



Práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación*

Carolina Nathaly Cabrera Peña**✉
Giovanni Albeiro Hernández Pantoja***

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Cabrera, C. y Hernández, G. (2019). Práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación. *Revista UNIMAR*, 37(2), 73-91. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art5>

Fecha de recepción: 25 de junio de 2019

Fecha de revisión: 28 de agosto de 2019

Fecha de aprobación: 07 de octubre de 2019

RESUMEN

La presente investigación nació de la necesidad de indagar sobre la percepción de la práctica pedagógica de los docentes del Diplomado en Conciliación ofertado por el Colegio Estudiante Aula Sin Fronteras. Para ello se eligió el grupo de docentes vinculados en la promoción número 19 del diplomado, impartido en el periodo agosto - diciembre 2017. La metodología se ubicó en la línea de investigación sobre Práctica Pedagógica en el área de Formación Docente; la enseñanza fue analizada mediante un paradigma cualitativo, con enfoque de perspectiva hermenéutica y de tipo descriptivo comprensivo, con el uso de instrumentos como las entrevistas semiestructuradas individuales; de manera complementaria se utilizó la encuesta. Con los resultados obtenidos se diseñó una estrategia de enseñanza que se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Problemas y el estudio de casos sumado al aprovechamiento de recursos tecnológicos.

Palabras clave: práctica pedagógica, percepción, estrategia de enseñanza.

Pedagogical practice of non-graduate teachers of the Diploma in Conciliation

ABSTRACT

This research was born from the need to inquire about the perception of the pedagogical practice of teachers of the Diploma in Conciliation offered by the *Estudiante Aula Sin Fronteras* School. For this, the group of teachers linked to the number 19 promotion of the diploma in the period August - December 2017 was chosen. The methodology was located in the line of research on Pedagogical Practice in the area of Teacher Training; the teaching was analyzed through a qualitative paradigm, with a hermeneutic perspective and a comprehensive descriptive approach, with the use of instruments such as individual semi-structured interviews; in a complementary way the survey was used. With the results obtained, a teaching strategy was designed that is based on Problem-Based Learning and case studies in addition to the use of technological resources.

Key words: pedagogical practice, perception, teaching strategy.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: Práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en conciliación del Colegio Estudiante Aula Sin Fronteras del municipio de San Juan de Pasto, departamento de Nariño, Colombia.

**✉ Abogada de la Universidad Javeriana, sede Cali; Especialista en Derecho Comercial de la Facultad de Posgrados de la Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: cncabrera@javerianacali.edu.co / cncabrera.abogada@gmail.com

*** Ingeniero de Sistemas, Especialista en Gerencia Informática y Magíster en Docencia Universitaria. Docente asociado tiempo completo, Universidad Mariana, Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: gihernandez@umariana.edu.co



Prática pedagógica de professores não licenciados do Diploma em conciliação

RESUMO

Esta pesquisa nasceu da necessidade de indagar sobre a percepção da prática pedagógica dos professores do Diploma em Conciliação oferecido pela escola *Estudiar Aula Sin Fronteras*. Para isso, foi escolhido o grupo de professores vinculado à promoção número 19 do diploma no período de agosto a dezembro de 2017. A metodologia foi localizada na linha de pesquisa em Prática Pedagógica na área de Formação de Professores; o ensino foi analisado através de um paradigma qualitativo, com perspectiva hermenêutica e abordagem descritiva abrangente, com o uso de instrumentos como entrevistas semiestruturadas individuais; de forma complementar a pesquisa foi utilizada. Com os resultados obtidos, foi elaborada uma estratégia de ensino baseada na Aprendizagem Baseada em Problemas e estudos de caso, além do uso de recursos tecnológicos.

Palavras-chave: prática pedagógica, percepção, estratégia de ensino.

I. Introducción

El Diplomado en Conciliación del Colegio Estudiar tiene con objetivo, formar en los estudiantes el conocimiento de las teorías y técnicas de pacificación de todo tipo de conflictos, para contribuir al mejoramiento de la administración de justicia, como alternativa de descongestión judicial. Esta iniciativa se alinea con los parámetros trazados por el Consejo Superior de la Judicatura (Acuerdo 1851, 2003), el cual establece las directrices para la formación y capacitación de conciliadores.

En el Diplomado en Conciliación del Colegio Estudiar, hasta diciembre de 2017 se habían graduado 19 promociones, para un total de 412 egresados. Con un promedio de 21 graduados por año, el programa cuenta con un total de doce docentes, de los cuales solo dos, equivalente al 17 %, tienen una formación profesional diferente al Derecho, como la Psicología y la Comunicación Social. El 83,4 %, o sea diez, tienen formación posgradual, lo que acredita un alto nivel de cualificación disciplinar; además, el 50 %, seis, tienen alguna formación pedagógica a través de cursos cortos y diplomados. El perfil de los docentes es un indicio de que la práctica pedagógica se ve permeada por la formación y la experiencia que cada uno posee, antes que por fundamentos pedagógicos.

En la construcción de la Figura 1 se conjugan los elementos preliminares identificados, los cuales permiten la formulación del problema: ¿Cómo es la práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación del Colegio Estudiar Aula Sin Fronteras del municipio de San Juan de Pasto, Nariño?

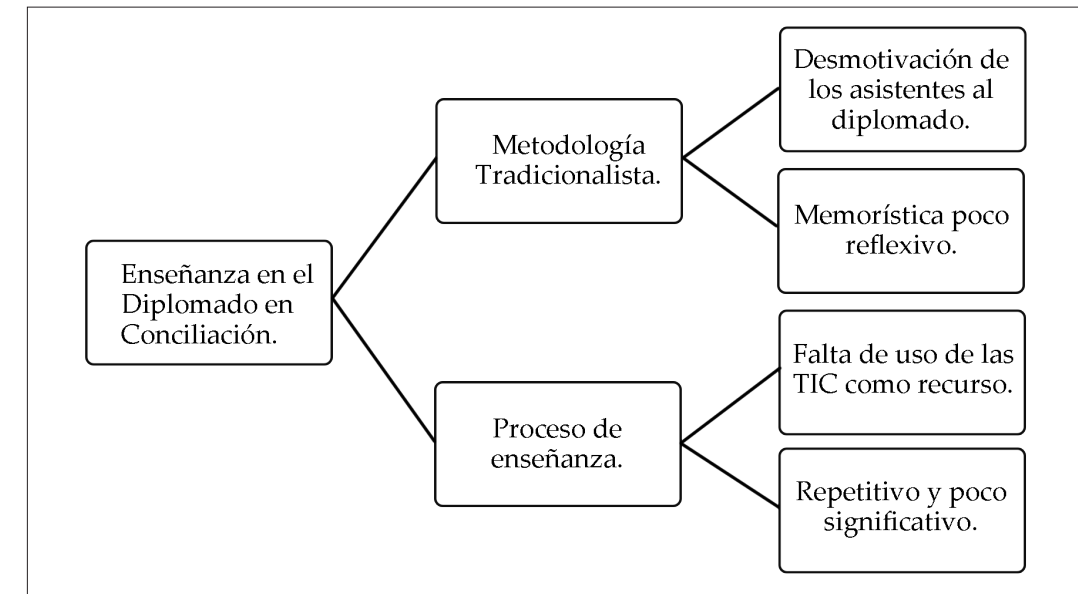


Figura 1. Elementos del problema.

La reflexión que los docentes hacen sobre las percepciones de las prácticas pedagógicas permitió obtener información sobre sus ideas o creencias acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, y éste es un punto de partida para realizar transformaciones para mejorar el acto docente. Además, la identificación de las prácticas pedagógicas utilizadas permitió confrontar que sus ideas o creencias en cuanto a la práctica pedagógica son coherentes o guardan relación con el ejercicio en el aula de clase. De igual manera, la información recopilada hizo posible plantear una estrategia de enseñanza que a futuro facilite transformar y mejorar la labor docente y, por consiguiente, los aprendizajes de los estudiantes. El diseño de la estrategia de enseñanza buscó dar respuesta al desafío del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación, como medio para propiciar el aprendizaje en los estudiantes y, al mismo tiempo, permitió dar cumplimiento al objetivo de mejoramiento de la labor docente, de la calidad en la educación en el Diplomado, y lograr así incentivar a que la institución adopte las acciones propias de este estudio, para fortalecer la labor docente de profesionales no licenciados vinculados que requieren fundamentos pedagógicos. Finalmente, la novedad más sobresaliente de la presente investigación fue el

diseño de una estrategia de enseñanza, donde se involucra a las TIC como un elemento diferenciador, frente a otros programas similares y como parte de la innovación y transformación educativa.

La investigación propicia la reflexión de la práctica de los docentes y de las acciones u omisiones de la institución y despierta el interés por el mejoramiento y actualización, a través de herramientas didácticas y dinámicas fortalecidas dentro de las aulas de clases, para llevar a la transformación del pensamiento, donde la estrategia expositiva es el único método de enseñanza del Derecho.

La importancia del análisis de la práctica pedagógica en el Derecho, aunque existe bastante literatura, no ha sido ajena a la reflexión sistemática. En el trabajo realizado por Lavilla (1988), se muestra cómo en la escuela de Harvard se analiza las estrategias que los docentes del Derecho utilizan para la enseñanza; se describe los tipos de métodos utilizados en su enseñanza, iniciando con el sistema *lecture*, pasando por el sistema *voluntary participation* y finalizando con *socratic method*. A partir de esta reflexión se analiza y propone el *case-method*, como una alternativa para avanzar en la práctica pedagógica del Derecho a nivel de la escuela de Harvard.

Existen estudios como el realizado por García, Sepúlveda y Solano (2008), quienes presentan una reflexión de la investigación *Modelos pedagógicos en la enseñanza del Derecho* de los mismos autores, en la que se cuestionaron sobre la incidencia que tiene en la formación de abogados, la preparación y capacitación de los docentes de Derecho en el área pedagógica. Para dar respuesta, la investigación se enmarcó en un enfoque analítico, crítico, descriptivo, para abordar el análisis comparativo de las investigaciones nacionales e internacionales en el campo de la enseñanza del Derecho y se apoyó en un estudio descriptivo de casos particulares sobre la formación y capacitación de docentes de Derecho. Los investigadores concluyen, de acuerdo con los resultados del trabajo de campo (entrevistas a directivos y encuestas a docentes y estudiantes), que los docentes de Derecho, con pocas excepciones, desconocen los modelos pedagógicos que podrían ser utilizados como alternativa o complemento a la cátedra magistral. También resaltan la necesidad del cuerpo docente del manejo de las fuentes de información y recursos en soporte basado en TIC, como revistas, portales especializados, páginas web temáticas, foros telemáticos, etc.

Basto-Torrado (2011) pretendió la caracterización de las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores; implementó un enfoque interpretativo a través del estudio de caso y el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas, obteniendo resultados a partir de encuestas, registros de observación y entrevistas semiestructuradas. Entre los hallazgos más notorios se evidenció el contrasentido del actuar docente y sus concepciones, surgiendo una serie de perfiles docentes, entre los que se encuentra: el profesor espontáneo, el profesor tradicional con tendencias conductistas, el profesor conductista con tendencias constructivistas y el profesor constructivista-alternativo, lo cual corrobora el actual ejercicio de la práctica tradicional conductista y la ausencia de un hilo conductor articulado de todos los docentes en cuanto al manejo pedagógico institucional.

Por su parte, Recalde y Hernández (2013) presentan una investigación que se fundamenta en el análisis

de las competencias docentes, particularmente en el desarrollo de estrategias didácticas en la formación de técnicos laborales en sistemas, del Centro de Estudios Técnicos Emssanar (CETEM), en la cual hicieron uso de los métodos cualitativo y cuantitativo, bajo un enfoque etnográfico y descriptivo, manejando técnicas como la entrevista guiada y la encuesta cerrada. La principal conclusión a la que llegaron es que los docentes del programa son excelentes profesionales en su área, pero tienen deficiencias pedagógicas, lo que se evidencia en su quehacer educativo, por la ausencia de estrategias didácticas, combinado con el hecho de que no hay un concepto claro y un conocimiento preciso de lo que un docente debe hacer dentro del aula de clases. Además, es indispensable retomar que la institución CETEM debe incorporar perfiles docentes adecuados y contextualizados a la enseñanza de sus requerimientos, señalamiento de la información recopilada de los estudiantes.

Otro estudio importante es el de Henao y Martínez (2016), quienes al implementar una metodología cualitativa de investigación con enfoque interpretativo y en la búsqueda de los resultados, utilizaron diferentes herramientas de recolección, como los cuestionarios tipo Likert y las entrevistas semiestructuradas en grupos focales; se trazaron como finalidad de la investigación, proponer unas recomendaciones curriculares que aporten a la práctica pedagógica para lograr una formación de docentes reflexivos e investigativos. El resultado fue la identificación de las características teóricas sobre los principales modelos de formación en la práctica de los docentes, donde se evidencia la importancia y la pertinencia de realizar una revisión de los modelos educativos que se está aplicando para los docentes en formación, cuyo eje fundamental es la consolidación de maestros de calidad.

Por último, cabe mencionar el estudio realizado por Jiménez, Limas y Alarcón (2016), el cual planteó como objetivo principal, conocer realidades escolares de prácticas pedagógicas matemáticas mediante la vivencia de situaciones que se da en las aulas de clase. El estudio siguió un enfoque cualitativo, ya que se describe la práctica de aula que desempeña cada uno de estos profesores y los aspectos

que la caracterizan e influyen en el desarrollo de la misma. Los principales instrumentos de información fueron la observación participante y cuestionarios de preguntas abiertas. Los autores concluyen con una breve descripción de cómo están llevando las prácticas pedagógicas los docentes, y llegan a su definición, como el conjunto de acciones que empiezan desde planear, organizar, preparar y desarrollar las clases, con el fin de llevar a cabo el trabajo docente; las mismas están sujetas a reflexión y evaluación para su mejoramiento; se alcanza una descripción de las dinámicas de clase, planeación, evaluación y seguimiento de los resultados.

Para comprender en profundidad la práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación, se hace la construcción conceptual con base en referentes como los de Duque, Rodríguez y Vallejo (2014), Ponce, Lira, Torres y Cazáres (2007), Serres (citado por Jiménez et al., 2016), Torres y Velandia (2017), Castro, Peley y Morillo (2006), quienes coinciden en que la práctica pedagógica es una dinámica entre los intervinientes -docente-estudiante-, que va más allá del conocimiento académico y el análisis de las diversas formas de trasmisión de la información, pues para que la relación significativa se genere entre los implicados y la misión del aprendizaje pueda ejecutarse, se evidencia una primera necesidad: hacer reconocimiento de las realidades de cada individuo; es decir, el autoconocimiento del docente, no solo del saber específico sino de sus habilidades y el conocimiento desde la empatía respecto de la cotidianidad del estudiante. Una reflexión sistemática implica revisar la percepción estratégica, los momentos -antes, durante, después de la clase-, los procesos de reflexión procesual y flexible. Con estas categorías se hace posible analizar, decantar y contrastar los resultados extraídos de la aplicación de las técnicas de recolección de información.

2. Metodología

El estudio abordó una aproximación epistemológica, teórica, conceptual y la reflexión de la formación

pedagógica –enseñanza-, a partir de las tradiciones de los docentes. Por ello se formuló los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes no licenciados sobre la práctica pedagógica?, ¿Qué prácticas pedagógicas son utilizadas dentro del aula de clase por los docentes no licenciados?, y ¿Cómo diseñar una estrategia de enseñanza basada en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos a partir de las percepciones y acciones sobre la práctica pedagógica de los docentes no licenciados?

La metodología seleccionada para dar respuesta a los interrogantes planteados se enmarcó en un paradigma de investigación cualitativo; para ello se apoyó en un enfoque de perspectiva hermenéutica y de tipo descriptivo comprensivo. Como objetivo general, se pretendió establecer la forma como se desarrolla la práctica pedagógica de los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación del Colegio Estudiante Aula Sin Fronteras del municipio de San Juan de Pasto, Nariño. Se trazó tres objetivos específicos: el primero, indagar las percepciones de los docentes no licenciados sobre la práctica pedagógica en el diplomado; el segundo, identificar las prácticas pedagógicas utilizadas dentro del aula de clase por los docentes; el tercero, diseñar una estrategia de enseñanza basada en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos a partir de las percepciones y acciones sobre la práctica pedagógica de los docentes del Diplomado.

El soporte teórico de la metodología implementada se fundamenta en las concepciones de Morse y Bottorff (2003) y Mejía (2004), citados por Hernández-Arteaga (2012), quienes sostienen que la investigación cualitativa precisa el acercamiento a la realidad, mostrando cómo se construye el hecho social, y ofrecen una perspectiva más cercana a lo humano, lo que hace posible la relación del investigador con el objeto de estudio, indagando y constatando la información que se requiere para llevar a cabo el análisis de la realidad social y la percepción que tienen los sujetos de su práctica pedagógica y así dar solución a la problemática planteada. Según Mejía (2004, citado por Hernández-Arteaga), “la investigación cualitativa

es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística” (p. 278), pues se trata de “entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno” (Hernández, 2012, p. 61).

Las técnicas de recopilación de datos fueron: la entrevista semi-estructurada individual, que se formuló como un diálogo entre los docentes y el entrevistador, con el fin de averiguar los significados y extraer la riqueza informativa, en palabras de los entrevistados, con las cuales se cumplió el objetivo de recoger las percepciones a través de unos interrogantes que fueron previamente establecidos y planteados en términos familiares. De manera complementaria, se utilizó la encuesta, cuyo manejo de esta técnica cuantitativa respondió a la necesidad de lograr una mayor generalización acerca de lo que piensan, dicen y hacen los docentes del estudio.

Para cumplir con el propósito principal al indagar sobre las prácticas pedagógicas de los docentes no licenciados vinculados al Diplomado en Conciliación del Colegio Estudar Aula Sin Fronteras, durante un cierto período, y reflexionar sobre los hallazgos

para construir el diseño de una estrategia que fomente la enseñanza basada en la utilización de recursos tecnológicos, se implementó el análisis en progreso, como técnica de análisis, la cual, según Taylor y Bogdan (2000), contempla tres fases: Descubrimiento, Codificación y Relativización de datos, a través de las cuales se condujo el contraste de los hallazgos decantados de los resultados, frente a los referentes teóricos. El contraste develó el diagnóstico de la realidad investigada (Cauas, s.f.), la cual condujo a la formulación de la propuesta de diseño de una estrategia que fomente la enseñanza basada en la utilización de recursos tecnológicos.

La población objeto de estudio estuvo conformada por los doce docentes que trabajan en el Diplomado; no se realizó ningún tipo de muestreo debido a que existió disposición a participar en la investigación por parte de la totalidad del equipo docente.

3. Resultados

Los resultados identificados en primera instancia permitieron describir a la población de manera sociodemográfica; de la población conformada por doce docentes vinculados al Diplomado en Conciliación, el 25 % son mujeres y el 75 % son hombres.

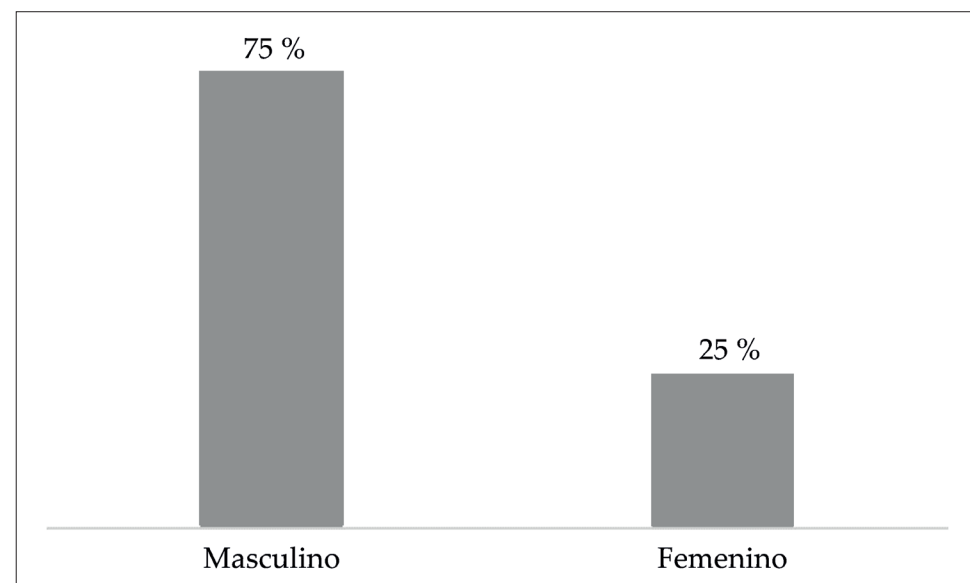


Figura 2. Género de la población.

Las edades de los docentes son un criterio de referencia de su experiencia, la cual se traslada al aula, como un insumo vital para la formación en el Diplomado en Conciliación. El 16,7 % de los docentes tiene entre 30 y 35 años, igual proporción que quienes tienen entre 41 y 45 años; el 25 % están entre 36 y 40 años y el 42 % de la población de los docentes tiene más de 45 años de edad.

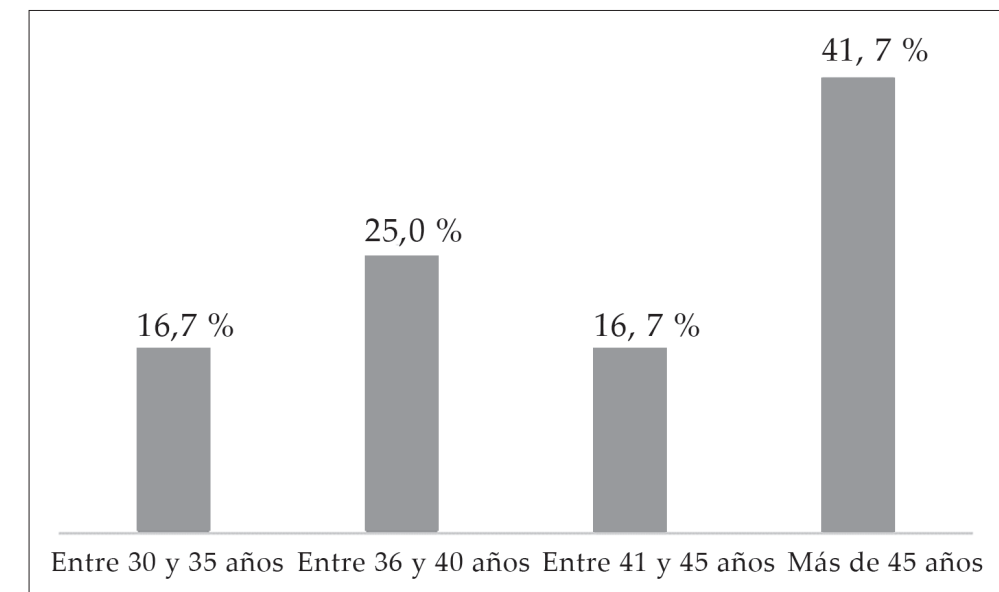


Figura 3. Edad de los docentes.

El 33 % de los docentes han permanecido vinculados al Diplomado entre uno y seis años y el 67 % por más de siete años. Esto indica que en los 13 años en los que se ha ofertado el Diplomado, la planta docente se ha mantenido en su mayoría desde el origen del programa. Además, se observa un bajo porcentaje de vinculaciones en los últimos años, lo que significa que aún no se ha propiciado un relevo generacional en la planta docente.

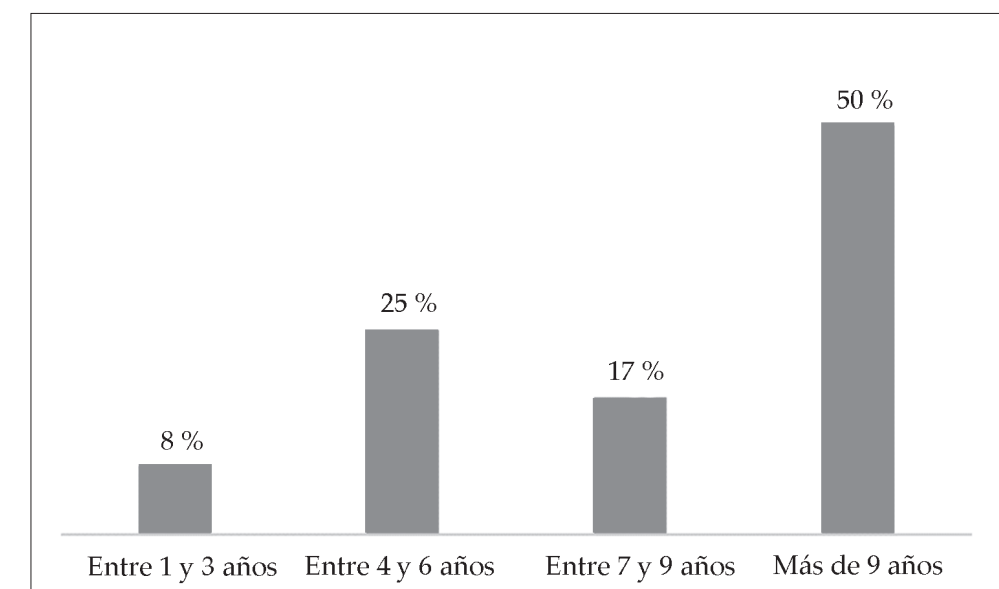


Figura 4. Tiempo de vinculación como docentes al Diplomado.

Los docentes del Diplomado en Conciliación, en un 83 % son profesionales del Derecho, y solo un 17 % son profesionales de otras carreras, como la Psicología y la Comunicación social, profesiones que aportan a la formación en el desarrollo de habilidades comunicacionales y emocionales que les facilitan a los estudiantes el ejercicio como conciliadores. Además, tienen alto nivel de formación posgradual y se resalta que el 50 % de los docentes vinculados al Diplomado, cuentan con una formación en pedagogía, a través de cursos cortos, seminarios y diplomados.

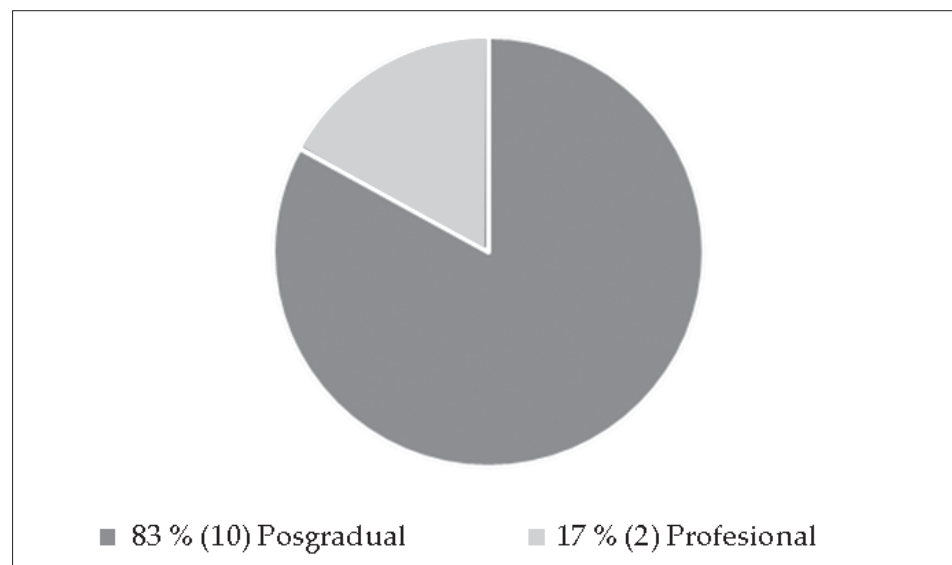
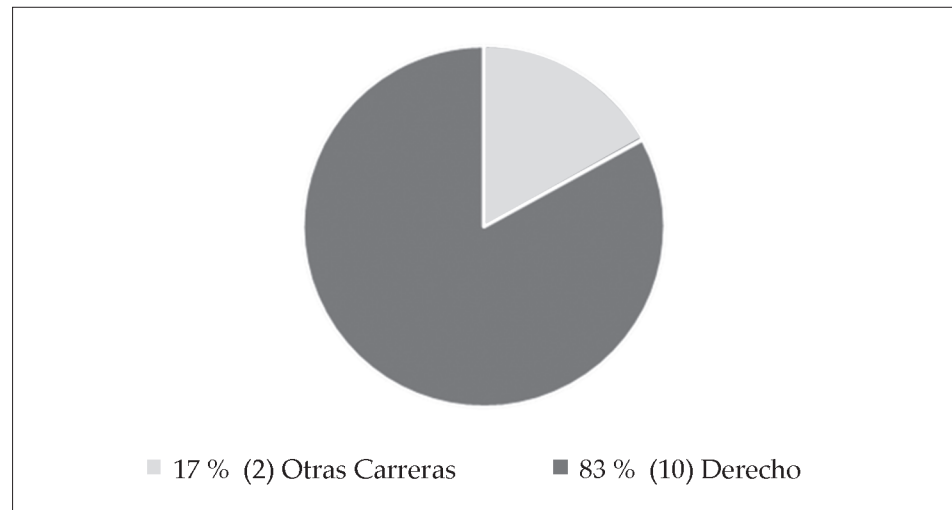


Figura 6. Nivel de estudios de los docentes.

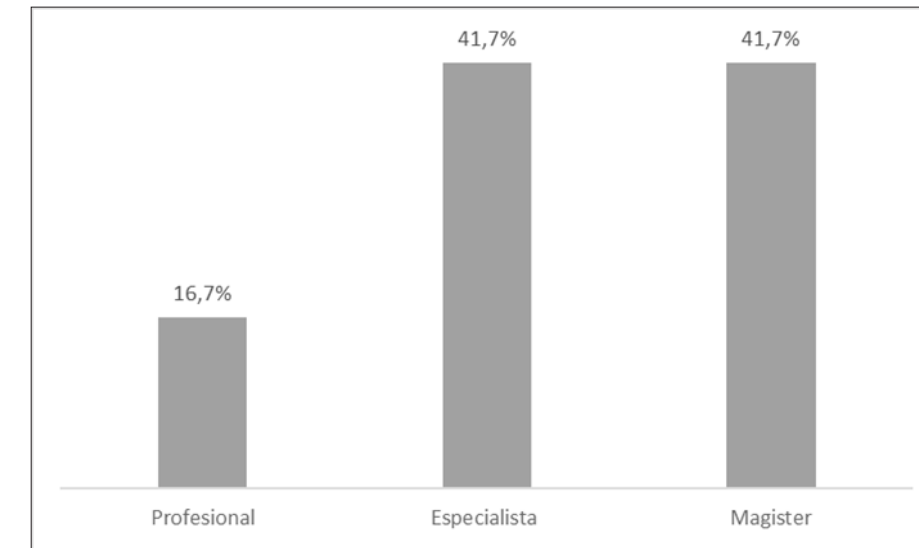


Figura 7. Formación en Pedagógica.

Los docentes vinculados al Diplomado en Conciliación han alcanzado un nivel de estudios posgradual a nivel de especialización y maestría. La formación demuestra profundización del conocimiento en un área específica, porque la formación posgradual se ha realizado en el área disciplinar donde se desempeñan profesionalmente y, por consiguiente, es en la que imparten clases.

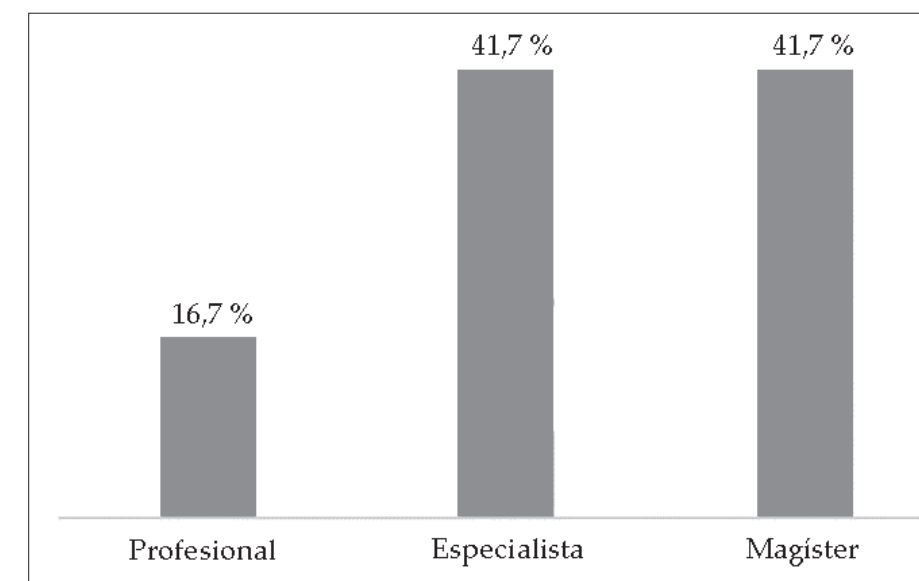


Figura 8. Máximo nivel de estudios.

Las encuestas aplicadas a los docentes han permitido analizar ciertas particularidades de ellos y del programa, por ejemplo, que el 50 % de ellos cuentan con experiencia profesional y experiencia docente mayor a 15 años, y este mismo porcentaje ha permanecido vinculado al Diplomado desde el inicio del programa, es decir desde 2005, lo que representa una tendencia a la no renovación de la planta de docentes, lo cual repercute en la ausencia de innovación en las metodologías de enseñanza.

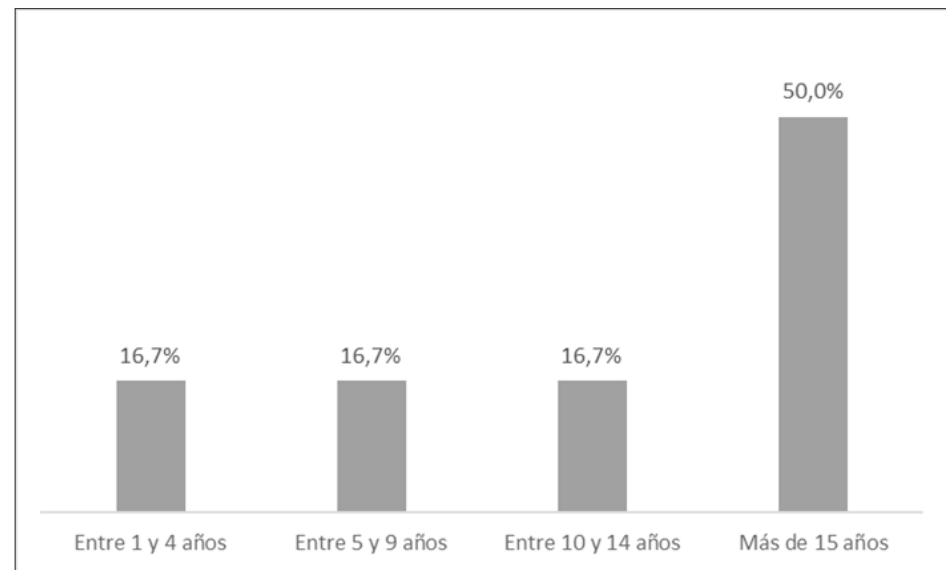


Figura 9. Experiencia docente.

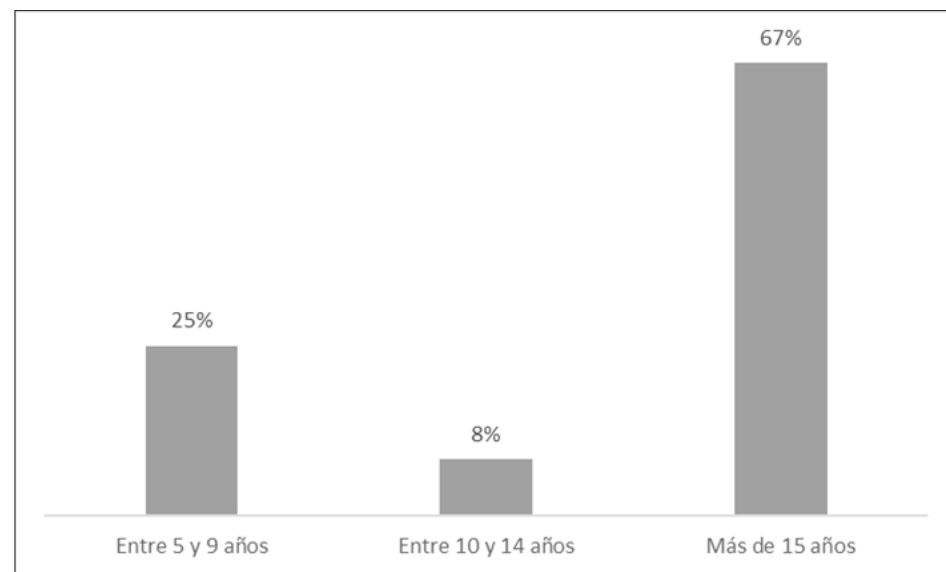


Figura 10. Experiencia Profesional.

Para continuar abordando el análisis de la información, se consolidó la interpretación conceptual de las categorías planteadas:

- **Percepción estratégica:** la cual se concibe como un acto consciente, en donde el agente protagonista de la enseñanza realiza acciones concretas y preliminares al aprendizaje del estudiante (Duque et al., 2014), (Ponce et al., 2007).
- **Momentos:** entendidos como la secuencia de la práctica pedagógica, que se concatena entre: la preparación anticipada de la clase, la organización y la planeación de actividades (Antes) que cimientan el segundo momento,

donde entran en relación el docente y el estudiante en la formación, mediante la puesta en escena del primer momento de la planeación (Durante); posteriormente, se tiene en cuenta dichas actividades realizadas para acoplarlas a un tercer momento donde el individuo se encuentre en una construcción autónoma de su conocimiento (Después) (Serres, citado por Jiménez et al., 2016).

- **Procesual:** categoría que concibe la práctica pedagógica como un proceso inacabado cíclico que por definición se hace continuo, como un periodo que al terminar vuelve a iniciar; es decir, una actividad cotidiana y recursiva, centrada en el docente que se retroalimenta y se perfecciona con cada ejecución e interacción con los estudiantes (Torres y Velandia, 2017).
- **Y finalmente, Flexible:** como el condicionamiento del sistema educativo moderno, el cual requiere de una práctica pedagógica que sea un acto creativo e innovador, una acción que permita profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente dentro del aula clases, dejando de lado el acto pedagógico tradicionalista e integrando los nuevos procesos educativos contemporáneos que están a la par con el desarrollo tecnológico, condición *sine qua non* de la nueva generación de estudiantes TIC (Castro et al., 2006).

Con las categorías como conceptos decantadores de la información, entre los principales hallazgos se logró: acerca de la percepción estratégica, que el 42 %, es decir cinco docentes, afirmaron fundamentar en alguna teoría didáctica o pedagógica su quehacer en el aula. No obstante, al pedir que se realice una descripción acerca de la fundamentación teórica, solo tres -25 %-, hicieron referencia a la casuística como una estrategia de enseñanza y aprendizaje. Como expresan Ponce et al., (2007), en los programas de Derecho es común hacer uso de la cátedra expositiva presentando casos de

jurisprudencia, con el fin de aprender a interpretar el ordenamiento jurídico, denominado como la casuística. Éste hecho, de no soportar en ninguna teoría el quehacer pedagógico -58 %-, puede indicar que los docentes del Diplomado enseñan basándose en la experiencia; es decir, recurriendo a la forma como les enseñaron.

El 100 % de los docentes coincide en la realización de tres actividades o categorías: la primera es la preparación del material donde el objetivo principal es actualizar el contenido temático que será presentado en la clase. La segunda es la selección y elaboración de recursos didácticos. Y la tercera es la preparación de la evaluación. Así mismo, los docentes seleccionaron un conjunto de actividades, afirmando realizarlas en clase, pero las mismas no guardan relación con el primer momento, donde ocurre la descripción de la planeación de clase.

Respecto de los momentos -Antes, Durante y Después- de la clase, el 100 %, o sea los doce docentes, afirmaron usar estrategias para hacer participar activamente al estudiante; entre las actividades que refirieron están: hacer preguntas abiertas, presentar videos y que los estudiantes compartan sus apreciaciones, utilizar juego de roles, exposiciones, foros, conversatorios y la presentación de casos. Cuando finalizan las actividades en el aula de clase (Después), el 58 % de los docentes manifestaron que plantean actividades posteriores a la sesión de clase, entre ellas: hacer preguntas sobre lo aprendido, dejar consultas sobre revisión de jurisprudencia y doctrina como material de apoyo. Una vez finaliza la clase, el 42 % de los docentes expresaron que usan la tecnología de la información para comunicarse con los estudiantes, entre las que están: grupos en redes sociales, correos electrónicos y a través del número celular personal y WhatsApp.

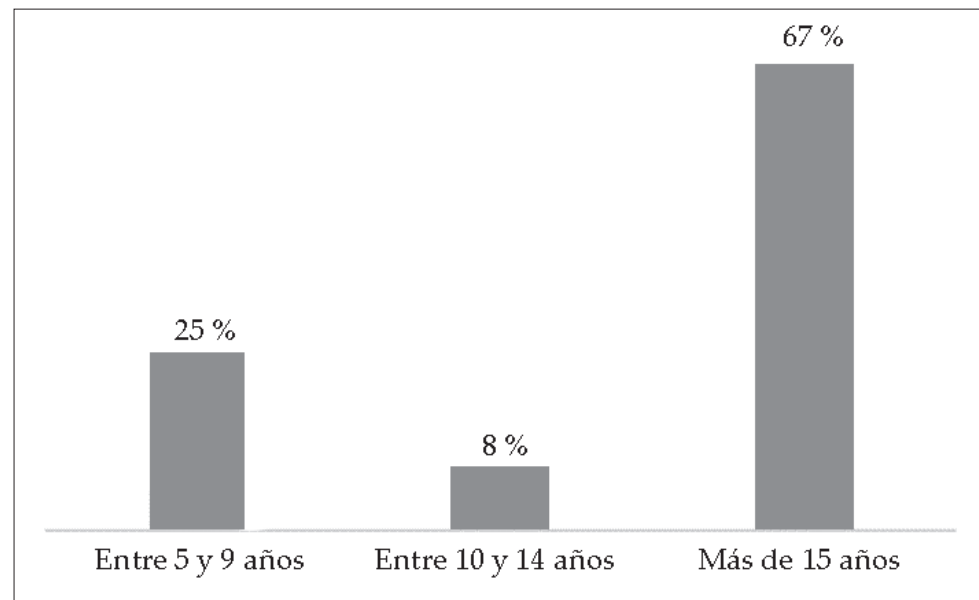


Figura 10. Selección de actividades que los docentes realizan Antes, Durante y Después de clase.

Acerca de la categoría procesual, se obtuvo hallazgos en donde el 75 % de los docentes afirmaron que durante la clase o al finalizarla, reflexionan sobre qué decisiones a futuro pueden tomar para mejorar la función docente; para mejorar con relación a los temas tratados, profundizan en los temas trabajados. Cuando no desarrollan alguna temática en la clase, dejan un trabajo en grupo de revisión jurisprudencial. Cuando los resultados de una evaluación son negativos en su mayoría, utilizan la prueba como tema de la siguiente clase. Éstas son percepciones de los docentes que se alinean con la definición de la evaluación como diagnóstico, abordada por Santos (1999), quien señala que ésta no solo permite saber cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes, sino que es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y también el ajuste de la acción educativa o práctica pedagógica. Además, los docentes consideraron que deben mejorar, entre otras cosas, en la capacidad oratoria, el uso de recursos tecnológicos, trabajar más casos de estudio, llevar videos y documentos que apoyen la clase, desarrollar talleres abordando rápidamente la parte teórica y revisar paulatinamente la normatividad vigente en la materia.

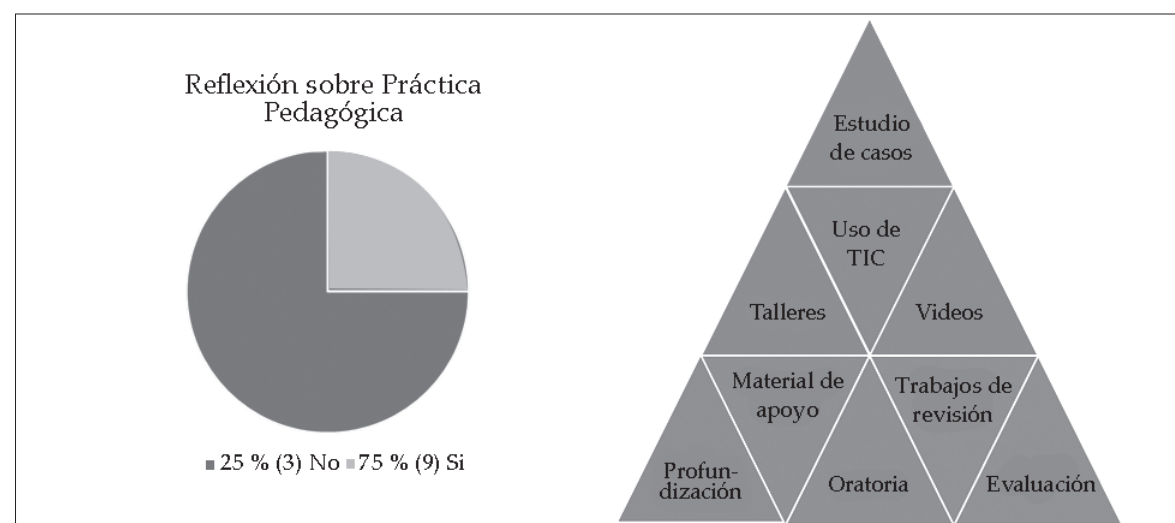


Figura 12. Reflexión de los docentes sobre la práctica pedagógica.

En cuanto a la categoría Flexible, cuando se les preguntó sobre los recursos que tienen en cuenta para desarrollar su clase, sostienen que hacen uso de las TIC, en un grado favorable.

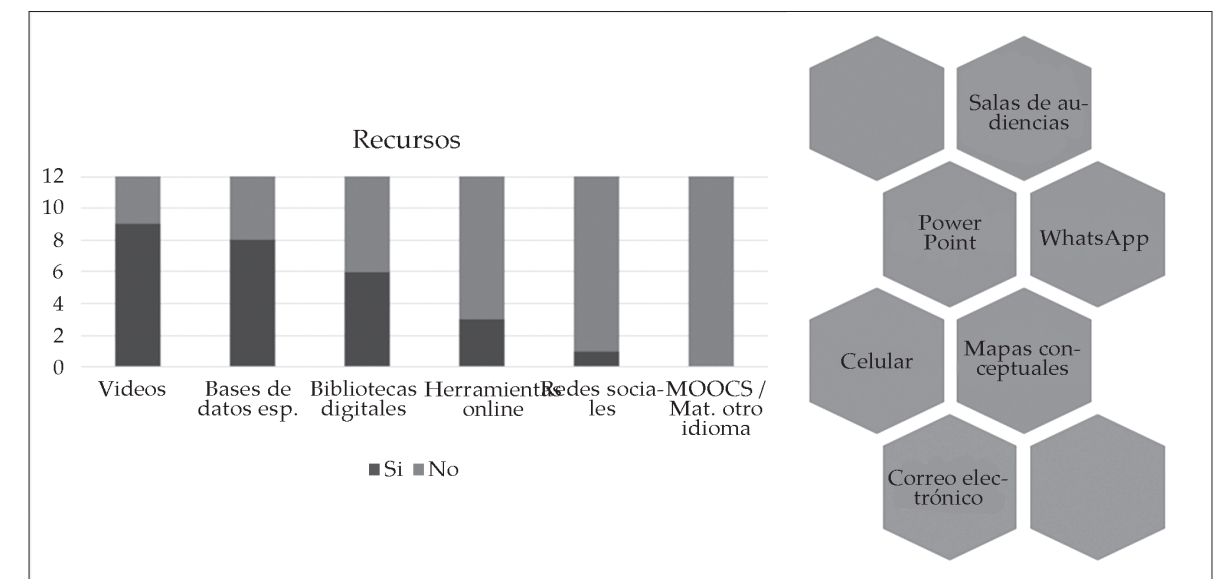


Figura 13. Recursos que los docentes tienen en cuenta para desarrollar la clase.

Se encontró resultados determinantes que aclararon aún más la pertinencia de la investigación; entre ellos, al indagar por el uso de las TIC en el desarrollo de la actividad docente, el 50 % de ellos dieron una respuesta afirmativa, predominando la incursión en la formación a través de plataformas digitales. Además, el 42 % de los docentes afirmaron que una vez finaliza la clase, hacen uso de estas tecnologías para comunicarse con los estudiantes, lo que indica una favorabilidad frente al uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje.

De igual manera, el 50 % de los docentes sostuvieron que tienen alguna clase de formación pedagógica, pero al indagar en este aspecto, no se encontró evidencia de fundamentos teóricos que soporten el quehacer en el aula. Al indagar sobre las estrategias de enseñanza, se identificó el uso de casos para ejemplificar el conocimiento teórico en la práctica; es lo que los docentes denominan la casuística o Aprendizaje Basado en Casos (ABC); ellos mantienen el rol protagónico y consideran al estudiante como un actor pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consideración a lo mencionado, se procedió a la interpretación en contrastación:

4. Discusión

Los anteriores resultados fueron contrastados con el análisis del discurso de los docentes recolectado en las entrevistas y la revisión documental, con lo cual se pudo extraer que el discurso docente concibe a la casuística como un método de enseñanza y aprendizaje: -50 %, que equivale a seis de los planes de los cursos. Se encontró de forma explícita el estudio de casos a través de sentencias, simulacro en actividad grupal y estudio de delitos. No obstante, al especificar los planes de las materias, no aparece descrito explícitamente. Además, en un nivel muy alto -91,6%-, los docentes no hacen evidentes los fines

de aprendizaje, representados en competencias u objetivos, resultados que permitieron visualizar una primera necesidad, y es acerca de la importancia de hacer una fundamentación pedagógica y didáctica, por cuanto el punto de partida del aprendizaje es establecer los fines y lograr alinearlos con otros elementos, como los contenidos, métodos, técnicas, recursos y evaluación. En concordancia, Agudelo (2009) resalta la importancia de trazar los objetivos de aprendizaje en lo que ella llama ‘el diseño instruccional para los ambientes virtuales de aprendizaje’ o (AVA), en el cual el docente define lo que quiere que los estudiantes aprendan, condición para diseñar las actividades adecuadas a desarrollar, así como también realizar una propuesta de evaluación coherente.

Entre otros hallazgos, se logró identificar que en el 100 % de los planes existe la elaboración de presentaciones antes de la clase, momento en el que actualizan la temática y coinciden en el uso de herramientas tecnológicas, entre las que están las presentaciones en PowerPoint y videos diseñados para una presentación de las temáticas de manera expositiva. La diferencia en el número de las presentaciones que los docentes elaboraron guarda relación con el cronograma del Diplomado. Estos y otros hallazgos, como el haber sido formados bajo la influencia de la educación tradicional, permiten establecer que los docentes, en los planes no han logrado superar la incidencia de la metodología predominantemente teórica por la marcada presencia de la estrategia expositiva y en cuanto al estudio de casos, son utilizados como un acercamiento a la realidad; sin embargo, no se cede al rol activo al estudiante, lo que impide un mayor aprovechamiento de este recurso didáctico.

5. Propuesta

Tomando como referentes los trabajos de Ordoñez et al., (2016) y Ordoñez et al., (2017) y los resultados a los que se llegó, se decantó los hallazgos de los instrumentos -Entrevistas, Encuestas y Revisión documental-, acción que permitió realizar el diseño de una estrategia de enseñanza, partiendo de las percepciones y acciones que los docentes no licenciados del Diplomado en Conciliación en el Colegio Estudiar Aula Sin Fronteras tienen sobre la práctica pedagógica, basada en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos. La construcción de la misma inició al establecer los tres momentos requeridos para la implementación de la estrategia, en paralelo con el estudio del ABC, la cual inició con el momento de Planeación; un segundo momento fue el de la Ejecución y el tercero, el de la Evaluación, como se observa en la Figura 14.

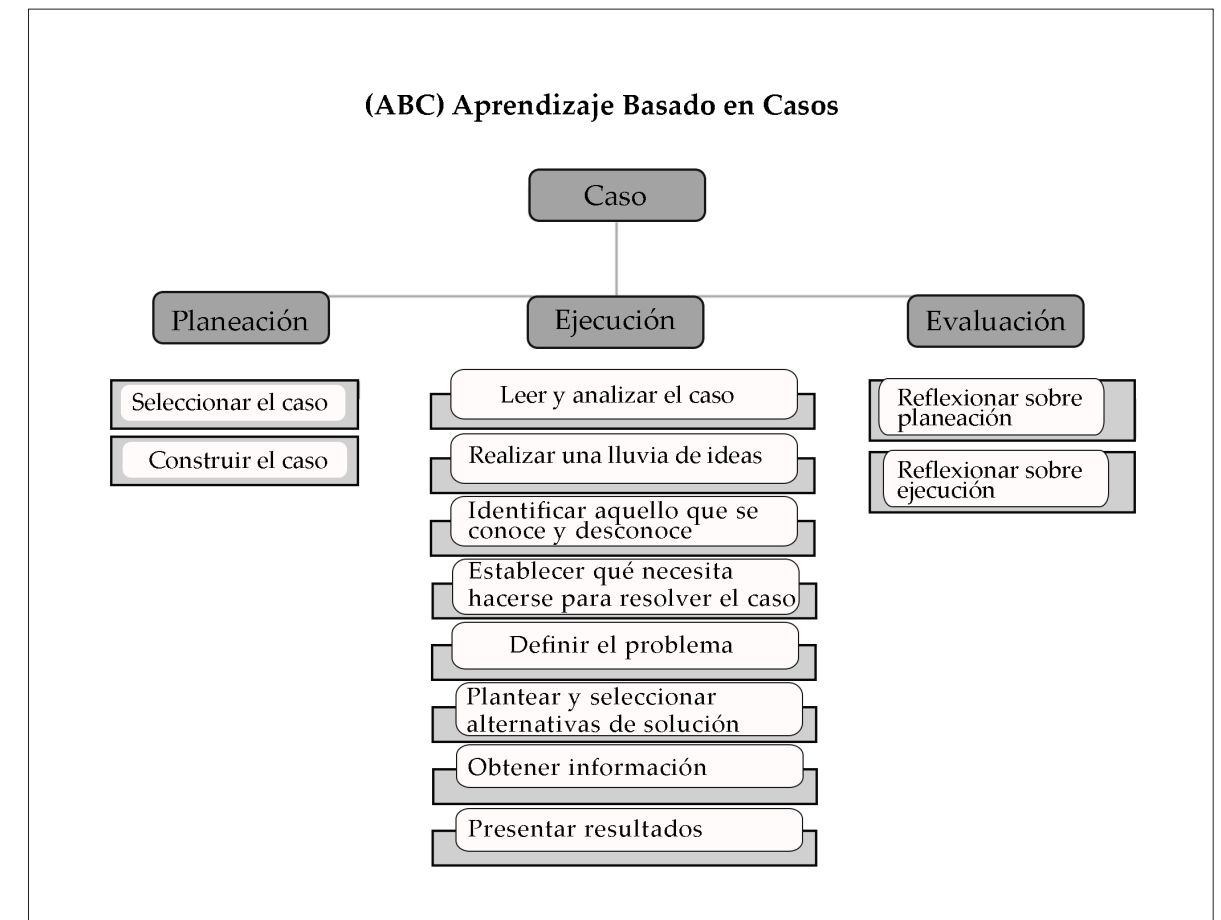


Figura 14. Estructura de la estrategia de enseñanza.

En paralelo, se identificó la necesidad de agrupar a los docentes en una comunidad mediada por las TIC, que al mismo tiempo sirva de canal de comunicación y permita apoyar la construcción y posterior gestión de los casos, la cual se denominó ‘Sistema de Gestión de Casos’, a través de la plataforma de administración de información de Google Drive, en la que ya se creó el Repositorio de Casos. También se estableció el uso de las demás aplicaciones dispuestas por Google para la interacción de la comunidad de docentes, entre las que está el servicio de correo de Gmail y Hangouts, y se creó el grupo de Whatsapp con el propósito de tener comunicación instantánea con los miembros de la comunidad. Igualmente, una página en Facebook denominada Diplomados ‘Modelo Estudiar’ como canal para visibilizar la implementación de la estrategia, como se observa en la Figura 15.

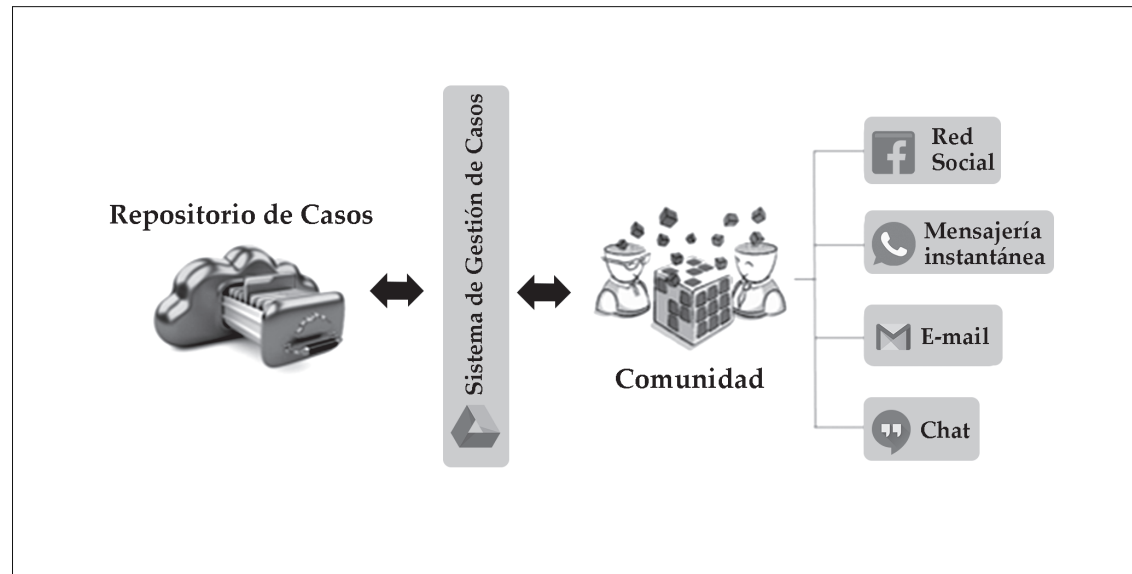


Figura 15. Gestión de los casos a través de una comunidad.

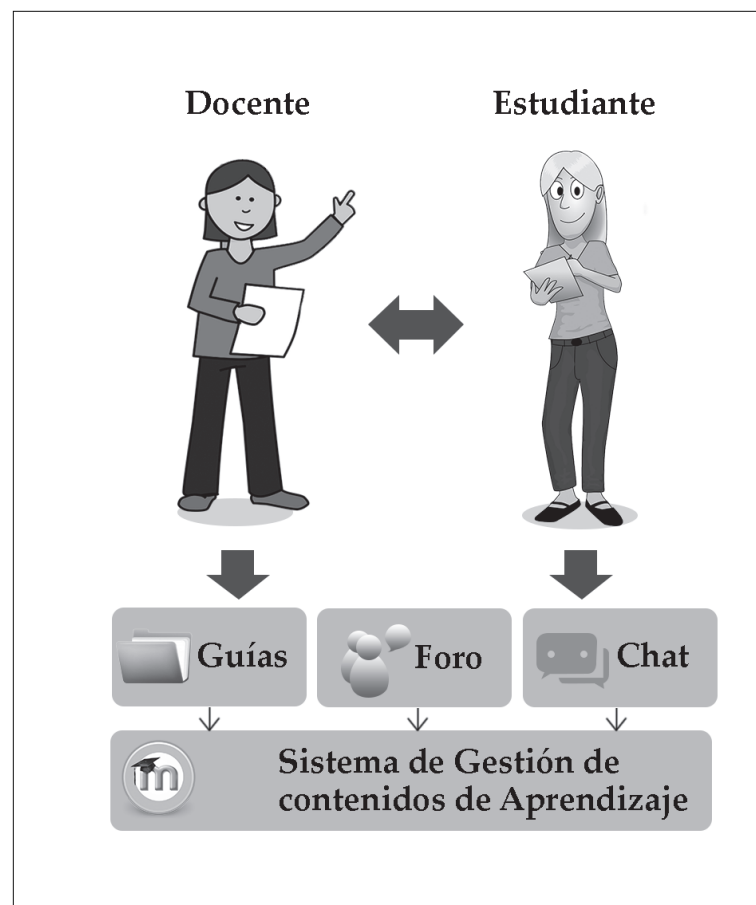


Figura 16. Gestión de la ejecución de la estrategia.

Finalmente, se incluyó el uso de una plataforma Moodle para el Sistema de Gestión de Contenidos de Aprendizaje; para el ejercicio de ejemplificación de la implementación de la estrategia se dispuso el enlace a la URL <http://www.colegioestudiar.edu.co/aulavirtual/> en la cual se cuenta con espacios de almacenamiento a disposición de los docentes y estudiantes, en donde se localiza los planes de curso elaborados por los docentes, foros y chats para la comunicación con los estudiantes, implementada en el curso 'Conciliación en el Derecho Comercial', temática con la que se siguió este diseño de la estrategia de enseñanza.

Para ilustrar la manera de implementar la estrategia propuesta se desarrolló un primer piloto para la materia 'Derecho Comercial' del Diplomado en Conciliación. Las actividades de la fase de planeación fueron realizadas con el docente titular de la materia, en colaboración con la docente Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, vinculada hace más de diez años a la institución. La primera actividad fue hacer un proceso de sensibilización, mostrándole al docente los resultados obtenidos al indagar las percepciones de los docentes sobre la práctica pedagógica e identificar las prácticas pedagógicas utilizadas dentro del aula de clase. Posteriormente se realizó una capacitación sobre los referentes teóricos que soportan la estrategia. Paso seguido, se presentó la estrategia propuesta en esta investigación y se procedió a ejecutar cinco sesiones de trabajo con el docente de la materia, para la construcción e implementación de la estrategia.

A continuación, se procedió a la descripción del caso proyectado para el estudio de la materia en el formato resultado, denominado Planeación del curso, el cual contiene, en primer lugar, el espacio para la consolidación de las competencias objetivo de la formación; en segundo lugar, la localización del contenido temático; en tercer lugar, la descripción del caso de estudio, con la formulación de la pregunta problema, además de las consideraciones adicionales que el docente instruye para la solución del caso; en cuarto lugar, se enmarca las actividades a realizar por parte del docente y del estudiante

a través de etapas, así como también los recursos de los que disponen en cada etapa; en quinto lugar, los criterios de evaluación, delimitando las evidencias y, en sexto lugar, se dispuso el espacio para las referencias bibliográficas, formato que fue subido al repositorio creado en Google Drive para ser compartido con los demás docentes del Diplomado. Finalmente, se convocó a todos los docentes del Diplomado para la socialización de los resultados obtenidos en los dos primeros objetivos de esta investigación, se estructuró el uso de los recursos didácticos para el caso propuesto en la estrategia de enseñanza y se procedió a realizar una videoconferencia a través de la aplicación de Google, Hangouts jornada de trabajo, donde se exhibió la estrategia y se motivó a los demás docentes a realizar el proceso de transformación de la práctica pedagógica, con la implementación de la estrategia de estudio de caso con utilización de los recursos tecnológicos ya citados.

6. Conclusiones

En la búsqueda por conocer las prácticas pedagógicas, se pudo identificar que los docentes no han logrado representar en los planes de los cursos, la idea que tienen sobre la casuística como una estrategia que fundamenta la práctica pedagógica. Sin embargo, mantienen el rol protagónico a través de la exposición de conceptos, normas, leyes, y esperan que el estudiante identifique, interprete y aplique lo aprendido, sin considerarlo como un actor activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se identifica la propuesta de algunas actividades que promueven la participación activa de los estudiantes.

Los docentes demuestran relacionar elementos como: el conocimiento disciplinar y el conocimiento tecnológico, pero no se evidencia su relación con el conocimiento pedagógico; además, presentan temáticas contextualizadas, actualizadas en su contenido, pero no siguen la estructura de teorías pedagógicas.

Se diseñó una estrategia de enseñanza como canal de comunicación para la comunidad de docentes,

y disponer para ellos el espacio donde pueden encontrar no solo los contenidos del diplomado, es decir los planes de clase y la programación, sino también, la creación del repositorio de casos, que se considera el mayor aporte de esta investigación.

7. Recomendaciones

Realizar una capacitación sobre estrategias pedagógicas y didácticas contemporáneas.

Elaborar un formato para especificar los planes de las materias y capacitarlos en el diligenciamiento, donde se explicita la percepción estratégica de la práctica pedagógica.

Partir del estudio de casos, como recurso didáctico, para avanzar hacia el desarrollo de una estrategia donde se despliegue realmente el Aprendizaje Basado en Casos.

Poner en funcionamiento el modelo de estrategias de enseñanza basadas en el aprovechamiento de los recursos tecnológicos que se encuentran al alcance de los docentes, acompañados de la iniciativa y coordinación de la institución.

Y finalmente, medir el impacto de la investigación y concatenar investigaciones futuras en las que se haga posible la observación y la ejecución de la estrategia de enseñanza propuesta.

8. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Agudelo, M. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. *Nuevas ideas en Informática Educativa*, 5, 118-127.
- Basto-Torrado, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 393-412.
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 12(3), 581-587.
- Cauas, D. (s.f.). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Recuperado de <https://docplayer.es/13058388-Definicion-de-las-variables-enfoque-y-tipo-de-investigacion.html>
- Consejo Superior de la Judicatura. (2003). Acuerdo 1851 de 2003 "por el cual se fija directrices para la formación y capacitación de los conciliadores. Recuperado de https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/acuerdo_csjudicatura_1851_2003.htm
- Duque, P., Rodríguez, J. y Vallejo, S. (2014). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1254>
- García, D., Sepúlveda, M. y Solano, N. (2008). Hacia una nueva enseñanza en derecho. *Misión Jurídica: Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, 1(1), 129-146.
- Henao, D. y Martínez, L. (2016). Concepciones de la práctica pedagógica en los diferentes modelos de formación del profesorado. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4662>
- Hernández-Arteaga, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Revista Rastros Rostros*, 14(27), 57-68.
- Hernández, G. (2012). *Creencias docentes sobre la importancia de la didáctica en la orientación de la enseñanza del primer curso de programación de computadoras* (Tesis de Maestría). Universidad de Nariño. Recuperado de <http://sired.udenar.edu.co/979/>
- Jiménez, A., Limas, L. y Alarcón, J. (2016). Prácticas pedagógicas matemáticas de profesores de una institución educativa de enseñanza básica y media. *Praxis & Saber*, 7(13), 127-152.
- Lavilla, J. (1988). Sobre el 'case-method' para la enseñanza del Derecho: La experiencia de la 'Harvard Law School'. *Revista de Administración Pública*, 117, 433-446.
- Ordoñez, C., Hernández, G., Ordoñez, H., Ordoñez, A., & Cobos, C. (2016). Virtual community of practice to potentiate knowledge and skills for building mobile applications in computer science students. *8th Euro American Conference on Telematics and Information Systems (EATIS)*. Cartagena, Colombia: IEEE. Doi: 10.1109/EATIS.2016.7520159
- Ordoñez, C., Ordoñez, H., Ordoñez, A., Cobos, C., & Hernández, G. (2017). Strengthening competencies for building software, through a community of practice. *Advances in Computing. CCC 2017. Communications in Computer and Information Science, Vol. 735*, 415-426.
- Ponce, V., Lira, L., Torres, M. y Cazáres, M. (2007). Conocer y transformar la práctica educativa. *Educar*, 40, 23-35.
- Recalde, J. y Hernández, I. (2013). Competencias Docentes: La Estrategia Didáctica en la Formación Técnica Laboral. *Universitaria, Docencia, Investigación, Innovación*, 3(3), 60-78.
- Santos, M. (1999). *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Río de la Plata, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (3.ª ed.). Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Torres, A. y Velandia, A. (2017). La práctica pedagógica: más allá de una reflexión sobre la enseñanza de la biología en la escuela. *Biografía*, 10(19), 131-138. Doi: <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.vol.10.num19-7227>