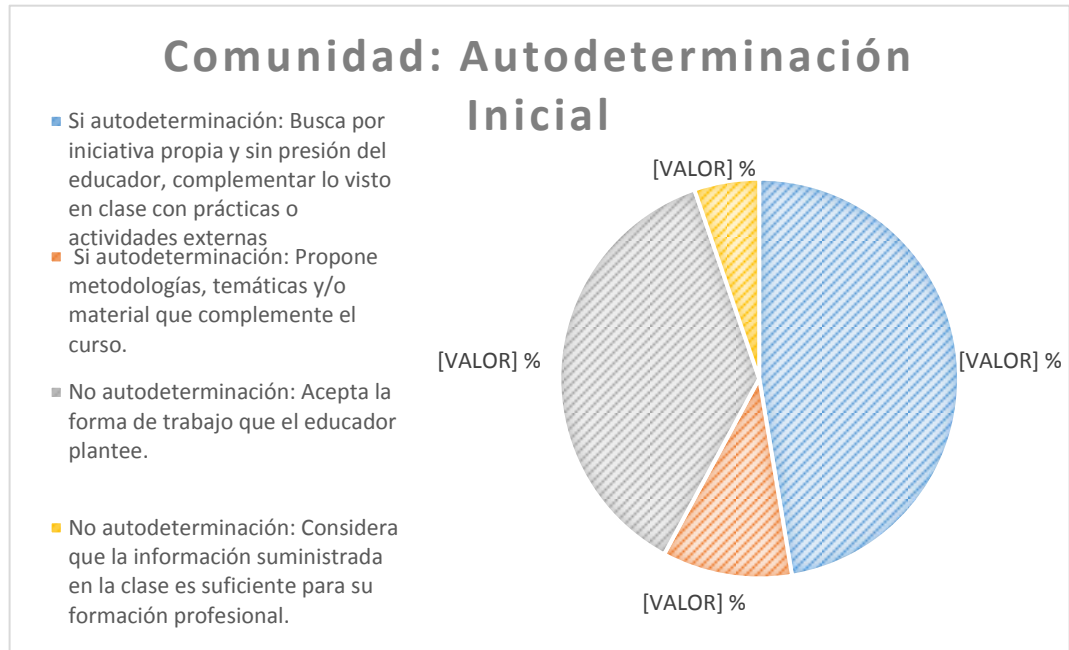
Fuente: (Gómez & Niño, 2014)

2. Competencia Autonomía



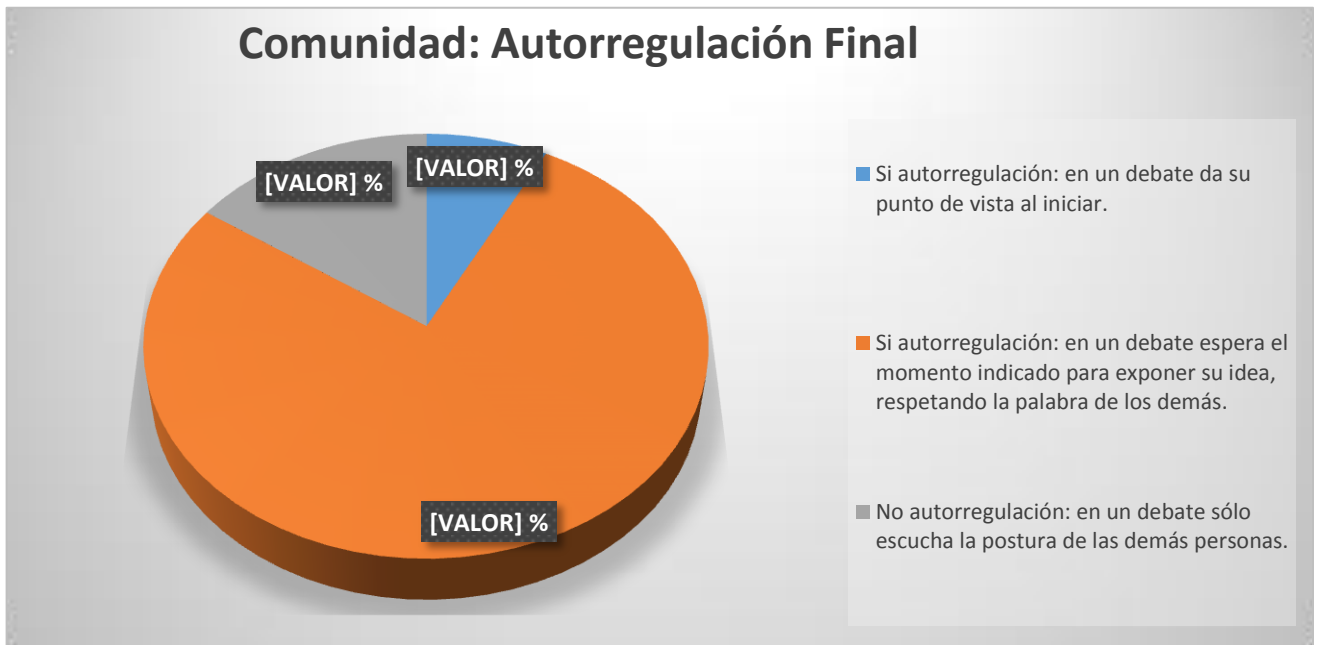
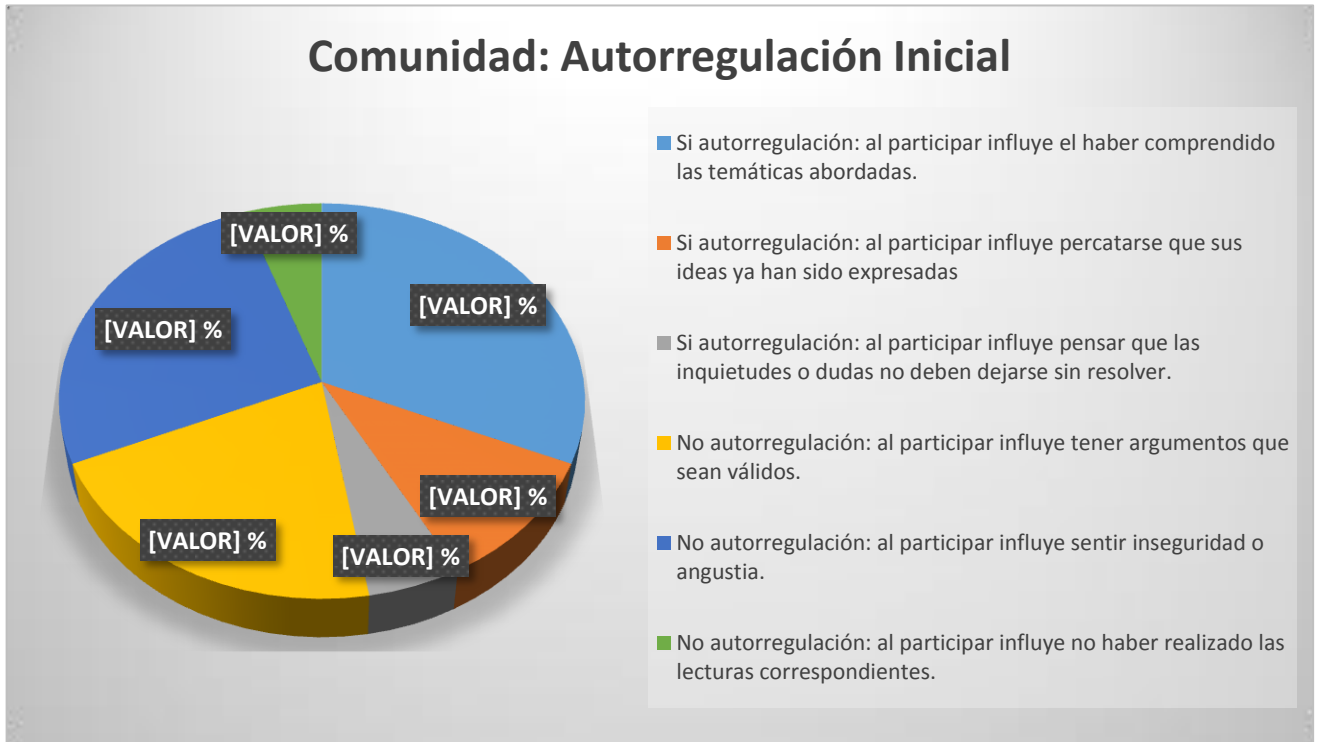
Fuente: (Gómez & Niño, 2014)

3. Competencia autodeterminación



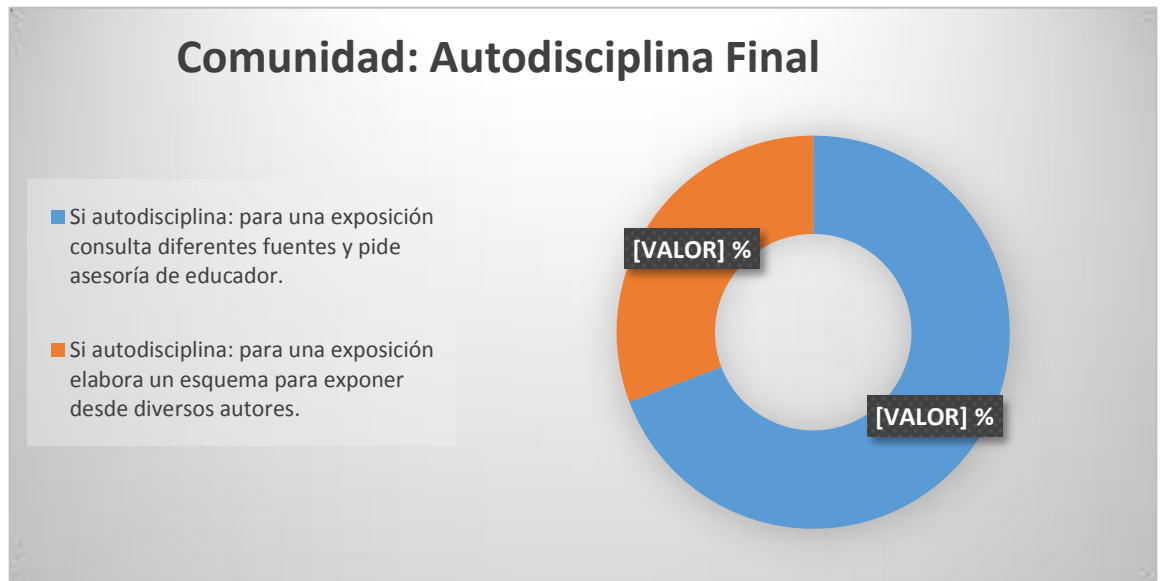
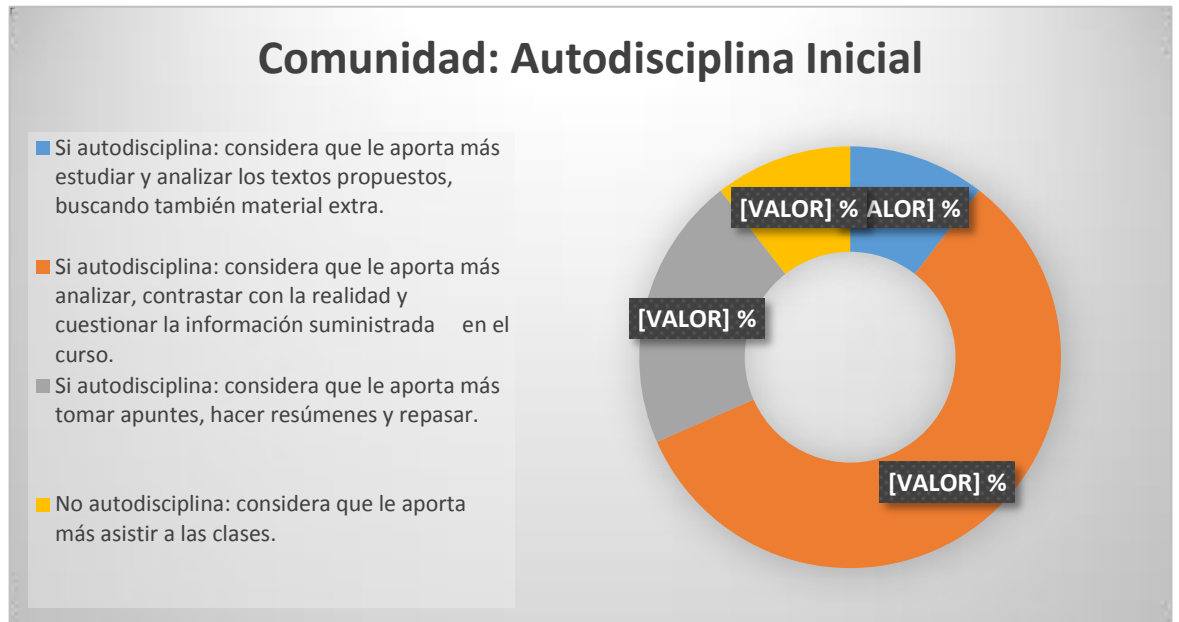
Fuente: (Gómez & Niño, 2014)

4. Competencia autorregulación



Fuente: (Gómez & Niño, 2014)

5. Competencia autodisciplina.



Fuente: (Gómez & Niño, 2014)

Anexo F. Resumen de Actividades Realizadas

Recurso didáctico	Estrategia utilizada	Actividades	Actores y Número de Participantes
Cineforos, Debates, Mesas Redondas, Ejemplificación	Descentramiento del Educador y Enfoque Dialógico	Actividades en aula (4)	22 educandos, 1 educador, 1 practicante.
Conversatorios.	Descentramiento del educador y Enfoque Dialógico	Refuerzos académicos (8)	22 educandos, 1 practicante.
Conversatorios	Enfoque dialógico y Descentramiento del educador	Clases asumidas por practicantes (4)	22 educandos, 1 practicante.
Debate	Enfoque dialógico	Jornadas de planeación semanal (4)	2 educandos, 1 practicante.
Conversatorio	Enfoque dialógico	Asesorías (20)	2 practicantes, 4 Educandos.
Conversatorio	Enfoque dialógico y Descentramiento del educador	Asesorías de Trabajo de Grado (20)	1 asesor; 2 practicantes.
Conversatorio	Enfoque dialógico	Reuniones (2)	2 practicantes, 1 educador CEDEDUIS.
Cineforo	Enfoque dialógico y descentramiento del educador	Presentación informe final Cine foro (2)	1 practicante, 10 educandos.
Fuente: (Gómez & Niño, 2014)			

Anexo G. Resumen de Actividades Realizadas En Horario de Clase

Recurso didáctico	Estrategia utilizada	Actividades	Actores y Número de Participantes
Cineforos, Debates, Mesas Redondas, Ejemplificación	Descentramiento del Educador y Enfoque Dialógico	Actividades en aula (4)	22 educandos, 1 educador, 1 practicante.
Conversatorios.	Descentramiento del educador y Enfoque Dialógico	Refuerzos académicos (8)	22 educandos, 1 practicante.
Conversatorios	Enfoque dialógico y Descentramiento del educador	Clases asumidas por practicantes (4)	22 educandos, 1 practicante.
Debate	Enfoque dialógico	Jornadas de planeación semanal (4)	2 educandos, 1 practicante.
Conversatorio	Enfoque dialógico	Asesorías (20)	2 practicantes, 4 Educandos.
Conversatorio	Enfoque dialógico y Descentramiento del educador	Asesorías de Trabajo de Grado (20)	1 asesor; 2 practicantes.
Conversatorio	Enfoque dialógico	Reuniones (2)	2 practicantes, 1 educador CEDEDUIS.
Cineforo	Enfoque dialógico y descentramiento del educador	Presentación informe final Cine foro (2)	1 practicante, 10 educandos.
Fuente: (Gómez & Niño, 2014)			

Anexo H. Actividades Realizadas En Jornada Extraclase

FECHA	OBJETIVO	COMPETENCIAS TRABAJAR	A
23/05/2014 (Curso Fundamentos)	Observar el desarrollo de las competencias autonomía, participación en los educandos del curso de fundamentos, en el transcurso de la primera jornada de reforzamiento académico.	Autonomía participación.	y
30/05/2014 (Curso Fundamentos)	Observar el avance de las competencias autonomía, participación en los educandos del curso de fundamentos, en el transcurso de la jornada de reforzamiento académico.	Autonomía participación.	y
30/05/2014 (Curso Comunidad)	Observar el desarrollo de las competencias autonomía, autodisciplina y autodeterminación en los educandos del curso de comunidad, en el transcurso de la primera jornada de reforzamiento académico.	Autonomía, autodisciplina, autodeterminación.	
6/06/2014 (Curso Fundamentos)	Observar el desarrollo de las competencias autodisciplina y autorregulación en los educandos del curso de fundamentos, en el transcurso de la jornada de reforzamiento académico.	Autodisciplina autorregulación	y
13 /06/2014 (Curso Fundamentos)	Observar el desarrollo de las competencias autodeterminación y participación en los educandos del curso de fundamentos, en el transcurso de la jornada de reforzamiento académico.	Autodeterminación participación.	y
25/07/2014 (Curso Comunidad)	Observar el avance de los educandos conforme al desarrollo de competencias como la autonomía y la autodisciplina.	Autonomía autodisciplina.	y
18 / 07/2014 (Curso Fundamentos)	Observar el avance de las competencias autodeterminación y participación en los educandos del curso de fundamentos, en el transcurso de la jornada de reforzamiento académico	Autodeterminación participación.	y
29 /08/2014 (Curso Fundamentos)	Observar el avance de las competencias autodeterminación y participación en los educandos del curso de fundamentos, en el transcurso de la jornada de reforzamiento académico.	Autodeterminación participación.	y
5 /09/2014 (Curso Fundamentos)	Observar el avance de las competencias autodisciplina y autorregulación en los educandos del curso de fundamentos, en el transcurso de la jornada de reforzamiento académico	Autodisciplina autorregulación.	y
17 /09/2014 (Curso Fundamentos)	Observar el avance de las competencias de autonomía y participación en los educandos del curso de fundamentos, en el transcurso de la última jornada, esta como espacio de evaluación y reflexión de lo realizado durante el semestre	Participación autonomía.	y

Fuente: (Gómez & Niño, 2014)