



Estrategia didáctica con enfoque situado y crítico para la enseñanza y el aprendizaje en el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia durante los períodos académicos del año 2024.

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTORA EN (EDUCACIÓN E INNOVACIÓN)

PRESENTA

Angélica Liliana Rodríguez Ospina

ASESOR

Roberto Carlos Ontiveros Cepeda

México, (2025)

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Rodríguez Ospina, Angélica Liliana (2025). *Estrategia didáctica con enfoque situado y crítico para la enseñanza-aprendizaje en el programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia durante los periodos académicos del año 2024*. [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

Esta tesis presenta una estrategia didáctica, para enseñar en Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas. El problema abordado fue la ausencia de una hoja de ruta para docentes y estudiantes, carencia que impacta las prácticas pedagógicas de los docentes. El proceso de investigación-acción, a través de entrevistas focalizadas, grupos de discusión y observación participante, arrojó que la enseñanza en Desarrollo Familiar se genera a través de un *modelo espejo*, desde el cual, los docentes reproducen las perspectivas pedagógicas con las que fueron formados, sin una hoja de ruta actualizada y común. Este modelo de enseñanza, fragmenta el saber e impacta la formación de los estudiantes y la práctica docente. Como alternativa, esta tesis presenta una propuesta de transformación, a través del diseño de una estrategia didáctica con enfoque situado y crítico, que tiene la intencionalidad de articular la teoría y la práctica en los cuatro escenarios de enseñanza-aprendizaje: el aula, la vida personal, la interacción con las familias y la universidad. La estrategia se sustenta en el construccionismo social, la educación liberadora y los conocimientos situados y en herramientas como el aprendizaje experiencial, el trabajo colaborativo y las comunidades de práctica. Con la estrategia didáctica se pretende la reconfiguración de la enseñanza desde una pedagogía comprometida, reflexiva y transformadora, con el fin de fortalecer las prácticas de los docentes y responder a los desafíos contemporáneos de la educación universitaria.

Palabras clave: modelo espejo, enseñanza situada, Desarrollo Familiar, teoría-práctica, estrategia didáctica.

Abstract

This thesis presents a didactic strategy designed to enhance teaching within the Family Development program at the University of Caldas. The central problem addressed is the lack of a structured roadmap for both faculty and students, a deficiency that negatively impacts pedagogical practices. The action research process, conducted through focused interviews, discussion groups, and participant observation, revealed that teaching in the program follows a “mirror model”—that is, instructors tend to replicate the pedagogical approaches by which they themselves were trained, without a shared or updated framework. This model contributes to the fragmentation of knowledge and adversely affects both student learning and teaching effectiveness. As a transformative alternative, the thesis proposes the development of a didactic strategy grounded in situated and critical pedagogical approaches. Its primary aim is to bridge theory and practice across four key teaching-learning scenarios: the classroom, personal life, family interactions, and the university setting. The strategy is theoretically supported by social constructionism, liberatory education, and the concept of situated knowledge. It incorporates methodological tools such as experiential learning, collaborative work, and communities of practice. The proposed strategy seeks to reconfigure teaching through a pedagogy that is reflective, engaged, and transformative. Ultimately, it aims to strengthen educators’ professional practices and respond more effectively to the contemporary challenges facing higher education.

Keywords: mirror model, situated teaching, Family Development, theory-practice, didactic strategy.

Agradecimientos.

A todos los estudiantes que he tenido la fortuna de acompañar durante su formación. Ellas y ellos han sido maestros inigualables.

A mi hermano Juan Pablo, por darme el impulso y por su exigencia.

Al programa de Desarrollo Familiar por darme la oportunidad de crecer como persona, profesional y docente.

Dedicatorias.

A Indalecia, en su memoria y con su fuerza construí esta tesis. Mi madre siempre me acompaña desde el corazón.

A Lola, mi madre putativa y maestra de la vida. De ella he aprendido a ser una docente humana y una persona humilde.

A mi esposa, de quien he aprendido la paciencia y la alegría. Ella me entrega bondad y perseverancia.

A todas las mujeres de y en mi vida.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	10
Capítulo 1. Proyección de la investigación.	12
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.	12
1.2. Planteamiento del problema.	12
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).	12
1.4. Justificación.	16
1.5. Objeto de estudio.	18
1.6. Campo de acción.	18
1.7. Objetivos.	18
1.7.1. Objetivo General.	19
1.7.2. Objetivos específicos.	19
1.8. Hipótesis.	20
1.9. Alcance temático.	20
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.	21
CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.	23
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).	23
2.2. Marco Teórico.	55
2.3. Marco Conceptual.	69
2.4. Marco Contextual.	73
2.5. Marco Legal y Normativo.	75
Capítulo 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.	82
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.	82
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.	88
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.	89
3.2.3. Determinación de la muestra y su criterio de selección.	92
3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).	92
3.4. Aplicación de los instrumentos.	94
3.5. Procesamiento de la información.	95
3.6. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.	97
3.7. Redacción de resultados y discusión.	120

Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN	120
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.	124
4.2. Estructura de la propuesta de transformación.	133
4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.	141
CONCLUSIONES	149
RECOMENDACIONES	152
BIBLIOGRAFÍA	154
ANEXOS	166

Índice de figuras

FIGURA 1 MEMOS Y DENSIDAD DE CITAS ASOCIADAS	97
FIGURA 2 CATEGORÍAS CON CITAS ASOCIADAS	98
FIGURA 3 TRAYECTORIA DEL DESARROLLO FAMILIAR	100
FIGURA 4 TRAYECTORIA DEL DESARROLLO FAMILIAR 2	102
FIGURA 5 MODELO DEL DESARROLLO FAMILIAR	104
FIGURA 6 MODELO DEL DESARROLLO FAMILIAR 2	105
FIGURA 7 MODELO DEL DESARROLLO FAMILIAR 3	106
FIGURA 8 MODELO DEL DESARROLLO FAMILIAR 4	108
FIGURA 9 RETOS Y FUNDAMENTOS	111
FIGURA 10 RETOS Y FUNDAMENTOS: DENSIDAD DE CITAS	112
FIGURA 11 RETOS: DENSIDAD DE CITAS	113
FIGURA 12 TRAYECTORIA DEL DF: CO-OCURRENCIA 1	115
FIGURA 13 TRAYECTORIA DEL DF: CO-OCURRENCIA 2	116
FIGURA 14 TRAYECTORIA DEL DF: CO-OCURRENCIA 3	117
FIGURA 15 MODELO DE ENSEÑANZA-MODELO DEL DF 1	118
FIGURA 16 MODELO DE ENSEÑANZA-MODELO DEL DF 2	118
FIGURA 17 ESTRATEGIA-RETOS Y FUNDAMENTOS	119
FIGURA 18 ESTRATEGIA: CÓDIGOS Y DOCUMENTOS 1	120
FIGURA 19 ESTRATEGIA: CÓDIGOS Y DOCUMENTOS 2	120
FIGURA 20 ESTRATEGIA DIDÁCTICA: RED SEMÁNTICA	127
FIGURA 21 FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN	132
FIGURA 22 ENFOQUES DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN	133
FIGURA 23 RUTA DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN	142

Índice de tablas

TABLA 1 PRINCIPIOS CONSTITUCIONALES DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA	77
TABLA 2 MARCO LEGAL Y NORMATIVO INTERNACIONAL Y NACIONAL	79
TABLA 3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	85
TABLA 4 CRONOGRAMA DE TRABAJO DE CAMPO	94
TABLA 5 MATRIZ DE INTEGRACIÓN DE HALLAZGOS	121
TABLA 6 HERRAMIENTAS DE SOPORTE PARA LA ENSEÑANZA	137
TABLA 7 RUTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	139
TABLA 8 MATRIZ DE VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	143
TABLA 9 CRONOGRAMA DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	149

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas cuatro décadas (1985-2025), el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas ha formado profesionales capacitados para trabajar con las familias, desde una concepción de agentes que promueven su desarrollo, y tienen potencial de transformar sus realidades. No obstante, esta trayectoria enfrenta actualmente desafíos como la diversificación de saberes, la emergencia tecnológica con herramientas como la inteligencia artificial, y las exigencias de calidad académica e interdisciplinariedad en la educación superior contemporánea (Vélez-Medina y Peña-Castaño, 2024). Ante este panorama, el presente estudio cobra relevancia al proponer una estrategia didáctica con un enfoque situado y crítico de la educación, con el fin de aportar al cierre de la brecha entre el conocimiento académico, las realidades sociales y familiares y las competencias del profesional en formación.

Planificación y Gestión de la Educación, es la línea de investigación de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX) en la cual se inscribió esta tesis, particularmente en uno de sus ámbitos: análisis de modelos, estructuras, organización y gobierno de instituciones públicas y privadas. La relevancia del estudio radica en la generación de herramientas y criterios que orienten la práctica pedagógica docente, como una contribución a la consolidación de un modelo pedagógico propio para Desarrollo Familiar, disciplina en construcción que carece, hasta el momento, de propuestas didácticas acordes a su especificidad (Estupiñán-Gómez, 2023; Gutiérrez-Velasco, 2023). Los hallazgos se presentan en este informe considerando el rigor metodológico y teórico incluido en el Estado del Arte desarrollado en el Capítulo 1.

Los antecedentes son el resultado de la revisión sistemática de la producción académica relacionada con el campo temático de la investigación. Se realizó la revisión de documentos tipo artículos y tesis doctorales publicadas en los niveles nacional e internacional entre los años 2020 y 2025. Entre estos estudios, las contribuciones destacadas abordan investigaciones sobre enseñanza situada y comunidades de práctica aplicadas en educación superior (Stingä, 2023); otras configuran métodos didácticos en disciplinas de las ciencias sociales (Heredia-Pérez, 2021) y analizan modelos

pedagógicos innovadores en varios países latinoamericanos (Estacio-Chan, 2023). Otros estudios desarrollados en Colombia y Chile emplearon diseños metodológicos como la investigación-acción participativa (Chávez, 2020; Cortés-Fandiño, 2021), panorama que ofrecen evidencia de la ausencia de propuestas específicas para el Desarrollo Familiar, aspecto que le da validez y confirma la pertinencia de esta tesis.

La estructura del informe se presenta en seis capítulos. El primero, describe la selección de la línea de investigación de la UIIX, el problema de investigación y su respectiva formulación. En la justificación se exponen los argumentos epistémicos, teóricos y metodológicos que denotan la novedad y el aporte de esta tesis. En los objetivos se presentan las metas a alcanzar y con la hipótesis, se propone una idea de los posibles resultados y el alcance de la investigación. En el segundo capítulo se realiza la exposición de los soportes teóricos, conceptuales, contextuales y el estado del arte, el capítulo termina con el marco legal y normativo que sustenta el trabajo.

El tercer capítulo describe la fundamentación metodológica del estudio y presenta el análisis de resultados de la investigación. En este apartado, está el diseño de la investigación y se hace énfasis en el procedimiento desarrollado; da cuenta de los métodos y las técnicas utilizadas para la recolección, el procesamiento y el análisis de los datos. El cuarto capítulo contiene todos los componentes relativos a la propuesta de transformación, incluye los argumentos teóricos y operativos de la propuesta, y muestra el proceso de validación realizado con expertos.

En la parte final, se exponen las conclusiones por cada objetivo específico, y las recomendaciones metodológicas, académicas y prácticas derivadas del trabajo. Al finalizar se listan las referencias citadas en el documento a través de la bibliografía y después se presentan los anexos que contienen las evidencias de todo el trabajo de investigación.

A través de esta estructura, el lector podrá comprender el proceso investigativo y los sustentos teóricos y metodológicos, junto con la propuesta de transformación orientada a fortalecer la enseñanza-aprendizaje situado en el Programa de Desarrollo Familiar.

Capítulo 1. Proyección de la Investigación

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su Ámbito de Estudio

El Programa de Doctorado en Educación e Innovación de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX) propone líneas de investigación en el campo de la educación. La línea de Planificación y Gestión de la Educación, en su ámbito específico de análisis de modelos institucionales y desarrollo de estrategias pedagógicas contextualizadas, constituyen la línea en la cual se inscribe esta tesis. Esta elección se realiza porque el problema de la enseñanza y el aprendizaje en Desarrollo Familiar, supuso en primera instancia, la caracterización del modelo de enseñanza que se usa en la carrera actualmente, para dar cuenta de aquellos elementos teóricos, metodológicos y de contexto que requieren ajustes y replanteamientos en el proceso educativo.

En segunda instancia, la identificación de aspectos que permanecen en Desarrollo Familiar, como columnas vertebrales, no solo de la identidad profesional, sino también como pilares de las perspectivas críticas y situadas para la formación de los futuros profesionales. En síntesis, lo que se pretende a gran escala es aportar para que el programa, pueda responder eficaz y eficientemente a las demandas emergentes de la educación superior en Colombia y en Latinoamérica, en términos de la necesidad de integrar en los procesos pedagógicos enfoques críticos, tecnológicos y colaborativos. A partir de esta caracterización, esta investigación propone una solución dirigida a fortalecer la pertinencia y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Desarrollo Familiar.

1.1. Planteamiento del Problema

Desde la década de 1990, los cambios y las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales marcaron en América Latina (Marmolejo, 2018; Tunnermann, 2018) una serie de desafíos y demandas para la educación. El siglo XXI, especialmente

en su última década, ha supuesto para la educación superior profundos cambios producidos por el impacto de la globalización, la revolución digital y la particular manifestación de las demandas de equidad social, que tomaron fuerza en los últimos años. Además, la introducción de la inteligencia artificial y la veloz evolución de los saberes que circulan abiertamente en la web exigen el seguimiento y la adaptación constante de los marcos de referencia pedagógicos y curriculares que propone el sistema educativo.

En este panorama, el reto permanente es garantizar que la formación universitaria de profesionales contribuya efectivamente a la superación de desigualdades en el acceso a empleos dignos, a la educación, a la salud y a potenciar la capacidad de participación ciudadana (Marmolejo, 2018; Tunnermann, 2018). En este sentido, las instituciones de educación superior se enfrentan constantemente al reto de incorporar medios, métodos y programas académicos que contribuyan no solo con la comprensión de la sociedad posmoderna, sino que también ayuden a disminuir las brechas socioeconómicas y culturales. Por lo tanto, la articulación del conocimiento académico y científico producido desde las universidades potencia la relación entre la teoría y la práctica, de modo que los profesionales egresados desarrollen competencias pertinentes, situadas y críticas frente a los retos contemporáneos.

En el contexto de la educación superior en Colombia, la Universidad de Caldas ha institucionalizado —desde la década de 1980— procesos continuos de autoevaluación para garantizar la competitividad y pertinencia de sus programas (Ministerio de Educación Nacional, 2018; Universidad de Caldas, 2020). El Programa de Desarrollo Familiar, pionero en esta cultura evaluativa, a lo largo de su trayectoria (López Montaña, 2014) apuesta por la articulación entre la teoría y la práctica mediante el método Investigación–Educación–Acción (IEA), para que los estudiantes, con la guía de sus docentes, realicen intervenciones directas con las familias y las comunidades (Cebotarev & Restrepo, 1996).

No obstante, la pandemia provocada por la COVID-19 en el año 2020 forzó una abrupta adaptación de la enseñanza y el aprendizaje a través de modalidades virtuales improvisadas que evidenció las brechas y las deficiencias, no solo en la infraestructura tecnológica y el capital digital de docentes y estudiantes, sino que amplió las brechas de

acceso a la educación de calidad y afectó la formación universitaria (Valero-Cedeño et al., 2020; Vilela et al., 2021). Estas dinámicas no solo complicaron la implementación del IEA, sino que develaron la falta de una guía didáctica detallada, una enseñanza basada en un modelo espejo, una clara división entre teoría y práctica y la distancia entre la realidad que se interviene, los marcos de referencia desde los cuales se lee esta realidad y se enseña a intervenirla, investigarla y proponer su cambio (Cebotarev & Restrepo, 1996).

Por lo anterior, aunque el PEI y el PEP definen la visión, la misión y los fundamentos epistemológicos y metodológicos del programa, carecen de una hoja de ruta que oriente a los docentes y a los estudiantes en la implementación de estrategias didácticas contextualizadas al entorno real de las familias (Suárez-Restrepo & Restrepo-Ramírez, 2005). Esta carencia se evidenció con particular gravedad durante la pandemia de COVID-19, cuando la improvisada migración a entornos remotos y virtuales reveló la urgencia de una ruta con lineamientos claros para la adaptación curricular y metodológica en escenarios presenciales y remotos (Ashour et al., 2021; Daza-Orozco y Forero-Londoño, 2024).

Esta ausencia de una guía para la enseñanza y el aprendizaje se hace más importante y necesaria al considerar la singularidad epistemológica y metodológica del Desarrollo Familiar. Este programa, además de fundamentarse en teorías críticas y de género, en enfoques epistémicos como el construccionismo social, también pretende institucionalizar un método propio (Herrera et al., 2020) de investigación y educación con y para las familias —Investigación–Educación–Acción (IEA)— basado en los principios y los criterios de la Investigación-Acción Participativa (IAP) (Cebotarev & Restrepo, 1996; Fals Borda, 1987).

Por lo tanto, su propuesta curricular tiene el propósito de promover la formación teórico-práctica a través de intervenciones directas con las familias y las comunidades (Cebotarev & Restrepo, 1996) del departamento de Caldas y del país, para potenciar la agencia individual y colectiva como engranaje del desarrollo humano integral. Sin embargo, la sistematización de estas experiencias se ha quedado en la intuición (Herrera et al., 2020) y en la memoria del docente, entre otras razones, porque no hay una línea

definida con indicadores de logro ni procedimientos claros que guíen la enseñanza situada y crítica en el programa (Miles et al., 2020; UNESCO, 2021).

El Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas enfrenta desafíos que, si bien son comunes a todos los programas universitarios en general y de las ciencias sociales en particular, tanto el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como el Proyecto Educativo de Programa (PEP) no establecen una hoja de ruta con procedimientos y herramientas concretas para la implementación de la enseñanza y el aprendizaje de la profesión del Desarrollo Familiar. De modo que la brecha entre la teoría y la práctica se amplía y la praxis docente recae en la réplica del modelo particular aprendido por los docentes en su experiencia individual de formación, más no se basa en un proceso de enseñanza amparado en criterios sistematizados (Herrera et al., 2020).

En términos del conocimiento producido con respecto a enseñar en Desarrollo Familiar, la búsqueda de antecedentes en el tema abordado, arroja cientos de investigaciones sobre modelos, métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, pero ninguno hace referencia al Desarrollo Familiar. De tal manera que, la medición del impacto de las estrategias históricamente usadas para la enseñanza en Desarrollo Familiar, no se ha llevado aún no se ha llevado a cabo.

La literatura internacional y nacional sobre el tema de investigación no representa modelos aplicables al contexto colombiano del Desarrollo Familiar, lo cual limita la construcción de un referente teórico-metodológico propio (Heredia-Pérez, 2021; Peña-Prado, 2022). En consecuencia, estos conflictos requieren ser resueltos para reducir los impactos en la pertinencia social del programa y superar las limitaciones que hoy se presentan en la intencionalidad de formar profesionales críticos, capaces de intervenir con familias y comunidades (Suárez-Restrepo & Restrepo-Ramírez, 2005) en un contexto sociocultural de complejidad creciente.

Por lo tanto, se requiere proponer y validar una estrategia didáctica con enfoque situado y crítico que se articule en coherencia fundamentos epistemológicos y metodológicos de la misma naturaleza y que se materialice en una ruta con lineamientos que den lugar a su operatividad en los escenarios de formación a partir de indicadores de logro precisos.

1.3. Formulación del Problema (Pregunta de investigación)

¿Cómo proponer una estrategia didáctica con enfoque situado y crítico que potencie la práctica docente, el aprendizaje y las competencias profesionales a través de la enseñanza-aprendizaje en el programa académico de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia?

1.3.1. Preguntas Secundarias

¿Cómo se caracteriza la enseñanza en el programa académico de Desarrollo Familiar, a partir de sus fundamentos epistemológicos, sus fundamentos metodológicos y sus escenarios de formación profesional?

¿Qué fundamentos epistemológicos y metodológicos del programa de Desarrollo Familiar se corresponden con un enfoque situado y crítico de la enseñanza?

¿Cómo se articulan los fundamentos epistemológicos, los fundamentos metodológicos y los escenarios de formación del programa de Desarrollo Familiar con un enfoque situado y crítico de la enseñanza?

¿Cómo diseñar una estrategia didáctica con enfoque situado y crítico que potencie la práctica docente, el aprendizaje y las competencias profesionales a través de la enseñanza-aprendizaje en el programa académico de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia?

1.4. Justificación

Desde el punto de vista teórico y epistémico, en el nivel internacional, los antecedentes de tesis doctorales (Estacio-Chan, 2023; Estupiñán-Gómez, 2023; Ferreira-Arza, 2022; García, 2022; Gutiérrez-Velasco, 2023; Guzmán-Roldán, 2021; Heredia-Pérez, 2021; Peña-Prado, 2022; Stingă, 2023; Vélez y Gutiérrez, 2021) y las revisiones sistemáticas de modelos y métodos de enseñanza universitaria han identificado una amplia tipología de enfoques, modelos, métodos y estrategias

pedagógicas y de enseñanza (Vélez-Salazar y Gutiérrez-Marfileño, 2021), pero sin aplicaciones específicas a formaciones teórico-prácticas como el Desarrollo Familiar.

En el contexto colombiano, el Programa de Desarrollo Familiar (Suárez-Restrepo & Restrepo-Ramírez, 2005) de la Universidad de Caldas no cuenta con un cuerpo teórico-metodológico propio que soporte su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, esta investigación contribuye a la generación de conocimiento acerca de cómo se caracteriza actualmente y cómo se puede mejorar la enseñanza en el programa.

En consecuencia, con la articulación de fundamentos epistemológicos del construccionismo social y la teoría crítica (Cebotarev & Restrepo, 1996), la perspectiva de comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991), y de la enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006), desde el punto de vista práctico, esta tesis aporta tanto la radiografía actual de la enseñanza en Desarrollo Familiar como una propuesta de transformación para mejorarla. Una vez aplicada en su contexto, permitirá reducir la reproducción del modelo espejo, la instrumentalización del saber y el uso de la intuición docente (Herrera et al., 2020) para la enseñanza. De igual manera, la realización de diagnósticos, sistematización y seguimiento constante facilitará la evaluación, actualización y aplicación del impacto formativo y la eficiencia de las intervenciones, en consonancia con buenas prácticas de diseño instruccional y la evaluación universitaria (Biggs & Tang, 2011).

En correspondencia con lo anterior, la estrategia didáctica proporciona una hoja de ruta que permite la enseñanza y el aprendizaje con una articulación de la teoría con la práctica, lo cual beneficia directamente a la comunidad académica del programa, conformada por sus directivos, docentes, estudiantes y egresados. También se realiza un aporte a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y a la Universidad, porque la propuesta de transformación se convierte en pionera para la formación en una disciplina no pedagógica y, de manera indirecta, aporta a las familias y a las comunidades que se incorporan a través de las prácticas académicas, porque la estrategia didáctica las incluye y favorece a través de intervenciones basadas en criterios sistematizados y adecuados a sus realidades particulares.

En términos metodológicos, la estrategia didáctica permite estructurar sistemáticamente el proceso de enseñanza y aprendizaje en Desarrollo Familiar, desde

una perspectiva situada (Díaz Barriga, 2006; Haraway, 1988), una pedagogía liberadora y comprometida (hooks, 2021 y Freire, 2005). Desde el punto de vista de la metodología de investigación utilizada, esta es coherente con el propósito formativo de Desarrollo Familiar, porque se privilegia la investigación participativa (Fals Borda, 1987) complementada con un proceso de codificación cualitativa avanzada y triangulación (Miles et al., 2020). Este diseño de investigación incluyó el procesamiento de la información a través de Atlas.ti, que servirá de guía para futuras investigaciones en esta y otras disciplinas no pedagógicas.

Finalmente, desde el área de estudio, la investigación representa una oportunidad para iniciar la trayectoria en investigación-acción y educación situada en lo referente a la formación en Desarrollo Familiar, a la vez que aporta al fortalecimiento del perfil de la investigadora en proyectos de innovación educativa. Una vez se desarrolle y valide la estrategia didáctica, se potenciarán sus competencias en análisis cualitativo y se ampliarán las posibilidades de participación en redes académicas nacionales e internacionales adscritas al campo de la educación superior.

1.5. Objeto de Estudio

Se abordó la enseñanza en el programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas, se identificaron los fundamentos epistemológicos y teóricos, así como los fundamentos metodológicos dispuestos para la enseñanza-aprendizaje en diferentes escenarios: el aula, la propia vida, la interacción con las familias y la universidad.

En el marco de las características que presenta el programa de Desarrollo Familiar en la actualidad, este objeto se enfocó en la innovación educativa que aporta tanto en la estructura epistémico-metodológica de la estrategia didáctica como en las condiciones para su futura implementación, seguimiento y evaluación.

1.6. Campo de Acción

El diseño de la estrategia didáctica considera su aplicación e impacto en los cuatro escenarios identificados: el aula, la propia vida, la interacción con las familias y

la universidad. En cada uno se evidencian afectaciones o falta de elementos que permitan la articulación de la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque situado y crítico. Por ejemplo, para enseñar en el aula, no hay una hoja de ruta que contribuya con la aplicación de los fundamentos epistemológicos y metodológicos en secuencias didácticas que permitan el diseño de estrategias diversas e innovadoras (Biggs y Tang, 2011).

En términos del escenario de la propia vida, no son claros los criterios que guían la conexión entre la experiencia personal del estudiante y los contenidos curriculares, de modo que faciliten la reflexión, el pensamiento crítico y la apropiación situada del saber. En el caso del escenario de la interacción con las familias, los procesos de sistematización y evaluación hasta ahora realizados no contemplan la estructuración de indicadores de logro diseñados para evaluar el impacto de las intervenciones en el desarrollo y la agencia de las familias, ni tampoco del nivel de las competencias profesionales que deben alcanzar los estudiantes (Biggs y Tang, 2011).

En el escenario universitario, no hay mecanismos de seguimiento y evaluación institucional que sirvan de base para cualificar y ajustar los procedimientos didácticos que se realizan en la carrera.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo General

Proponer una estrategia didáctica con enfoque situado y crítico para potenciar la práctica docente, el aprendizaje y las competencias profesionales a través de la enseñanza-aprendizaje en el programa académico de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia durante los períodos académicos del año 2024.

1.7.2. Objetivos específicos

1. Caracterizar la enseñanza del programa académico de Desarrollo Familiar, a partir de sus fundamentos epistemológicos, sus fundamentos metodológicos y sus escenarios de formación profesional.

2. Reconocer los fundamentos epistemológicos y los fundamentos metodológicos del programa de Desarrollo Familiar que se corresponden con un enfoque situado y crítico de la enseñanza.
3. Analizar los fundamentos epistemológicos, los fundamentos metodológicos y los escenarios de formación que se corresponden con un enfoque situado y crítico de la enseñanza en el programa de Desarrollo Familiar.
4. Diseñar una estrategia didáctica con enfoque situado y crítico para potenciar la práctica docente, el aprendizaje y las competencias profesionales a través de la enseñanza-aprendizaje en el programa académico de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia

1.8. Hipótesis

La estrategia didáctica con enfoque de enseñanza-aprendizaje situado y crítico, mejora la práctica docente, el aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales en el programa académico de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas.

1.9. Alcance Temático

El alcance de este estudio es el diseño de una estrategia didáctica con enfoque situado y crítico para la enseñanza en el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas desde la perspectiva de sus docentes, con especial atención a sus fundamentos epistemológicos, sus fundamentos metodológicos y sus escenarios de formación.

En este contexto, el alcance teórico de la investigación está inscrito en el campo de las ciencias sociales y humanas, con soporte en la teoría crítica (Connerton, 1976; Fay, 1986), en el pensamiento crítico latinoamericano (Freire, 1973) y en perspectivas decoloniales que ponen de relieve los conocimientos situados (Curiel, 2009; Haraway, 1988). En este sentido, se identificaron los sustentos epistemológicos que orientan la práctica docente, con el fin de problematizar los marcos de referencia que subyacen a la formación en Desarrollo Familiar.

En coherencia con lo anterior, la identificación y el análisis de los fundamentos metodológicos posiciona el tema en las metodologías participativas y dialógicas: las prácticas de Investigación–Acción Participativa (Fals Borda, 1987) y los enfoques colaborativos de aprendizaje, que contribuyen a ubicar la enseñanza y el aprendizaje en los enfoques situados, significativos y transformadores. De igual manera, cada uno de los escenarios de enseñanza-aprendizaje (aula, la propia vida, la interacción con las familias y la universidad) como espacios de praxis y de configuración y significación de relaciones pedagógicas específicas (Lave & Wenger, 1991).

En el aspecto metodológico, la investigación se llevó a cabo desde el paradigma sociocrítico, con un enfoque de investigación cualitativa y un diseño de investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988), que recolectó y analizó la información desde las voces de los docentes y los significados que ellos le atribuyeron al tema de investigación a partir de sus marcos interpretativos. Este estudio se realizó a partir de entrevistas focalizadas, grupos de discusión y observación participante (Creswell y Poth, 2018). El análisis de los datos se llevó a cabo a través de un proceso de codificación y categorización con criterios de fiabilidad y triangulación (Miles et al., 2020) y con la ayuda de la herramienta Atlas.ti 25.

Como resultado de la articulación de elementos epistémicos, teóricos y metodológicos identificados, el alcance práctico de esta tesis se expresa en la propuesta de transformación estructurada como una estrategia didáctica que orientará el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque situado y crítico en el programa de Desarrollo Familiar. Sin pretender la imposición de una reforma curricular, la estrategia didáctica ofrecerá al programa y a la Universidad de Caldas insumos para la toma de decisiones y la transformación del currículo de acuerdo con las demandas contemporáneas de la educación universitaria.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal

Investigación realizada en la Universidad de Caldas, institución de educación superior, ubicada en la ciudad de Manizales, Colombia. De manera particular, el estudio se llevó a cabo en el Programa de Desarrollo Familiar, adscrito a la Facultad de Ciencias

Jurídicas y Sociales. En este contexto institucional, la delimitación temporal de este estudio se circunscribe a los procesos de enseñanza desarrollados durante los dos semestres académicos del año 2024.

CAPÍTULO 2. Fundamentos Teóricos Referenciales

El presente capítulo contiene los fundamentos teóricos referenciales que sustentaron esta investigación, los cuales están estructurados en cuatro apartados: en primer lugar, se presenta el estado del arte, con el cual se delimita de manera crítica el objeto de estudio desde una perspectiva histórica hasta su comportamiento en la actualidad, con sustento en tesis doctorales y artículos de investigación que abordaron ejes temáticos como estrategias, métodos o modelos de enseñanza universitaria.

En segundo lugar, se encuentra el marco teórico que presenta las teorías, los enfoques y autores que fundamentan los procesos analizados, dando como resultado una base académica sólida. Posteriormente, el marco conceptual delimita y clarifica las categorías conceptuales y emergentes resultado del estudio, a partir de la coherencia y precisión en el tratamiento de los conceptos con las teorías abordadas. Finalmente, se presenta el marco legal y normativo que recoge las disposiciones jurídicas y políticas que regulan y orientan la práctica en el contexto del objeto de investigación, elementos que otorgan peso académico, científico y contextual a la investigación realizada.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual)

2.1.1. Marco Histórico del Otro Desarrollo Familiar: Origen y Trayectoria

En el campo de las ciencias sociales algunas de las profesiones que en este se inscriben, establecieron durante décadas, el análisis y los estudios sobre familia. Estos subcampos, según lo expuesto por López Montaña (2014), provienen de la psicología de la familia, del desarrollo familiar, del derecho de familia, de la sociología de la familia, de la economía de la familia, de las relaciones familiares, de la educación familiar, de la política familiar, de la medicina familiar, de la psiquiatría de la familia, de la terapia familiar, de la enfermería de la familia.

Adicionalmente, y de acuerdo con las revisiones documentales realizadas por López Montaña (2014), esta autora halló documentos de Ooms (1996), quien revisó los estudios feministas de familia basados en McCarthy, J.R. and Edwards, R. (2011),

también los estudios históricos de familia basados en Morgan (1985); todos los cuales López Montaña (2014) consideró subcampos que se concentran en el abordaje de la familia como objeto de conocimiento. En tal sentido, se destaca de estos subcampos que la mayoría cuenta con su propio corpus teórico, sus revistas, sus asociaciones profesionales, o sus divisiones dentro de grandes asociaciones gremiales (López Montaña, 2014).

Estas características, excepto por un corpus teórico propio, se pueden reconocer en el Desarrollo Familiar Colombiano, o el Otro Desarrollo Familiar -ODF- nombre que le asignaron Cebotarev y Restrepo (2000) en los inicios de su creación como carrera universitaria del nivel profesional. El Otro Desarrollo Familiar es un enfoque de intervención con familias que fue constituido como propuesta alternativa a las lógicas del desarrollo economicista de la Latinoamérica y la Colombia de las décadas de 1970 y 1980.

Este enfoque de intervención surgió en la década de 1980 a partir del análisis y la propuesta del grupo de las 7; una reunión de mujeres académicas que construyeron la carrera universitaria del nivel profesional, denominada Desarrollo Familiar, cuya formación es teórico-práctica a través de la interacción de docentes y estudiantes en el despliegue de un proceso de trabajo con familia a través de la inmersión directa en los territorios, los contextos y las vidas cotidianas de las familias, a la vez que estudian teorías y metodologías que se contrastan con las realidades familiares estudiadas.

El año de 1983, se crea la Facultad de Desarrollo Familiar, y posteriormente en el año de 1996, la universidad cambia su estructura orgánica y reorganiza las diferentes carreras en seis Facultades; a partir de esta fecha, la Facultad de Desarrollo Familiar desapareció y dio origen a lo que hoy se denomina Programa de Desarrollo Familiar cuyo título expedido es el de Profesional en Desarrollo Familiar. Este programa se encuentra adscrito a la actual Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas en Colombia.

Es importante destacar que, desde su constitución como Facultad, el programa instituyó las reflexiones y la conceptualización sobre la teoría y la práctica del Desarrollo Familiar, con la apuesta de que la universidad de cara a la realidad social del momento (López Montaña, 2014), se asumiera como pionera en los procesos de

investigación y proyección con la inclusión de la familia como agente del desarrollo en todos los ámbitos, particularmente del propio (Cebotarev & Restrepo, 2000).

Más de cuatro décadas después se reafirma el propósito de la universidad, a través de este programa, para formar profesionales habilitados y competentes teórica, metodológica y conceptualmente para la lectura rigurosa de la realidad familiar y social con el objetivo de aportar a los procesos de reconfiguración de las nuevas realidades de vida familiar con una intencionalidad de cambio (Toro, 2008, como se citó en López Montaña, 2014).

La intencionalidad de la formación universitaria en Desarrollo Familiar nace con varios retos; en primer lugar, lograr que los estudiantes adquieran las competencias (PEI Programa de Desarrollo Familiar, 2022) del ser, del saber, del hacer y del saber hacer en la vivencia de una experiencia práctica en el trabajo directo con las familias, con el fin de realizar un estudio científico de su desarrollo, basado en teorías y metodologías útiles para la comprensión y actuación con y desde la realidad histórica de las familias (PEI Programa de Desarrollo Familiar, 2022). Otro reto lo constituye la propia apuesta por promover el desarrollo y fomentar el cambio. Por eso, en el contexto de cualquier país o región, los procesos de desarrollo son focos de las agendas políticas y económicas de los gobernantes, de las personas y de las familias que conforman la sociedad.

Así las cosas, Desarrollo Familiar implica primordialmente centrar el papel de las familias en el desarrollo (Suárez & Restrepo, 2000). Hacer visible a las familias con su potencial de cambio (Cebotarev, 1984, 1986; Naciones Unidas, 1986, 1987, como se citó en Suárez & Restrepo, 2000) y entenderlas como agentes de cambio familiar y social. Estas características que lo definen constituyen un tercer reto que se intersecciona con el proceso de formación universitaria y particularmente emerge como un reto para la enseñanza del Desarrollo Familiar Colombiano.

La carrera se ha caracterizado por ser pionera e innovadora, particularmente porque sienta sus bases en el abordaje interdisciplinario y multidisciplinario de las familias, con apoyo en una metodología activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Restrepo, 1988, PEI del Programa de Desarrollo Familiar, 2022) con la intencionalidad de aprender a aprender, de aprender a investigar, aprender a hacer y aprender a ser (Restrepo, 1988), a través del desarrollo del trabajo con familias para llevar a cabo el

estudio de sus realidades desde la relación teoría-realidad y un currículo teórico-práctico (PEI del Programa de Desarrollo Familiar, 2022) que articula la enseñanza y el aprendizaje con el trabajo conjunto y la interacción entre el estudiante, el docente, las familias y la comunidad (Restrepo, 1988).

Esta propuesta de educación superior resultó innovadora en dos sentidos: Primero en la concepción curricular que fundamenta el proceso de enseñanza y aprendizaje porque su plan de estudios interdisciplinario (PEI del Programa de Desarrollo Familiar, 2022) articula los componentes de investigación, educación y planificación para el estudio y el trabajo con familia y, con el fin de que los profesionales sean competentes para la articulación teoría-práctica, que permite que los estudiantes en formación se sensibilicen y conozcan de cerca las situaciones y las problemáticas que enfrentan los grupos familiares y, a su vez, desplieguen el potencial creativo para dinamizar y habilitar a las familias en el desarrollo de capacidades que les permita la autodeterminación y alcanzar el nivel de calidad de vida que desean.

Es innovador también en el pensamiento y la acción sobre las familias y el desarrollo. Desde el punto de vista del pensamiento crítico, la formación contempla una mirada alternativa de familia, de los enfoques tradicionales del desarrollo y de la articulación familia en el desarrollo en contextos micro, meso y macro (López Montaña, 2014). Desde el punto de vista de la acción, se busca incidir en las prácticas de planeación del desarrollo, en la intervención institucional que se genera a través de diversos programas y proyectos orientados a las familias, de manera que se puedan transformar las ideologías y las formas de intervención sobre o hacia ellas para que sean reconocidas como unidades semiautónomas, parcialmente determinadas, capaces de agenciar su propio desarrollo y el de sus comunidades (López Montaña, 2014).

La producción de conocimiento útil y práctico para las familias y para el desarrollo privilegia metodologías participativas y estrategias educativas que conducen a la concientización y el despliegue de acciones intencionadas de cambio (PEI del Programa de Desarrollo Familiar, 2022). Así, el proceso de trabajo con familia que llevan a cabo los estudiantes de Desarrollo Familiar constituye el proceso de articulación teoría-práctica y producción de conocimiento sobre las realidades familiares.

Este programa académico de formación profesional fue innovador en la educación superior de la década de 1980 (Restrepo, 1988) y aún constituye no solo una innovación sino una propuesta que requiere evaluarse y resignificarse de cara a las demandas de la sociedad (de las familias) y de la educación del siglo XXI. Es decir, que la enseñanza del Desarrollo Familiar implica un desafío en doble sentido; primero porque se ocupa de formar profesionales desde la compleja relación teoría-práctica y segundo, porque en esta complejidad, su método de intervención con familias, si bien es novedoso y alternativo, no necesariamente es igual de eficiente como método de enseñanza-aprendizaje del Desarrollo Familiar.

A modo de síntesis, después de 42 años de existencia y funcionamiento de la carrera, esta se ha constituido en al menos tres etapas. Una primera etapa (1985-2000), que marca sus inicios en la universidad y en el departamento de Caldas, a través del trabajo con familia basado en un enfoque de trabajo rural con perspectiva de género orientado con familias y comunidades desde la educación popular y la investigación-acción-participación, con el fin de generar acciones de cambio y transformación de las realidades de las familias desde sus perspectivas propias (Restrepo, Cebotarev, 2000; López Montaña, 2014). Además, desde una perspectiva crítica, se asentó la idea de repensar el papel de las familias en los procesos de desarrollo.

Su segunda etapa estuvo atravesada por un cambio de perspectiva en términos del enfoque que soporta el trabajo con las familias (2001-2015), al basarse en los principios de trabajo del constructivismo sociocultural (Rodríguez-Triana, 2008; 2011) para soportar los procesos de educación familiar como base de la práctica que realizan los docentes y los estudiantes (López Montaña, 2014). Sin embargo, el Desarrollo Familiar se define como un enfoque de intervención, cuyo método permite la exposición y articulación de cuatro componentes (Herrera et al., 2020) que podrían definir a la profesión como un método en sí mismo en aras de la materialización de su visión como una disciplina de las Ciencias Sociales al enlazar la teoría, la práctica, la reflexividad y la producción de conocimiento (Herrera et al., 2020).

En su etapa actual (2016 - 2024), el programa académico se encuentra en un proceso de transición y de replanteamiento de su propuesta curricular, y en el centro de

atención está el componente práctico de trabajo directo con familias, el cual ha sido la principal fortaleza de la formación y lo que marca la diferencia entre las características que la diferencian de otros profesionales de las ciencias sociales. Sin embargo, producto de una cultura de autoevaluación adquirida y de su propia naturaleza crítica, el programa intenta mantenerse a flote y posicionarse hoy, en una sociedad del conocimiento y de la voracidad de una academia orientada a la alta productividad científica que privilegia la rapidez de los resultados y la generación en masa de artículos publicables.

En términos de la enseñanza y el aprendizaje en Desarrollo Familiar, hay que decir que esta no es una carrera que contemple la formación de pedagogos o pedagogas en familia; pese a que usa como estrategia la educación familiar (Pozo-Serrano y Rodríguez-Triana, 2022) con soporte en el constructivismo sociocultural con premisas adaptadas a la familia y sus procesos internos, no es una licenciatura o carrera pedagógica. Es una profesión-disciplina que a más de 40 años de funcionamiento representa varios retos para su comunidad académica, porque es enseñada por profesores que no tienen formación pedagógica de base y que al parecer se enseña en Desarrollo Familiar desde el mismo método de intervención en Desarrollo Familiar (Herrera et al., 2020).

Precisamente, parte del objeto de esta investigación requiere del develamiento de la forma en la cual se enseña el Desarrollo Familiar y, en consecuencia, derivar líneas teóricas y metodológicas que permitan articular una estrategia didáctica de enseñanza basada en principios pedagógicos y didácticos que marquen línea para los profesores que enseñan esta profesión.

2.1.2. Estado Del Arte: ¿Qué Se Ha Escrito Sobre La Enseñanza En Y Del Desarrollo Familiar?

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la singularidad de la propuesta de formación profesional en la carrera de Desarrollo Familiar actualmente no cuenta con la fundamentación de un método o estrategia de enseñanza-aprendizaje que oriente a los docentes en su tránsito por la formación del futuro profesional. En la indagación de antecedentes de investigación sobre el tema, no fue posible hallar tesis doctorales ni

investigaciones que aborden específicamente la enseñanza-aprendizaje del Desarrollo Familiar.

El tema de la enseñanza en Desarrollo Familiar, es incipiente y con producción académica escasa. Solo se ha publicado literatura e investigación relacionada con la historia de la profesión, su origen, su teoría y práctica. Existen investigaciones documentales que indagan sobre el método de intervención en Desarrollo Familiar: teoría, práctica, reflexividad y producción de conocimiento (Herrera et al., 2020); compilaciones de traducciones y artículos de reflexión e investigación en inglés y algunos en español que definen y explican la trayectoria del Desarrollo Familiar en Colombia (López Montaña, 2014); una compilación de publicaciones internas recopiladas en libros y documentos de trabajo, por ejemplo: libros como una visión crítica y política de familia y desarrollo (Cebotarev, 2008); aproximaciones conceptuales al Desarrollo Familiar (Viveros, 2008) y familia, teoría y Desarrollo Familiar (Restrepo, 2017).

Estas publicaciones recopilan una serie de reflexiones teóricas y revisiones conceptuales sobre las categorías abordadas en Desarrollo Familiar. Estas categorías teóricas incluyen: Familia, Hogar, Desarrollo, Cambio, Educación, Intervención, Agente, Agencia, Reflexión, Problematización, Teoría, Práctica, Conocimiento, entre otros constructos conceptuales que circulan de manera naturalizada y se asumen habitualmente como acepciones propias del Desarrollo Familiar. A su vez, en estas compilaciones confluyen marcos teóricos, conceptuales y metodológicos que explican la génesis del enfoque del Desarrollo Familiar y que raramente puntualizan en la diferencia y en las fronteras entre este como disciplina en construcción, la profesión como tal y los estudios de y sobre la familia.

El reconocimiento de la carrera en el campo de las ciencias sociales es aún bajo; se le reconoce más como profesión que como un campo disciplinar con una estructura epistémica y teórica que fundamente los estudios de familia como objeto-sujeto de conocimiento. Este es precisamente el propósito de una disciplina que sigue en construcción, por lo tanto, hoy aún se entiende el “(...) Desarrollo Familiar como una utopía; una utopía que actualmente está en construcción” (Restrepo-Ramírez, como se citó en Viveros, 2008, p. 111).

Considerando las limitaciones expuestas, la investigación y producción científica antecedente para el tema de investigación es prácticamente nula, específicamente en lo relativo a una estrategia, modelo o método de la enseñanza en Desarrollo Familiar. Por lo tanto, fue necesario realizar una búsqueda de antecedentes de investigación a partir de los siguientes criterios:

- Tesis doctorales de los últimos 5 años cuyo tema de investigación se refiriera a modelos, enfoques, métodos o estrategias de enseñanza-aprendizaje o pedagógicas.
- Tesis doctorales de los últimos 5 años sobre modelos, enfoques, métodos o estrategias de enseñanza-aprendizaje o pedagógicas en el ámbito de la enseñanza universitaria.
- Tesis doctorales de los últimos 5 años sobre modelos, enfoques, métodos o estrategias de enseñanza-aprendizaje o pedagógicas desde la perspectiva de los docentes.
- Tesis doctorales de los últimos 5 años sobre modelos, enfoques, métodos o estrategias de enseñanza-aprendizaje o pedagógicas en el campo de las ciencias sociales, las ciencias humanas, entre otras relacionadas con la percepción de los docentes y en el ámbito universitario.
- Artículos de investigación de los últimos 5 años sobre modelos, enfoques, métodos o estrategias de enseñanza-aprendizaje o pedagógicas en el campo de las ciencias sociales, humanas, relacionados con la percepción de los docentes y en el ámbito universitario.

La búsqueda se llevó a cabo a través de gestores bibliográficos como Scopus, Google Académico, buscadores como Redalyc y Dialnet. La ecuación de búsqueda definida para acceder a la información fue: "teaching model" OR "teaching method" OR "university" OR "college", la búsqueda se afinó, delimitándola al título y a las palabras clave, combinada con la siguiente ecuación para la búsqueda en el resumen de los documentos: "pedagogical approach" OR "university context" OR "teaching approach".

El resultado de esta indagación supuso filtrar la información de acuerdo con el campo científico en el cual se produjo, delimitando los documentos por tipo: artículos de

investigación, capítulos de libro y conferencias en idioma español e inglés sin filtro en el criterio de país o territorio y en el rango temporal delimitado a las publicaciones de los últimos 10 años (2015-2024); sin embargo, en la depuración final, solo se citan trabajos de los últimos cinco a seis años de publicación.

Para la búsqueda de tesis doctorales a través de Dialnet, y de artículos en Redalyc, se utilizó la misma ecuación y se filtró la información por idioma: inglés y español; además de delimitar la búsqueda a tesis publicadas en los últimos cinco años (2020-2024). Como resultado del proceso de indagación y selección, en los siguientes párrafos se exponen los elementos centrales de las tesis doctorales y los artículos de investigación seleccionados para el sustento de esta investigación.

La estructura de presentación de los antecedentes se configura con base en dos criterios: tesis o investigaciones publicadas en los últimos cinco años y geográficamente ubicadas en el ámbito hispanohablante, en países como España, Argentina, Chile, Perú, Panamá, México y Colombia, todas tesis en el marco de Doctorados en Educación o en Ciencias de la Educación y un solo trabajo realizado desde un Doctorado en Diseño y Creación. En primera instancia, en el ámbito internacional los estudios de Chávez (2020), Guzmán-Roldán (2021), Heredia-Pérez (2021), Peña-Prado (2022), García (2022), Ferreira-Arza (2022), Estacio-Chan (2023), Estupiñán-Gómez (2023), Stingä (2023) y Gutiérrez-Velasco (2023), y en Colombia, la tesis de Cortés-Fandiño (2021), corresponden a investigaciones sobre modelos, métodos didácticos, de enseñanza y pedagógicos en el ámbito universitario particularmente centrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje; la mayoría apropian como foco la perspectiva del docente y otros la de los estudiantes, sin detrimento del vínculo entre enseñanza-aprendizaje y la relación docente-estudiante.

Otros hallazgos de investigaciones publicadas en revistas científicas, a través del gestor bibliográfico Scopus y de Redalyc, fueron publicadas como artículos de investigación producto de procesos realizados en China (Lu et al., 2022) sobre la enseñanza del inglés a estudiantes universitarios y en México (Vélez-Salazar y Gutiérrez-Marfileño, 2021) sobre modelo de enseñanza de buenas prácticas docentes y el modelo pedagógico de integración sinérgica para la enseñanza de las ciencias experimentales, autoría de Monroy-Carreño y Peón-Escalante (2019).

La tesis de Chávez (2020), titulada “Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente”, se llevó a cabo en Chile entre los años 2016 y 2020. Esta tesis desarrolló el objetivo de “Analizar las dimensiones y componentes del pensamiento histórico en explicaciones históricas de estudiantes de formación inicial de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales en Chile” (Chávez, 2020, p. 21). Desde un enfoque mixto con prevalencia de la investigación cualitativa Chávez (2020), trabajó con una muestra en la que participaron 121 estudiantes de formación inicial en pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales, inscritos en 6 universidades chilenas (Chávez, 2020).

La investigación abarcó tres temas estructurales: la formación inicial de los docentes, la didáctica de la historia y el pensamiento histórico (Chávez, 2020) sobre la premisa de que la formación del docente debe ocuparse no solo del conocimiento de esta ciencia sino también de cómo enseñarla y de una didáctica para este fin. La autora comparte la idea de que el conocimiento de una disciplina o ciencia no es el único factor preponderante para enseñarla; también es necesario saber enseñar lo que se sabe (Chávez, 2020). Agrega que, para la formación inicial docente, la didáctica es fundamental porque posibilita la articulación entre el saber pedagógico, disciplinar y permite la creación de herramientas para la enseñanza de las ciencias sociales (Chávez, 2020).

Respecto a lo expuesto, se enuncian algunas preguntas de investigación que Chávez (2020, p. 20) planteó en línea con su postulado de saber enseñar lo que se sabe, premisa común al proceso de enseñanza como tal y no simplemente a las disciplinas pedagógicas o de educación. Estas preguntas hacen énfasis en la relación entre el currículum chileno de secundaria y el desarrollo del Pensamiento Histórico de los profesores de formación inicial. También indaga por las dimensiones y los componentes del Pensamiento Histórico que se encuentran integradas en la enseñanza de la historia y las prácticas del aula (Chávez, 2020).

De acuerdo con Chávez (2020), los objetivos de su investigación se propusieron en tres niveles: análisis, caracterización e interpretación de las dimensiones y componentes de la formación y de las situaciones y oportunidades de aprendizaje del Pensamiento Histórico de los estudiantes. A partir de lo señalado se considera que el

estudio de Chávez (2020) aporta a esta tesis elementos como los componentes, las dimensiones y el detalle de los procesos pedagógicos de la enseñanza, en este caso de una disciplina como el Desarrollo Familiar. Ambos estudios comparten la construcción del conocimiento desde el paradigma sociocrítico y la prevalencia del enfoque cualitativo de la investigación.

Otro de los antecedentes lo constituye la tesis: “Modelo didáctico para el desarrollo de competencias en ecuaciones diferenciales en estudiantes de ingeniería en una universidad pública de Lambayeque” (Guzmán-Roldán, 2021), que tiene como propósito mejorar las competencias de los estudiantes de Ingeniería Mecánica y Eléctrica en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Guzmán-Roldán, 2021).

El trabajo de Guzmán-Roldán (2021) es de diseño no experimental y descriptivo-propositivo, específicamente de proponer un modelo didáctico. La autora realizó un diagnóstico con 50 estudiantes del quinto ciclo, a través de un cuestionario para la medición de las competencias de los estudiantes en la materia abordada. Los resultados mostraron que un 74% de los encuestados se encontraba en un nivel de logro deficiente, evidenciando la necesidad de mejora en la enseñanza de esta asignatura (Guzmán-Roldán, 2021).

La tesis de Guzmán-Roldán (2021), formuló el modelo basándose en teorías del aprendizaje y en enfoques socioformativos, con la respectiva validación por expertos. De los resultados de la investigación, la autora sugiere que la implementación del modelo, aportará al fortalecimiento de competencias matemáticas y a que el aprendizaje de las ecuaciones diferenciales sea significativo (Guzmán-Roldán, 2021). En general, las conclusiones destacan la efectividad del modelo propuesto, el cual se considera pertinente y aplicable para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en esta materia (Guzmán-Roldán, 2021).

La autora, en tono concluyente, destacó que el diagnóstico previo permitió la identificación de las fallas en el aprendizaje y resaltó la importancia de implementar modelos que articulen enfoques pedagógicos modernos y teorías del aprendizaje (Guzmán-Roldán, 2021). Finalmente, concluyó que la aplicación del modelo facilitará un aprendizaje significativo y un incremento en el rendimiento académico de los

estudiantes en esta materia (Guzmán-Roldán, 2021), lo que contribuye de manera efectiva a su formación profesional.

Los resultados de la investigación también incluyeron una evaluación del contexto docente en la enseñanza de las ecuaciones diferenciales (Guzmán-Roldán, 2021), lo que fue crucial para entender los desafíos que enfrentan los estudiantes. Entre los hallazgos se encontró que los docentes que orientan la asignatura no aplican un único modelo didáctico de forma consistente (Guzmán-Roldán, 2021). En cambio, utilizan una combinación de diferentes enfoques, aunque se observó una tendencia hacia métodos más tradicionales.

Esta diversidad puede provocar incongruencias en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, ya que la falta de un enfoque cohesivo puede dificultar la comprensión de temas complejos como las ecuaciones diferenciales (Guzmán-Roldán, 2021). También destaca el uso variado y ecléctico de modelos de enseñanza por parte de los docentes, lo que genera incoherencia y fragmenta el saber que se genera en el proceso educativo (Guzmán-Roldán, 2021). La autora encontró que tres de los cuatro docentes involucrados en la investigación mostraban una tendencia a seguir métodos de enseñanza tradicionales; por eso priorizan la transmisión de información en lugar de estrategias que motiven la participación y la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes (Guzmán-Roldán, 2021). Este predominio tiene relación con un alto porcentaje de estudiantes (74%) con competencias en niveles deficientes.

En términos de la experiencia y la formación de los docentes, Guzmán-Roldán (2021) encontró que estas características variaron significativamente; algunos contaban con más años de experiencia que otros, lo que pudo influir en el rendimiento de los estudiantes (Guzmán-Roldán, 2021). Los hallazgos indican que la falta de una formación adecuada en pedagogía moderna y en el uso de tecnologías educativas está limitando la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Guzmán-Roldán, 2021). Este hallazgo y el uso de estrategias de enseñanza tradicionales constituyen dos argumentos para sustentar la idoneidad y novedad de proponer una estrategia de enseñanza para el programa de Desarrollo Familiar, una impronta necesaria que contribuye con la modernización de los procesos curriculares.

En resumen, la investigación de Guzmán-Roldán (2021) subraya la importancia de la formación y metodología docente para potenciar las competencias de los estudiantes. Se necesita un cambio hacia enfoques más activos y significativos en la educación superior para lograr resultados óptimos en el aprendizaje de temas complejos e intangibles como los relacionados con familia, su desarrollo y sus procesos internos.

Entre los antecedentes identificados y relacionados con el campo temático de esta tesis, se encuentra el trabajo: “Estrategia de enseñanza aprendizaje sustentada en un modelo formativo contextual integral para el rendimiento académico en la asignatura de neurología” (Heredia-Pérez, 2021). En esta investigación se desarrolló una estrategia pedagógica eficaz para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de medicina en la Universidad Señor de Sipán (Heredia-Pérez, 2021).

La investigación se centró en la formulación de un modelo integrador (Heredia-Pérez, 2021) que contemplara no solo el contenido académico, sino también la sistematización de competencias profesionales que los estudiantes deben adquirir. En este contexto, se propuso una metodología activa que involucró la apropiación de conocimientos a través de la enseñanza contextualizada. El propósito de Heredia-Pérez (2021), fue evidenciar que enseñar neurología, requiere un enfoque pedagógico pertinente, que impacta de manera positiva el desempeño de los estudiantes, promueve una mejor comprensión de la materia, y el desarrollo de habilidades necesarias para su futura carrera médica (Heredia-Pérez, 2021).

El estudio de Heredia-Pérez (2021) buscó la elaboración de una estrategia de enseñanza-aprendizaje de la neurología sustentada en un Modelo Formativo Contextual Integral. Su objetivo fue mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de neurología a partir de la apropiación y la sistematización de los contenidos formativos y las competencias profesionales (Heredia-Pérez, 2021). Este objetivo se asemeja al propósito de la estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje en Desarrollo Familiar.

En este mismo sentido, Heredia-Pérez (2021) llevó a cabo una investigación aplicada, con base en un diseño cuasi-experimental. Aplicó diferentes técnicas de recolección de datos, como encuestas y evaluaciones de rendimiento académico a estudiantes de medicina (Heredia-Pérez, 2021). Entre los resultados más destacados se

determinó que la implementación de la estrategia contribuyó en forma significativa a la mejora del rendimiento académico de los alumnos (Heredia-Pérez, 2021).

Se evidenció una mayor apropiación de los contenidos y un desarrollo más sólido de las competencias profesionales (Heredia-Pérez, 2021). La investigación también destacó la necesidad de transformar la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de las ciencias médicas para abordar la insuficiencia en la intencionalidad formativa, que previamente limitaba el rendimiento académico de los estudiantes (Heredia-Pérez, 2021).

En resumen, la estrategia propuesta fue pertinente, novedosa y capaz de transformar el proceso educativo en la asignatura de neurología. Se estableció que el desarrollo de un modelo formativo contextual integral eleva el nivel académico y favorece la formación de competencias profesionales necesarias para la futura práctica médica (Heredia-Pérez, 2021). La investigación subrayó la importancia de adaptar las metodologías de enseñanza a las realidades contextuales y a las necesidades específicas de los estudiantes para lograr resultados efectivos en su formación académica.

Los resultados relacionados con los docentes en la tesis de Heredia-Pérez (2021) revelan información sobre la influencia que ellos tienen en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina, específicamente en la asignatura de neurología. Por ejemplo, uno de los hallazgos más significativos señala que, igual que en el programa de Desarrollo Familiar, muchos docentes no estaban adecuadamente preparados en términos pedagógicos para impartir la enseñanza en el campo de la medicina (Heredia-Pérez, 2021). Esto se tradujo en una enseñanza que no lograba captar las necesidades y expectativas de los estudiantes, lo que a su vez se reflejó en su nivel académico.

El estudio sugirió que la metodología didáctica aplicada frecuentemente no correspondía a un enfoque que fomentara aprendizaje significativo, lo que necesariamente limitaba las oportunidades de los estudiantes para asimilar conocimientos de manera efectiva (Heredia-Pérez, 2021). En este orden de ideas, Heredia-Pérez (2021) destacó de la investigación la dimensión de la apropiación didáctica, donde se evaluó el desempeño de los docentes en la aplicación de sus competencias pedagógicas.

Los resultados indicaron que los métodos de enseñanza utilizados por los docentes frecuentemente carecían de innovación y no estaban alineados con las mejores prácticas en educación médica (Heredia-Pérez, 2021). Esto generó un contexto en el que los estudiantes podían percibir una desconexión entre lo que se enseñaba y la aplicación práctica de esos conocimientos en situaciones clínicas reales (Heredia-Pérez, 2021).

De manera similar, en los hallazgos de esta investigación, el autor evidenció que la insuficiencia en la intencionalidad formativa de los docentes es un factor clave que limita el rendimiento académico de los estudiantes (Heredia-Pérez, 2021). Esto implica que, si los docentes no diseñan sus intervenciones educativas con un enfoque claro en los objetivos de aprendizaje y no se adaptan a las realidades contextuales de los alumnos, los resultados en el rendimiento académico pueden ser deficientes.

La investigación concluyó que es fundamental capacitar a los docentes en metodologías de enseñanza activas y contextuales que permitan una mejor conexión de los contenidos con las experiencias del paciente y la práctica médica real (Heredia-Pérez, 2021). Se sugiere que un modelo de formación continua para los docentes, que incluya la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y el uso de recursos didácticos adecuados, podría ser un paso definitivo hacia la mejora de la calidad educativa en neurología y otras áreas de la medicina (Heredia-Pérez, 2021).

Finalmente, esta tesis insiste en la necesidad de que los docentes tengan una ruta que los oriente en la enseñanza de una materia. Este aspecto se hace común a casi todos los trabajos citados, y sustenta la pertinencia de la propuesta de una estrategia didáctica para el programa de Desarrollo Familiar. Vale la pena señalar que Heredia-Pérez (2021) sugiere que una de las líneas de trabajo e investigación es que la formación en cualquier materia debe usar un aprendizaje que sitúe a los estudiantes en su uso en contextos reales, que les permitan acceder a un conocimiento situado.

Entre las tesis doctorales que constituyen antecedentes de investigación en el ámbito de las estrategias, enfoques o modelos de enseñanza, se encuentra en Colombia el estudio de Cortés-Fandiño (2021) sobre el diseño web incluyente como un área crítica dentro de la educación superior, donde la accesibilidad y la pedagogía del diseño juegan roles fundamentales en la creación de entornos de aprendizaje (Cortés-Fandiño, 2021). En este trabajo de Cortés-Fandiño (2021) se realiza un análisis de la relación entre el

diseño web, la accesibilidad y la pedagogía del diseño. El objetivo propone el montaje de ambientes educativos que fomenten la reflexión sobre la creación y el diseño web (Cortés-Fandiño, 2021) accesible entre estudiantes y docentes de educación superior.

El proceso educativo en este campo no solo se enfoca en los aspectos técnicos del diseño web, sino que también busca integrar la accesibilidad como un componente fundamental de la práctica pedagógica. En este contexto, la investigación adopta un enfoque metodológico mixto, el cual se fundamenta en dos fuentes teóricas clave: la Acción Praxeológica, tal como la conceptualizan Hannah Arendt (1995) y Juliao Vargas (2017), y el Triángulo de Interacción del Diseño de Daniel Fallman (2008). Estas perspectivas permiten vincular la pedagogía con la práctica del diseño accesible, abriendo el camino para un modelo metodológico que favorezca la reflexión crítica y el aprendizaje inclusivo dentro del aula (Cortés-Fandiño, 2021).

El propósito de este estudio fue la creación de ambientes de aprendizaje que faciliten a los estudiantes y a sus docentes, la reflexión sobre la creación y el diseño web incluyente (Cortés-Fandiño, 2021). Entre los hallazgos producto de la implementación del modelo, dieron cuenta de la necesidad de realizar un trabajo profundo en la relación accesibilidad-diseño web y pedagogía del diseño (Cortés-Fandiño, 2021). Por eso, para que el diseño web sea incluyente (Cortés-Fandiño, 2021), se debe realizar trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, y a su vez, incluir el apoyo de la academia y la práctica profesional del diseño.

El papel del profesor en este proceso es esencial; por eso, la investigación de Cortés-Fandiño (2021) demuestra que la presencia del docente en el aula sea presencial o virtual sigue siendo central. El docente, a través de su intervención, moviliza el proceso de aprendizaje desde la *vita contemplativa* hacia la *vita activa* (Cortés-Fandiño, 2021), en cualquier escenario de enseñanza. Este hallazgo subraya que, más que descontinuarse, el rol del docente debe ser fortalecido, ya que, bajo el enfoque praxeológico, es el responsable de guiar los procesos de la pedagogía inclusiva y del diseño (Arendt, 1995; Fallman, 2008; Vargas, 2017 como se citó en Cortés-Fandiño, 2021).

En la misma línea de aportes, está la tesis titulada “Perspectivas de la aplicación de metodologías innovadoras de enseñanza-aprendizaje en educación superior”, en la

cual se examinó la necesidad de incorporar enfoques pedagógicos innovadores en el ámbito universitario, para optimizar la calidad del proceso de enseñanza (Peña-Prado, 2022). La investigación evaluó la efectividad de algunas estrategias docentes y su influencia en el nivel y la experiencia formativa de los estudiantes (Peña-Prado, 2022).

Con este estudio, Peña-Prado (2022), identificó diferentes dimensiones para el proceso de evaluación en la educación; por ejemplo: la capacitación docente, la implementación del trabajo colaborativo, y la integración de recursos audiovisuales y metodologías activas (Peña-Prado, 2022). Se resaltó la participación de expertos en educación, quienes valoraron aspectos como la suficiencia, claridad, coherencia y pertinencia de las prácticas pedagógicas implementadas. El trabajo enfatizó la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente y propuso la adopción de proyectos de aprendizaje basados en la investigación como estrategia para generar entornos formativos más dinámicos, participativos y significativos.

En este contexto, Peña-Prado (2022) planteó como objetivo principal: analizar y evaluar la implementación de metodologías innovadoras en la enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria; focalizó su estudio en el desempeño profesional del profesorado y el mejoramiento del proceso educativo, a través de una investigación desde el enfoque mixto, con la combinación de la validación de instrumentos de evaluación y la aplicación de guías para grupos focales con académicos y administrativos.

A través de visitas a las aulas se recabaron las opiniones de expertos mediante un juicio de expertos. La recolección de datos se centró en indicadores de pertinencia, claridad y relevancia de las metodologías aplicadas, y se evaluaron aspectos como la capacitación docente, el uso de recursos audiovisuales, y la implementación de proyectos colaborativos (Peña-Prado, 2022). Entre los hallazgos más destacados, se identificó que las capacitaciones para los docentes son insuficientes y no siempre están alineadas con las necesidades pedagógicas actuales, sobre todo porque el porcentaje de docentes que asiste a estas capacitaciones es bajo, como también es baja la aplicación y adaptación de lo aprendido a sus métodos de enseñanza (Peña-Prado, 2022).

Por ejemplo, la mayoría de los profesores conoce el enfoque constructivista, pero existe una baja aplicación práctica en las aulas (Peña-Prado, 2022). La mayoría de

profesores requieren más recursos y apoyo para implementar proyectos en sus clases; mientras que los estudiantes mostraron interés en metodologías más activas y dinámicas, con base en su percepción de mayor motivación para el aprendizaje cuando se utilizan estrategias innovadoras que fomentan la participación (Peña-Prado, 2022).

Esta investigación concluyó que es esencial rediseñar los programas de formación docente para incluir más capacitación en metodologías activas que fomenten un aprendizaje colaborativo y significativo (Peña-Prado, 2022). A su vez, se resaltó la necesidad de un ambiente institucional propicio para la innovación educativa, y la promoción de una cultura de investigación y desarrollo entre el profesorado. Por último, se recomendó el uso de métodos de evaluación continuos y un seguimiento de la aplicación de estas metodologías en el contexto educativo actual (Peña-Prado, 2022).

En términos de los resultados relativos a la perspectiva desde los docentes, la investigación puntualiza que un hallazgo clave es la insuficiencia de las capacitaciones que les ofrecen (Peña-Prado, 2022). A pesar de que existen programas de formación, se observó que muchos docentes no asisten regularmente a estas capacitaciones. Este ausentismo se debe a varios factores, como la falta de tiempo, la incompatibilidad de horarios y, en algunos casos, una percepción de que las capacitaciones no abordan prácticas pedagógicas contemporáneas (Peña-Prado, 2022). Esta situación limita las oportunidades para que los docentes se actualicen en metodologías que podrían enriquecer su enseñanza.

Pese a las referencias anteriores, gran parte de los docentes reconoció estar familiarizada con el enfoque constructivista; a pesar de este conocimiento teórico, la aplicación práctica dentro del aula es deficiente (Peña-Prado, 2022). Muchos docentes indicaron sentir presión para cubrir contenidos específicos, lo que a menudo los llevó a adoptar métodos de enseñanza más tradicionales y menos interactivos (Peña-Prado, 2022). Este desajuste entre la teoría y la práctica sugiere la necesidad de un cambio en la cultura educativa que fomente espacios para la experimentación con nuevas metodologías.

Los docentes expresaron interés en implementar proyectos con la participación de los estudiantes; no obstante, señalaron las dificultades para llevar a cabo estas iniciativas (Peña-Prado, 2022). La falta de recursos, la escasa colaboración

interdepartamental y la falta de apoyo institucional fueron mencionadas como barreras significativas. Muchos docentes manifestaron que, sin un sistema de apoyo adecuado y formación práctica, es complicado implementar proyectos eficaces que realcen el aprendizaje significativo (Peña-Prado, 2022).

Aunque se identificó que un número considerable de docentes utiliza recursos audiovisuales en sus clases, su uso no siempre se alinea con los objetivos de aprendizaje de manera efectiva. Muchos educadores necesitan más orientación sobre cómo seleccionar y utilizar estos recursos de manera que realmente potencien la interacción y el aprendizaje de los estudiantes (Peña-Prado, 2022).

Los docentes también reflejaron la percepción de que los estudiantes responden positivamente a metodologías más dinámicas (Peña-Prado, 2022). Sin embargo, indicaron que adaptar sus estilos de enseñanza a estas metodologías puede ser un desafío. Existe la percepción de que los estudiantes están más motivados y comprometidos cuando se les involucra en su aprendizaje a través de actividades prácticas, pero la resistencia al cambio entre algunos educadores complica este proceso (Peña-Prado, 2022).

Entre las principales conclusiones de Peña-Prado (2022), se destaca que es necesario convertir las capacitaciones en experiencias más relevantes que ofrezcan herramientas prácticas directamente aplicables en las aulas. De otro lado, esta relevancia de las herramientas debe articularse con un ambiente institucional colaborativo en el cual se intercambien estrategias, experiencias, prácticas y recursos entre los docentes.

En síntesis, Peña-Prado (2022) subrayó el requisito de actualizar las metodologías de enseñanza en las universidades, con el enfoque constructivista como soporte de la enseñanza, a través de la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Peña-Prado, 2022). De este modo, el estudio contribuye a esta tesis y al debate académico sobre la calidad académica en los ámbitos universitarios y a la preparación docente ante los desafíos que plantea el contexto contemporáneo.

En consonancia con las sugerencias sobre el constructivismo, los métodos colaborativos y la enseñanza centrada en el alumno, el estudio denominado: “El trabajo colaborativo como estrategia para promover la innovación en la enseñanza de la física en la universidad” (García, 2022), investiga la implementación de metodologías

colaborativas para mejorar el aprendizaje; hace énfasis en distintas etapas del proceso educativo, identifica momentos claves para el trabajo en equipo, y las necesidades de orientación que tienen los docentes, sobre todo en las etapas más avanzadas de la investigación, en la cual, tienden a independizarse de los investigadores una vez que se sienten cómodos con las propuestas innovadoras (García, 2022).

La investigación destaca la importancia de mantener encuentros regulares entre los docentes y los investigadores. Además, García (2022) reflexionó sobre la necesidad de cambios a nivel institucional en los planes de estudio, que contemplen que la colaboración entre docentes e investigadores podría generar nuevas estrategias de enseñanza que aborden los desafíos actuales en el aprendizaje de la física (García, 2022). Esta tesis proporciona un análisis detallado de las actividades implementadas, y da cuenta de los cambios en las interacciones y en la toma de decisiones para resolver problemas a través de la experimentación virtual y otras metodologías innovadoras (García, 2022).

A través de una investigación cualitativa, se realizó la observación de clases, entrevistas con docentes, y la participación en reuniones de trabajo colaborativo (García, 2022). Se registraron experiencias de implementación de nuevas estrategias educativas en entornos de enseñanza de la física, con el subsecuente análisis de la efectividad de estas en la práctica. Se llevó a cabo el análisis del contenido con los datos obtenidos y se monitoreó el impacto en las prácticas de enseñanza de los docentes y en el aprendizaje de los estudiantes (García, 2022).

Entre los hallazgos centrales, se encontró que el trabajo colaborativo se identificó como una estrategia con un gran potencial para la resignificación de las prácticas educativas, porque facilitó la reflexión docente sobre su propia práctica (García, 2022) y mejoró el desarrollo de una práctica profesional reflexiva. En tal sentido, se destacan las nuevas metodologías, como la incorporación de simuladores y actividades prácticas, porque permiten a los docentes centrarse en la comprensión conceptual de los fenómenos físicos. No obstante, García (2022) también encontró resistencias en la ejecución debido a la falta de apropiación de estas estrategias.

Por lo anterior expuesto, la investigación de García (2022) reveló la necesidad de cambios en los planes de estudio y en la capacitación docente, con énfasis en la

inclusión de herramientas tecnológicas y métodos innovadores que respondan a las demandas educativas actuales. En esta línea, las conclusiones de la investigación de García (2022) proporcionan información acerca de que los procesos de enseñanza requieren de la innovación, pero que, en el campo de la física, se percibe como un proceso complejo y gradual, que implica el trabajo colaborativo que no solo transforma las prácticas de enseñanza, sino que también contribuye al desarrollo profesional continuo de los docentes.

Del estudio, se resaltó la importancia de crear espacios de colaboración e intercambio entre docentes e investigadores para facilitar la identificación y respuesta a las necesidades educativas emergentes (García, 2022). Finalmente, la tesis propone que las futuras investigaciones deberían explorar la implementación de metodologías colaborativas en aulas con mayor cantidad de estudiantes y profundizar en el uso de nuevas tecnologías educativas, como videojuegos y laboratorios remotos, que puedan complementar la enseñanza tradicional en física (García, 2022).

La tesis de García (2022) y sus hallazgos contribuyen a los antecedentes de este trabajo porque contempla aportes a los docentes para mejorar sus prácticas de enseñanza. En particular, la investigación de García (2022) aporta a la resignificación de las prácticas docentes a través de la colaboración entre los participantes. Así mismo contribuye a la reflexión del docente sobre sus métodos de enseñanza, y a la comprensión de que las interacciones colaborativas habilitan un ambiente en el que se negocien significados y se compartan experiencias, que enriquecen las metodologías de enseñanza.

En conclusión, los resultados del estudio de García (2022) evidencian que el trabajo colaborativo tiene un impacto profundo en el crecimiento profesional y la capacidad de los docentes para innovar en sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, también se identifican barreras que requieren atención, como la resistencia a alejarse de métodos tradicionales y la necesidad de una formación continua adaptativa. Estos hallazgos resaltan la importancia de fomentar entornos colaborativos y de apoyo para facilitar la transición hacia enfoques de enseñanza más innovadores y efectivos en la educación superior.

La tesis de Ferreira-Arza (2022) exploró la formación en la educación superior con énfasis en las competencias; se centró en las acciones y estrategias que los docentes implementaron para vincular el aprendizaje con contextos reales. Se identificaron diversas prácticas educativas que buscan trascender el aula y conectar la teoría con la práctica a través de métodos colaborativos y de aprendizaje cooperativo, y la interacción con profesionales del sector (Ferreira-Arza, 2022). Estas herramientas se incluyen en la propuesta de transformación contenida en el capítulo cuatro de esta tesis.

Los estudiantes de la muestra abordada por Ferreira-Arza (2022) expresaron la necesidad de más enfoques en competencias prácticas, aspectos técnicos y legales relevantes para su futura profesión. La evaluación de competencias, la planificación de asignaturas, y el uso de tecnologías se presentaron como áreas críticas en la enseñanza y el aprendizaje (Ferreira-Arza, 2022). Destacó la importancia de la preparación en áreas como la estadística y el liderazgo, que a menudo son insuficientemente cubiertas en los currículos actuales (Ferreira-Arza, 2022).

El estudio también resaltó la discrepancia entre el enfoque tradicional de la tesis como única modalidad de titulación y la creciente demanda de experiencias prácticas que verdaderamente preparen a los estudiantes para su inserción en el ámbito laboral (Ferreira-Arza, 2022). En resumen, se aboga por un cambio en los paradigmas educativos hacia una formación más integrada y actualizada que responda a las necesidades del entorno profesional contemporáneo, a partir de un aprendizaje activo y significativo para los estudiantes (Ferreira-Arza, 2022).

La metodología empleada en la investigación de Ferreira-Arza (2022) se basó en un enfoque cualitativo que integró técnicas como grupos focales, entrevistas y talleres con docentes, directivos y estudiantes. A través de estas técnicas, recopiló datos sobre las prácticas pedagógicas, la percepción del enfoque de competencias y las necesidades formativas de los docentes. Con la realización de sesiones de trabajo en las que se identificaron logros, debilidades y áreas de mejora en la formación docente y curricular (Ferreira-Arza, 2022).

Entre los resultados destacados, Ferreira-Arza (2022) identificó que muchos docentes utilizaron estrategias efectivas como el aprendizaje basado en proyectos, aún con debilidades en su formación y en la planificación de evaluaciones competenciales.

El estudio también destacó la necesidad de una mayor integración de prácticas preprofesionales y proyectos con empresas, para un mejor desarrollo de competencias prácticas en los estudiantes (Ferreira-Arza, 2022). En contraste con lo anterior, evidenció una falta de claridad en los sistemas de evaluación de competencias, lo que impidió que tanto docentes como estudiantes comprendieran y realizaran una adecuada evaluación de los aprendizajes (Ferreira-Arza, 2022).

Entre las conclusiones más destacadas se recomienda que los docentes realicen capacitación de manera permanente en temas como: las metodologías activas, el uso de tecnologías educativas para mejorar sus estrategias de enseñanza y evaluación (Ferreira-Arza, 2022). Por lo tanto, se requiere una revisión y actualización de los planes curriculares para incorporar de manera efectiva las competencias genéricas y específicas, en línea con las demandas del mercado laboral (Ferreira-Arza, 2022). Además, es necesario un cambio en la percepción de la evaluación y la enseñanza, y el fomento de una cultura que valore el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades en los alumnos, además de su capacidad para enfrentar desafíos reales en su futura profesión (Ferreira-Arza, 2022).

En lo relacionado con los docentes, Ferreira-Arza (2022) anota que si bien la institución ofrece múltiples espacios para la formación docente (como diplomados y cursos), se observó que no todos asisten. El ausentismo se asocia principalmente con docentes más experimentados o de mayor antigüedad, quienes tienden a mostrar resistencia al cambio y a la innovación pedagógica (Ferreira-Arza, 2022). Esto subraya la necesidad de motivar y crear incentivos que fortalezcan la participación de este grupo.

Aunque se reconoce que algunos docentes implementan enfoques activos como el aprendizaje basado en problemas y retos (Freeman, et. al., 2014; Prince, 2004), hay una señalada necesidad de formación en la evaluación pedagógica (Ferreira-Arza, 2022). Los docentes requieren capacitarse para la planificación e implementación de evaluaciones que realmente reflejen el aprendizaje y las competencias de los estudiantes. Este análisis de la evaluación debe incluir la retroalimentación adecuada, la identificación de instrumentos adecuados y el momento de aplicación (Ferreira-Arza, 2022).

En esta línea de ideas, entre las dificultades para lograr un aprendizaje basado en competencias, en términos de lo encontrado por Ferreira-Arza (2022), los docentes identificaron la carencia de competencias tecnológicas como una debilidad significativa. Al parecer, si bien los docentes a tiempo completo utilizan tecnologías en su enseñanza, se evidencia que es fundamental una actualización continua para que puedan integrar eficientemente los recursos tecnológicos en el aula. Esto incluye la familiarización con plataformas digitales y herramientas que faciliten un aprendizaje colaborativo y a distancia.

La investigación resalta que los docentes necesitan mayor vinculación con el entorno laboral y realidades del campo profesional para poder ofrecer una educación que prepare a los estudiantes adecuadamente (Ferreira-Arza, 2022). Por eso, la implementación del enfoque basado en competencias ha generado un cambio en la percepción de muchos docentes respecto a la educación. Sin embargo, este cambio ha sido desigual y sugiere que una cultura de evaluación y enseñanza centrada en competencias aún está en construcción (Ferreira-Arza, 2022). Muchos docentes todavía deben transformar su comprensión sobre el aprendizaje cooperativo y el trabajo interdisciplinario, que son esenciales para el éxito en este enfoque educativo.

De lo expuesto, se entiende que pese a los avances en la capacitación docente y en la implementación del enfoque basado en competencias (Zabala Vidiella & Arnau, 2008), persisten retos significativos que deben abordarse para mejorar la calidad académica y preparar a los estudiantes para el mercado laboral (Ferreira-Arza, 2022). También es cierto que es imperativo el compromiso institucional para fortalecer la capacitación continua de los docentes, fomentar metodologías activas y establecer vínculos con el entorno profesional (Ferreira-Arza, 2022).

Para la cualificación de la investigación formativa en la educación universitaria, la tesis de Estacio-Chan (2023) constituye una contribución significativa al proponer un modelo holístico sistémico configuracional orientado a potenciar habilidades para la investigación en estudiantes de pregrado (Estacio-Chan, 2023). Este trabajo fue cualitativo, con enfoque hermenéutico, teoría fundada, con la estrategia de estudio de casos y el análisis-síntesis, lo cual permitió una comprensión profunda y contextualizada

de los procesos de formación investigativa en el ámbito universitario (Estacio-Chan, 2023).

El estudio se inicia con un diagnóstico exhaustivo sobre el estado actual de las competencias investigativas en la institución objeto de análisis (Estacio-Chan, 2023). A partir de este diagnóstico, se identificaron diversas necesidades formativas, así como debilidades en el currículo que obstaculizan el desarrollo de una cultura investigativa sólida (Estacio-Chan, 2023). Posteriormente se diseñó una intervención pedagógica para potenciar la investigación formativa, con base en directrices teóricas con dispositivos prácticos, como talleres, guías y estrategias de acompañamiento docente, que buscan integrar la investigación como eje transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje (Estacio-Chan, 2023).

Uno de los aportes más relevantes de la investigación de Estacio-Chan (2023), radica en su carácter propositivo y la respectiva validación teórica del modelo mediante la consulta a expertos, quienes destacaron su pertinencia y aplicabilidad en contextos educativos similares (Estacio-Chan, 2023). En este sentido, el modelo no solo ofrece un marco conceptual coherente, sino que también propone un conjunto de herramientas prácticas orientadas a facilitar la implementación sistemática de competencias investigativas a lo largo del currículo (Estacio-Chan, 2023).

Desde la perspectiva docente, los hallazgos del estudio evidencian múltiples desafíos. En primera instancia, los docentes deben aprender y dominar las herramientas tecnológicas aplicadas a la investigación (Estacio-Chan, 2023). En segunda instancia, se debe tener acceso a la gestión de recursos que apoyen el trabajo de los grupos de investigación (Estacio-Chan, 2023). En tercer lugar, la interacción entre docentes y estudiantes adquiere un papel protagónico, porque favorece una relación pedagógica sinérgica y orientada al desarrollo de proyectos de investigación con sentido formativo (Estacio-Chan, 2023). En este sentido, el lugar del docente se redefine como mentor y facilitador, lo cual exige una formación continua y el fortalecimiento de competencias profesionales en investigación (Estacio-Chan, 2023).

Por otro lado, la investigación de Estacio-Chan (2023) subraya la relevancia de establecer un marco institucional participativo que fomente la cultura investigativa, promueva la colaboración interinstitucional y garantice los medios para el monitoreo y

la evaluación del progreso en las habilidades investigativas de los estudiantes. En este sentido, el modelo propuesto representa una apuesta por la integración efectiva entre la teoría y la práctica, en pro de una educación superior más crítica, reflexiva y comprometida con la producción de conocimiento (Estacio-Chan, 2023).

En síntesis, la tesis de Estacio-Chan (2023), en coherencia con la pretensión de esta investigación doctoral, ofrece una propuesta innovadora y sustentada para la transformación del quehacer investigativo en el nivel universitario, destaca la necesidad de una gestión sistemática y colaborativa que posicione la investigación formativa como un eje de la educación superior contemporánea.

Desde un enfoque cualitativo que integra investigación, análisis contextual y práctica reflexiva, para construir un modelo educativo centrado en la interacción dialógica entre educadores y estudiantes, orientado a los procesos educativos en el contexto contemporáneo, la investigación de Estupiñán-Gómez (2023) enfatiza la necesidad de promover la participación del estudiante mediante metodologías innovadoras como proyectos colaborativos, simulaciones y el uso de tecnologías digitales. Con el respaldo de expertos como el Dr. Robert Rosler y un diseño presupuestal detallado, se busca la implementación de estrategias didácticas con soporte en elementos de la neuro educación y en el ámbito universitario (Estupiñán-Gómez, 2023). De esta manera, la tesis ofrece no solo un marco teórico robusto, sino también recursos prácticos para la cualificación de la docencia, en pro de una educación inclusiva, significativa y centrada en el estudiante (Estupiñán-Gómez, 2023).

Los hallazgos de Estupiñán-Gómez (2023) revelan diversos beneficios derivados de la integración entre neuroeducación y reflexión pedagógica. Entre ellos destacan el reconocimiento por parte de los docentes de la importancia de la reflexión crítica sobre su propia práctica, la eficacia de las metodologías activas (Prince, 2004; Freeman, et. al., 2014) sustentadas en neuroeducación, y la intención de mejorar los resultados académicos y la motivación estudiantil (Estupiñán-Gómez, 2023). Se identificaron procesos de innovación pedagógica mediante la incorporación de tecnologías y enfoques participativos, que transforman positivamente el ambiente de aprendizaje (Estupiñán-Gómez, 2023).

Entre las principales conclusiones de Estupiñán-Gómez (2023), se resalta la necesidad de una formación continua en neuroeducación y pedagogías activas (Price, 2004; Freeman, et. al., 2014), el valor de la reflexión como herramienta de desarrollo profesional, la importancia de la colaboración docente-estudiantil y el impacto positivo que estas estrategias pueden tener en la calidad educativa institucional (Estupiñán-Gómez, 2023). Esta investigación, por tanto, se presenta como un referente clave para el diseño de modelos pedagógicos flexibles, éticos y contextualmente pertinentes.

Derivado de los hallazgos de esta tesis, se propician temas de investigación que justifican el desarrollo de modelos de enseñanza basados en conocimientos situados, los cuales articulan la teoría con la experiencia, la cultura local y los contextos reales de aprendizaje (Estupiñán-Gómez, 2023). Entre estas líneas se destacan: el estudio de los contextos locales y su relevancia cultural en los procesos educativos; la implementación del aprendizaje experiencial en escenarios reales; la colaboración interdisciplinaria como estrategia formativa integral; la integración de tecnologías educativas en contextos situados; la evaluación de modelos basados en conocimientos situados; el análisis de las desigualdades en educación; y la relación entre neuroeducación y aprendizaje contextualizado (Estupiñán-Gómez, 2023).

De manera específica, los resultados referidos a los docentes revelan la importancia de la autorreflexión pedagógica, la identificación de necesidades contextuales, la innovación metodológica, la consideración del contexto social del estudiante, la revisión crítica de los instrumentos de evaluación y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y colaborativas (Estupiñán-Gómez, 2023). Estos hallazgos sugieren que la práctica docente debe entenderse como un proceso sistemático, situado y ético, que requiere de espacios de formación continua, comunidades de práctica y estrategias pedagógicas adaptativas para lidiar con los desafíos de una educación superior comprometida con la equidad, la inclusión y la calidad (Estupiñán-Gómez, 2023).

En suma, el trabajo de Estupiñán-Gómez (2023) constituye un antecedente relevante para este estudio que busca articular una formación específica con enfoques de enseñanza situada y crítica, como también aporta herramientas conceptuales y prácticas

para una transformación pedagógica que considere tanto el desarrollo del docente como la formación integral del estudiante.

De otro lado, la tesis de Stingă (2023) sobre la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Rumania, analiza de manera detallada el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en instituciones rumanas en los niveles de secundaria superior y universitario, desde la evolución histórica hasta la situación actual.

El estudio identifica una expansión del interés por el español, evidenciada en la inscripción de aproximadamente 2.000 estudiantes en todo el país (Stingă, 2023). Universidades como la de Bucarest y Babeş-Bolyai se destacan en la implementación del ELE, aunque esta expansión enfrenta importantes desafíos (Stingă, 2023), por ejemplo: profesorado sin formación pedagógica, la escasa actualización de manuales y recursos didácticos, así como los escasos conocimientos en tecnología, que afectan la calidad del proceso de enseñanza (Stingă, 2023).

Uno de los aportes más relevantes del estudio consiste en el análisis de lo que percibe los docentes frente al sistema educativo rumano (Stingă, 2023). A través de un enfoque metodológico mixto —que integra encuestas, entrevistas y grupos focales—, la tesis muestra opiniones divididas entre los docentes de secundaria y de nivel universitario. Un grupo significativo de profesores considera que el sistema necesita reformas estructurales, especialmente en lo referente a metodologías didácticas y el acceso a recursos digitales (Stingă, 2023). La mitad del profesorado universitario encuestado también percibe la necesidad de cambios, aunque valora positivamente ciertos aspectos del sistema actual (Stingă, 2023).

Otro aspecto clave de esta investigación es la persistencia de metodologías tradicionales, centradas en enfoques expositivos y clases magistrales (Stingă, 2023). Esta tendencia se contrapone con el deseo manifestado por los docentes de incorporar prácticas pedagógicas más activas, que promuevan la interacción de los estudiantes con el idioma (Stingă, 2023). Sin embargo, la rigidez curricular y la falta de formación especializada limitan tales iniciativas. En esta línea, se subraya la importancia de formación continuada para los docentes y el diseño de guías que permitan a los docentes actualizarse en enfoques metodológicos contemporáneos y el uso de herramientas tecnológicas para la enseñanza de ELE (Stingă, 2023).

La investigación desarrollada por Gutiérrez-Velasco (2023) constituye un aporte para las investigaciones propositivas orientadas a mejorar la enseñanza universitaria. Con el propósito de analizar las percepciones de docentes y estudiantes respecto a la contribución del método socrático al desarrollo del pensamiento crítico, particularmente en las dimensiones de argumentación, toma de decisiones y metacognición (Gutiérrez-Velasco, 2023).

El enfoque metodológico adoptado por Gutiérrez-Velasco (2023) es de naturaleza mixta, con predominancia cualitativa, y se sustenta en un diseño fenomenográfico. Realizó grupos focales con estudiantes y docentes, más la aplicación de un cuestionario a 104 estudiantes (Gutiérrez-Velasco, 2023). Los datos se recabaron a través la revisión de un sílabo, de entrevistas y de cuestionarios estructurados, lo que permitió triangulación de los hallazgos (Gutiérrez-Velasco, 2023).

Como principal resultado, se revela que el método socrático es percibido de manera favorable tanto por estudiantes como por docentes Gutiérrez-Velasco (2023). Se destaca su capacidad para estimular el pensamiento crítico (Tamayo-Alzate, et.al., 2015; Zimmerman, 2002) a partir de preguntas que promueven el debate argumentativo, la reflexión metacognitiva y la toma de decisiones fundamentadas (Gutiérrez-Velasco, 2023). Estos hallazgos se alinean con investigaciones previas que reconocen la efectividad del diálogo socrático en la formación filosófica y en el desarrollo de habilidades cognitivas del nivel superior (Gutiérrez-Velasco, 2023).

Con respecto a las percepciones docentes, la investigación identifica una valoración positiva del método como herramienta para fomentar el aprendizaje activo, ya que permite al profesor asumir el rol de facilitador y guía del pensamiento, en lugar de transmisor exclusivo del conocimiento (Gutiérrez-Velasco, 2023). No obstante, también se reportan desafíos importantes, entre ellos, la limitada formación profesional en el uso del método socrático y la necesidad de capacitación continua. Algunos docentes manifiestan no contar con las herramientas metodológicas necesarias para implementar este enfoque, lo cual subraya la importancia de crear políticas institucionales que promuevan el desarrollo pedagógico del docente (Gutiérrez-Velasco, 2023).

En suma, la tesis de Gutiérrez-Velasco (2023) aporta evidencias empíricas que respaldan la pertinencia del método socrático como herramienta de enseñanza de la filosofía, y refuerza la necesidad de su inclusión sistemática en el currículo universitario, no solo como técnica para el desarrollo del pensamiento crítico (Tamayo-Alzate, et.al., 2015; Zimmerman, 2002), sino como medio para fomentar una actitud reflexiva, argumentativa y autónoma en los estudiantes (Gutiérrez-Velasco, 2023).

En esta última parte, se presentan en orden cronológico tres antecedentes hallados en publicaciones de tipo artículo de investigación realizados en México y en China. Esta síntesis destaca los aportes clave de cada propuesta, enfocándose en la transformación del rol docente, la incorporación de nuevas tecnologías y la innovación en el diseño de modelos pedagógicos.

En el artículo de Monroy-Carreño y Peón-Escalante (2019) se expone la síntesis de una investigación que determinó un Modelo Pedagógico de Integración Sinérgica (MPIS) para enseñar ciencias experimentales en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (Monroy-Carreño y Peón-Escalante, 2019). Los autores argumentan la importancia del uso de modelos que integren diversos enfoques, cuya integralidad permita que el proceso pedagógico se ajuste a la complejidad de la educación actual (Monroy-Carreño y Peón-Escalante, 2019).

La investigación propuso el MPIS (Monroy-Carreño y Peón-Escalante, 2019), con el fin de mejorar el aprendizaje de las ciencias experimentales y aplicado a las diferentes disciplinas que la conforman; a su vez, para los estudiantes que las cursan aumentó el interés en el estudio de estas áreas (Monroy-Carreño y Peón-Escalante, 2019). Los autores implementaron una metodología basada en los sistemas suaves de Checkland (Monroy-Carreño y Peón-Escalante, 2019), para construir una propuesta educativa integral que combine diversos modelos pedagógicos, como el constructivismo, el social-cognitivo, el pensamiento complejo y el enfoque ecológico. Todos estos enfoques de educación y aprendizaje se corresponden con los propuestos en esta tesis.

Entre los resultados del estudio se resalta que el MPIS tiene el potencial para abordar y mejorar múltiples aspectos que se implican en las ciencias; además de ayudar en la disminución de la baja motivación, los altos índices de deserción estudiantil y reprobación de las materias relacionadas (Monroy-Carreño y Peón-Escalante, 2019). A

modo de conclusión, el MPIS no pretende reemplazar los modelos de enseñanza que tradicionalmente se han usado; pero sí ofrece alternativas de actualización y cualificación de la formación de los estudiantes en pensamiento crítico, autonomía y capacidad para enfrentarse a los retos de la educación en el siglo XXI (Monroy-Carreño y Peón-Escalante, 2019).

En coherencia con las necesidades y desafíos que presenta la educación en la actualidad, Vélez-Salazar y Gutiérrez-Marfileño (2021) investigaron acerca de las prácticas docentes que se consideran buenas prácticas. Las autoras exponen las características de las experiencias pedagógicas exitosas en entornos de educación virtual, a partir de la identificación de propuestas y rasgos de evaluación que contribuyen a las buenas prácticas docentes (Vélez-Salazar y Gutiérrez-Marfileño, 2021).

A partir de una revisión documental comparativa desde un enfoque cualitativo, Vélez-Salazar y Gutiérrez-Marfileño (2021), evidenciaron características comunes a diversas prácticas docentes en aulas virtuales, las cuales resumen en: prácticas efectivas que realizan retroalimentación continua; por ejemplo, la interactividad, el uso de materiales didácticos multisensoriales, el conocimiento de las necesidades del alumno y la promoción del aprendizaje activo (Vélez-Salazar y Gutiérrez-Marfileño, 2021). Desde el enfoque pedagógico, las autoras hacen énfasis en que las buenas prácticas docentes en los entornos virtuales están estrictamente centradas en estrategias pedagógicas más que en los soportes tecnológicos (Vélez-Salazar y Gutiérrez-Marfileño, 2021).

Docentes capacitados en herramientas pedagógicas, son más eficaces a la hora de enseñar en entornos virtuales (Vélez-Salazar y Gutiérrez-Marfileño, 2021). En este sentido, otra de las características identificadas es la formación de los docentes en estrategias pedagógicas, con las cuales desarrollan habilidades para la elección y la aplicación de metodologías didácticas efectivas. En consonancia con este hallazgo, la actitud positiva del docente frente a la educación en línea contribuye con la generación de un ambiente para que el aprendizaje sea significativo (Vélez-Salazar y Gutiérrez-Marfileño, 2021).

De manera concluyente, además de la formación pedagógica, la aplicación de un enfoque específico y la actitud receptiva ante los entornos virtuales, la flexibilidad en la orientación de los cursos, la elaboración y la evaluación de materiales didácticos y el

conocimiento de diversas herramientas digitales constituyen las características que toda buena práctica docente debe considerar. Por eso, para enseñar Desarrollo Familiar, es más importante el dominio de un enfoque pedagógico, una actitud de apertura frente a las nuevas tecnologías, conocimiento situado y actualizado en el campo de los estudios de las familias, que el dominio del campo profesional.

En este mismo sentido, el último de los antecedentes de investigación lo constituye el estudio realizado por Lu et al. (2022), denominado: “Modelo de Enseñanza del Inglés Integrado con IoT”, está centrado en los estudiantes y constituye una alternativa para la enseñanza del inglés en dos universidades chinas. Los autores, a través de la investigación-acción y el diseño basado en el desarrollo (design-based research), se propusieron mejorar el aprendizaje a través de la interacción y de la comunicación en el aula (Lu et al., 2022).

Entre los resultados destacados por Lu et al. (2022), se determina que el modelo de enseñanza aplicado integró a estudiantes, a docentes y varios recursos en un entorno interactivo, que se centró en la participación del alumno. En términos de la tecnología educativa, el IoT facilitó la personalización de los planes de clase y de la materia, a partir de una adaptación a las necesidades individuales de aprendizaje.

En consecuencia, la aplicación del modelo impactó positivamente la enseñanza porque reportó una mejoría de 15% al 18% en el rendimiento académico y del aprendizaje del inglés en comparación con métodos tradicionales (Lu et al., 2022). De este hallazgo se concluye que en la práctica educativa es necesario que el docente asuma un papel activo como facilitador y guía que promueve el aprendizaje autónomo en los estudiantes (Lu et al., 2022).

A modo de cierre, el estado del arte confirma, en primera instancia, que el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas carece de un método o estrategia didáctica específica que oriente la enseñanza-aprendizaje en su formación profesional. Por eso, pese a que hay evidencia de una serie de trabajos documentales acerca de la génesis, los fundamentos y la trayectoria de la disciplina (compilaciones de traducciones y artículos sobre teoría y práctica (López Montaña, 2014; Cebotarev, 2008; Restrepo, 2017), en estos documentos no se estudian los procesos de

enseñanza-aprendizaje ni lineamientos para el trabajo de docentes en la enseñanza de la profesión.

Como consecuencia de este vacío en el conocimiento, se llevó a cabo una búsqueda sobre modelos de enseñanza universitaria, por medio de gestores como Scopus, Google Académico, Redalyc y Dialnet, con un foco en tesis doctorales y artículos de investigación de los últimos cinco años (2020–2024) en español e inglés. Entre los hallazgos, se identificaron estudios de tipo cualitativo (Vélez-Salazar y Gutiérrez-Marfileño, 2021; Lu et al., 2022) y cuantitativo (Monroy-Carreño y Peón-Escalante, 2019) que, sin relacionarse con el Desarrollo Familiar, aportaron referentes metodológicos aplicables.

En el ámbito de las tesis doctorales sobre enseñanza universitaria, se destacan las investigaciones enfocadas en la formación de competencias y metodologías activas (Chávez, 2020). Estudios realizados desde un paradigma sociocrítico con diseño mixto cualitativo que muestra la importancia de la didáctica disciplinar (Guzmán-Roldán, 2021) y Estacio-Chan (2023) quien realizó una investigación que combinó teoría fundamentada y análisis de casos para fortalecer la investigación formativa.

En definitiva, los antecedentes expuestos dan cuenta de la pertinencia de los enfoques participativos, de las teorías constructivistas del aprendizaje y de la investigación-acción en la enseñanza universitaria. Sin embargo, también dejan evidencia de la ausencia de estrategias o modelos pedagógicos adecuados para la carrera de Desarrollo Familiar. Por lo tanto, la presente tesis que diseña y valida una estrategia didáctica situada y crítica para este programa, se constituye en una respuesta aproximada para matizar el vacío de conocimiento identificado.

2.2. Marco Teórico

Este marco teórico contiene la exposición de la literatura que sustenta el problema de esta investigación doctoral y describe los fundamentos epistemológicos y teóricos que se asumen como respaldo del proceso de investigación llevado a cabo. En este sentido, este apartado presenta una estructura que inicia con los fundamentos filosóficos y constructivistas del aprendizaje (Vico, 1710; Kant, 1724–1804). Desde esta

perspectiva se sitúa el conocimiento en la mediación de las estructuras cognitivas (Araya et al., 2007), además de lo que exponen Piaget (1969), Ausubel (1976) y Bruner (1983) acerca de la asimilación, el aprendizaje significativo y el descubrimiento guiado.

En el mismo sentido, se presenta un esbozo del constructivismo sociocultural de Vygotsky (1978), con una exposición más precisa de la enseñanza situada de Coll y Díaz Barriga (2006), para subrayar la importancia del contexto y la interacción social. Posteriormente, se describen algunos aportes de Haraway (1988) sobre los conocimientos situados y su cuestionamiento de la neutralidad epistémica tradicional. Estos argumentos se refuerzan con la perspectiva de Dewey (1938/2010) sobre la educación experiencial, la escuela laboratorio y el pensamiento reflexivo (Dewey, 1933/1989). Finalmente, se expone la teoría crítica y la ciencia crítica, con Horkheimer (1982) y Adorno (1973); las reflexiones de Fay (1986) y Geuss (1981). Todo lo mencionado, con la intención de asumir una perspectiva epistémica y teórica que articula el pensamiento crítico con la enseñanza situada y la pedagogía transformadora.

2.2.1. Fundamentos Filosóficos y Constructivistas de la Educación

El enfoque constructivista en educación, ampliamente desarrollado en el siglo XX, encuentra sus raíces en fundamentos filosóficos clásicos. Vico (1710), desde una posición epistemológica, afirmó que el ser humano solo puede conocer aquello que sus estructuras cognitivas le permiten representar. Kant (1724–1804), en la *Crítica de la razón pura*, sostenía que el conocimiento humano está limitado al plano fenomenológico, es decir, a aquello que puede ser percibido por los sentidos y organizado por las categorías de entendimiento, sin alcanzar la esencia de las cosas en sí (Araya et al., 2007). Estas visiones anticiparon lo que sería más tarde el postulado del pensamiento constructivista, el cual afirma que el conocimiento no constituye una réplica del mundo exterior, sino una configuración interna mediada por la experiencia y las estructuras mentales del sujeto.

En el siglo XX, el constructivismo se formaliza como enfoque pedagógico gracias a los aportes de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel y Jerome Bruner. Piaget (1969) propuso que el aprendizaje es un proceso activo de

reorganización de esquemas mentales mediante la asimilación y la acomodación. Para él, la interacción con el contexto físico y social se convierte en el medio a través del cual se genera el conocimiento. Ausubel (1976), por su parte, desarrolló la noción de “aprendizaje significativo”, enfatizando la necesidad de conectar los nuevos saberes con los conocimientos previos del estudiante, organizando la enseñanza de manera jerárquica y lógica.

Bruner (1983) incorporó la idea del descubrimiento guiado, donde el docente actúa como mediador que facilita el acceso del estudiante a los contenidos, promoviendo la reflexión, el diálogo y el razonamiento autónomo. Todas estas perspectivas coinciden en el carácter constructivo, activo y dinámico del aprendizaje, cuyo lugar central es para el estudiante. En este modelo, el docente no es un transmisor de contenidos, sino un guía que orienta el desarrollo de estructuras cognitivas más complejas (Bruner, 1983).

En la teoría constructivista, el enfoque sociocultural fue uno de los aportes más significativos al constructivismo contemporáneo; su propuesta proviene de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978). Este autor introdujo una perspectiva profundamente social del aprendizaje, al considerar que los procesos psicológicos superiores tienen un origen cultural y se desarrollan en la interacción con otros. En particular, Vygotsky (1978) subrayó que el pensamiento y el lenguaje están mediados por la cultura y el entorno social, pero el lenguaje es la herramienta principal de mediación cognitiva.

La noción principal de la teoría de Vygotsky (1978), es la zona de desarrollo próximo (ZDP), o la delgada línea entre lo que el estudiante hace por sí solo y lo que requiere de la ayuda para llevarse a cabo (Vygotsky, 1978). La ZDP implica que el aprendizaje óptimo ocurre cuando se ofrece una mediación ajustada a las capacidades del estudiante, cuando alcanza niveles de desempeño más avanzados. De este modo, el estudiante conoce activamente, porque participa en procesos de interacción, diálogo y acompañamiento pedagógico.

Vygotsky (1978) también resaltó que la enseñanza debe partir del contexto sociocultural en el que se encuentra el estudiante. Esto implica que los contenidos educativos, las metodologías y la evaluación deben considerar la realidad del aprendiz, sus características propias, las de su familia y su comunidad, y las prácticas culturales de

su grupo social. Así, el aprendizaje significativo se enmarca en la apropiación de herramientas culturales que permiten al estudiante transformar su entorno y actuar de forma crítica en su contexto.

2.2.2. Constructivismo Sociocultural y Enseñanza Situada

Desde la tradición de Vygotsky (1978), autores contemporáneos (Coll, 2001 & Díaz-Barriga, 2006) trabajan en la noción del aprendizaje como un proceso social, cultural y contextual. Díaz Barriga (2006), retoma tanto los aportes de Vygotsky (1978) como los de Bruner (1983) y Ausubel (1976), desarrolla la propuesta de la enseñanza situada, entendida como una práctica educativa que vincula el conocimiento escolar con la vida cotidiana, las prácticas sociales reales y el marco cultural de los estudiantes.

El proceso de enseñanza situada parte del principio de que el conocimiento es parte del entorno en el que se genera y se utiliza (Díaz Barriga, 2006). En este sentido, “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2006, p. 14). Esta concepción transforma el aula en un espacio dialógico, para que la construcción de los significados se lleve a cabo entre docentes y estudiantes, mediante procesos de negociación cultural y cognitiva.

Díaz Barriga (2006) sostiene que uno de los atributos esenciales del aprendizaje es su carácter social y dialógico. Por ello, el aprendizaje significativo ocurre a través de la mediación de otros y en comunidades de práctica (Díaz Barriga, 2006). El docente debe ejercer una función de mediación flexible, ajustar su intervención de acuerdo con las metas de aprendizaje, los contenidos y los marcos socioculturales en los que se desarrolla la enseñanza (Díaz Barriga, 2006). Este enfoque, al mismo tiempo, plantea una ruptura con la enseñanza bancaria de contenidos descontextualizados, en cambio, promueve una educación contextualizada, crítica y reflexiva.

Rogoff (1993), en línea con esta perspectiva, destaca que el aprendizaje debe entenderse como un proceso de participación guiada en comunidades culturales, donde el estudiante, como aprendiz activo, construye conocimientos con otros y en función de

metas compartidas. Así, la cognición situada (Díaz Barriga, 2006), implica que tanto el saber como la enseñanza tienen una naturaleza relacional, práctica y contextual.

En el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas, la incorporación de la enseñanza situada representa una oportunidad para fortalecer la articulación entre teoría y práctica, y para responder de forma pertinente a los desafíos sociales y culturales del contexto colombiano. Dado que este programa forma profesionales que deben intervenir en las dinámicas familiares desde una mirada crítica y contextual, se hace indispensable adoptar enfoques pedagógicos que valoren el aprendizaje significativo en escenarios reales.

Desde el enfoque constructivista sociocultural y la enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006; Vygotsky, 1978), el proceso educativo debe reconocer al estudiante como sujeto activo, situado en un contexto cultural, familiar y comunitario que influye en su forma de aprender y de actuar. Esto implica repensar el currículo, las metodologías de enseñanza y los criterios de evaluación, de modo que respondan a los problemas concretos del entorno social y la formación de profesionales reflexivos y con pensamiento crítico (Schön, 1983).

De acuerdo con Díaz Barriga (2006), "el aprendizaje es ante todo un proceso mediado por diversos agentes educativos, mediante el cual los estudiantes se integran gradualmente en determinadas comunidades de aprendizaje o en culturas de prácticas sociales" (p. 13). Esta visión se alinea con los propósitos del programa, que busca formar profesionales capaces de intervenir en realidades familiares complejas, desde un enfoque interdisciplinar, ético y situado.

En consecuencia, la enseñanza en el campo del Desarrollo Familiar debe orientarse a la construcción de saberes contextualizados, al fortalecimiento del pensamiento crítico, a la participación de los estudiantes y a la reflexión permanente tanto de docentes como de los estudiantes. La enseñanza situada es una base epistemológica y pedagógica para avanzar hacia una formación más coherente con los retos sociales contemporáneos y más comprometida con el desarrollo humano integral.

2.2.3. Conocimientos Situados y Educación Experiencial

El pensamiento de Donna J. Haraway (2021) ha sido fundamental para deconstruir las nociones tradicionales de objetividad científica, en particular aquellas que han operado desde una pretendida neutralidad epistémica desligada del contexto sociopolítico. Su propuesta de los conocimientos situados cuestiona los supuestos universales de la ciencia moderna y postula que toda producción de conocimiento está inevitablemente anclada a una posición específica —histórica, social, corporal y política— desde la cual se conoce. Así, Haraway (1988) sostiene que no hay conocimiento que no esté mediado por la experiencia, el lenguaje y el poder, lo que conlleva una revisión crítica del papel del sujeto y del objeto en el proceso científico.

Una de las críticas más contundentes de Haraway (2021) es hacia lo que ella denomina la "visión desde ninguna parte", es decir, aquella objetividad que se autoproclama desarraigada de cualquier implicación ética o política, y que, sin embargo, responde históricamente a una perspectiva hegemónica, blanca, masculina y occidental. Según la autora, esta supuesta imparcialidad encubre relaciones de dominación y exclusión que han silenciado otras formas de conocimiento y experiencia. En este sentido, su crítica coincide con planteamientos del constructivismo sociocultural, como los de Vygotsky, quien afirmaba que el conocimiento y el pensamiento están constituidos por herramientas culturales y por las interacciones sociales que median el aprendizaje.

Haraway (2021) reivindica el valor del conocimiento parcial y encarnado. Frente a la aspiración de una verdad universal, propone la idea de la responsabilidad epistémica, que implica reconocer desde dónde se produce el conocimiento y cómo dicho posicionamiento afecta lo que se investiga y cómo se interpreta. Esta noción resuena con el pensamiento reflexivo promovido por Dewey (1933), quien planteaba que el conocimiento debe surgir de la experiencia concreta del sujeto y estar orientado hacia la transformación crítica de la realidad. Tanto Dewey como Haraway (2021) entienden que conocer no es un acto neutral, sino una práctica situada en la vida social, cultural e histórica.

Desde una mirada feminista, el concepto de conocimientos situados también se convierte en una herramienta para dismantelar la jerarquía epistémica que ha invisibilizado las voces de mujeres y de otros grupos históricamente marginados. Haraway (2021) subraya que los cuerpos, las experiencias y las trayectorias de quienes

conocen no son irrelevantes, sino fundamentales para entender lo que se construye como conocimiento. En esta línea, Díaz Barriga (2006) plantea que el aprendizaje significativo sólo puede ocurrir cuando se conectan los saberes escolares con las experiencias vitales de los estudiantes y sus contextos socioculturales, lo cual supone una ruptura con las metodologías descontextualizadas que dominan muchas prácticas educativas.

De igual manera, Haraway (2021) cuestiona la manera en que la ciencia ha objetivado el mundo, convirtiendo a sus objetos de estudio en entes pasivos, susceptibles de ser controlados o explotados. Su propuesta rechaza esta inercia epistemológica al considerar que los objetos también participan activamente en la producción del conocimiento, ya que afectan, responden e interactúan con los sujetos que los estudian. Esta idea se alinea con la crítica al determinismo biológico y a la categorización esencialista de conceptos como el género, el sexo o la raza, categorías que, según Haraway (2021), deben ser entendidas como construcciones dinámicas y en constante disputa.

Una ciencia situada y crítica, como la que propone Haraway (2021), no renuncia al rigor, sino que lo redefine. En lugar de buscar una verdad única, busca generar mejores versiones del mundo, más justas, más inclusivas y más conscientes de sus limitaciones. En este sentido, el conocimiento se concibe como un proceso colectivo, atravesado por múltiples perspectivas que deben dialogar entre sí. Esta concepción de la ciencia como práctica colaborativa y responsable tiene profundas implicaciones para el campo educativo y, en particular, para la formación en disciplinas como el Desarrollo Familiar.

Integrar esta perspectiva en los programas de formación profesional implica un cambio pedagógico y de pensamiento docente; además, de realizar ajustes a los procesos de evaluación y del lugar de los estudiantes y docentes en el proceso educativo. Desde el marco de la enseñanza situada, se reconoce que el estudiante no es un recipiente vacío, sino un sujeto activo, con saberes previos, trayectorias de vida y prácticas culturales propias, que deben ser valoradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz Barriga, 2006; Coll, 2001). Esta visión exige del docente una postura reflexiva y comprometida, capaz de facilitar procesos de construcción de sentido anclados a las realidades particulares de los estudiantes.

Así, el conocimiento situado se convierte en un principio ético y epistemológico para el quehacer educativo, permitiendo que el aula se transforme en un espacio dialógico, donde la diversidad sea reconocida como fuente de riqueza y no como problema. De este modo, se promueve una formación crítica que no solo reproduce saberes establecidos, sino que se atreve a interrogar las estructuras de poder que los sostienen y a imaginar alternativas que respondan a los desafíos contemporáneos.

En síntesis, Donna Haraway (2021) nos invita a pensar el conocimiento no como algo dado, objetivo y neutro, sino como una práctica situada, conflictiva y transformadora. Su propuesta de los conocimientos situados aporta un marco conceptual poderoso para repensar la educación e incorporar un enfoque crítico, feminista y de justicia social y justicia epistémica. En conjunción con las teorías de Vygotsky, Dewey y autores del constructivismo sociocultural, su pensamiento ofrece herramientas para construir procesos pedagógicos más inclusivos, contextualizados y éticamente responsables, particularmente en campos como el Desarrollo Familiar, donde la comprensión profunda de las realidades humanas resulta esencial.

2.2.4. La Perspectiva Experiencial del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

El siglo XX, constituyó un proceso de transformación de las ideas educativas que pasaron de ubicar al profesor en el centro de la educación, hacia una concepción de que los estudiantes debían ubicarse como foco principal de la formación. Este viraje conceptual se vincula con la aparición del modelo *Escuela Nueva* y con las propuestas de John Dewey (1859–1952), quien promovió una visión democrática y progresista de la educación, alejándose de modelos tradicionales enciclopedistas y autoritarios. En su obra *Experiencia y educación* (1938/2010), Dewey defiende una concepción del aprendizaje basada en la experiencia y la reflexión, que hoy mantiene su relevancia en debates pedagógicos contemporáneos, especialmente en relación con la enseñanza reflexiva y situada.

Desde la perspectiva de Dewey (1938), la educación significa crecimiento continuo y los estudiantes participan como ejes en la construcción de su propio conocimiento, guiados por sus experiencias previas y por los problemas que enfrentan en

su entorno. En contraposición a las prácticas educativas tradicionales, descritas por Dewey como rígidas, formales y centradas en la transmisión pasiva de conocimientos, la educación progresista promueve la participación activa del estudiante, la indagación constante y la vinculación del aprendizaje su realidad (Dewey, 1938).

En ese orden de ideas, Dewey (1938) propuso cuatro pilares fundamentales para su visión educativa: la educación democrática, la educación científica, la educación pragmática y la educación progresiva (Dewey, 1938). Cada uno de estos elementos constituye una dimensión clave del proceso educativo y se articula con el ideal de formar ciudadanos críticos y comprometidos socialmente.

En el pilar de la educación democrática (Dewey, 1938) se asume a la escuela como una institución social que debía promover una vida comunitaria activa y participativa. Desde su visión, educar es un instrumento para la reconstrucción del orden social (Dewey, 1938), orientada hacia la consolidación de una democracia sustantiva en la que todos los ciudadanos puedan ejercer su agencia con libertad y responsabilidad. En su propuesta de educación científica, Dewey resalta la importancia del pensamiento científico y del método experimental en el aprendizaje. El niño y el joven deben aproximarse al conocimiento mediante la observación, la experimentación y la formulación de hipótesis (Dewey, 1938), de tal manera que, se forme en ellos una actitud crítica y reflexiva frente a los fenómenos de su entorno.

En términos de la educación pragmática y en relación con el pensamiento filosófico pragmatista, Dewey (1938) valoró la experiencia como fuente de conocimiento. El aprendizaje, para ser significativo, debe emerger del hacer y del experimentar, en un proceso en el que la comprensión de los fenómenos que se estudian, se realiza a través de la articulación entre lo que se piensa y o que se hace (Dewey, 1938). Finalmente, la educación progresiva se constituyó en que la experiencia educativa es una reconstrucción continua del saber, alimentada por los intereses y vivencias del alumno. Esta idea influirá en posteriores modelos curriculares como el “currículo en espiral” (Dewey, 1938), que permite una profundización progresiva de los contenidos a partir de la experiencia.

En consecuencia, uno de los aportes más significativos de Dewey (1938) es su enfoque sobre el aprendizaje experiencial. Los contenidos escolares deben derivarse de

las experiencias cotidianas del estudiante (Dewey, 1938). Esta noción tiene afinidad con los postulados del constructivismo y con el paradigma de la enseñanza situada, en los que el conocimiento se considera como una construcción social y cultural específica.

La experiencia educativa, según Dewey (1938), debe partir de los conocimientos previos del estudiante, tal como lo plantea David Ausubel (1976) en referencia al carácter significativo del aprendizaje. Sin embargo, Dewey (1938) afirma que el lugar del docente es importante en la selección y organización de las experiencias que planteen a los aprendices problemas novedosos que les impliquen pensar y proponer formas de observación innovadoras, realizar juicio y reflexión. En otras palabras, el educador debe crear situaciones pedagógicas que amplíen el horizonte de experiencia del estudiante y le permitan avanzar hacia niveles superiores de comprensión.

Dewey (1900/1902) concretó muchas de sus ideas pedagógicas a través de la creación de la escuela laboratorio, también conocida como escuela experimental (Dewey, 1900/1902). En este espacio, el currículo y la metodología se basaban en las teorías psicológicas del desarrollo, las características del niño, y la implementación de un método que expone problemas para que los estudiantes piensen y diseñen propuestas de solución (Dewey, 1900/1902). Esta propuesta promovía el vínculo entre saber y saber hacer, integraba el aprendizaje cognitivo con las dimensiones éticas, sociales y físicas de la experiencia (Dewey, 1900/1902).

La escuela laboratorio de Dewey (1900/1902) puso en práctica principios como:

- El aprendizaje cooperativo basado en la interacción social.
- La resolución de problemas como eje del proceso educativo.
- El aprendizaje situado en contextos significativos.
- La formación moral y ciudadana desde la infancia.
- La reflexión como fundamento de toda acción educativa.

Estos principios se han incorporado posteriormente en teorías educativas modernas como el constructivismo sociocultural de Vygotsky y el enfoque de la cognición situada (Díaz-Barriga, 2006), que reconocen el carácter contextual, dinámico y social del aprendizaje.

Otra contribución crucial de Dewey es su conceptualización del pensamiento reflexivo. En Dewey (1933/1989), se sostiene que el pensamiento reflexivo es una función esencial de la inteligencia y debe constituir un objetivo central del proceso educativo. A diferencia del pensamiento rutinario, el reflexivo implica una actitud activa, persistente y cuidadosa frente al conocimiento y a las creencias propias. Esta actitud crítica es deber de estudiantes y de docentes.

En este sentido, Dewey propone que los profesores deben comprometerse con un examen constante de su práctica educativa. Este análisis permite a los docentes mejorar su toma de decisiones, ajustarla a las realidades de los estudiantes y desarrollar una pedagogía más consciente y eficaz. Según Caparrós (prólogo en Dewey, 1933/1989), estas ideas constituyen el núcleo del pensamiento pedagógico de Dewey y aún son pertinentes para la formación profesional docente.

El pensamiento reflexivo también se asocia con la adquisición de una actitud científica y ética frente a los problemas del entorno. Dewey lo define como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1933/1989, p. 25). Esta definición resalta la importancia del pensamiento crítico y del compromiso con la verdad y la justicia como valores inherentes al proceso educativo.

Finalmente, las propuestas de Dewey influyeron en la institucionalización de la noción de agencia en educación, que se define como la capacidad de actuar en su contexto social, que tienen las personas involucradas en el proceso educativo, con base en su autonomía, visión crítica y habilidad creativa. Según Sizer (1973, citado en Posner, 2004), la agencia implica una personalidad con alto nivel de confianza y control del sí mismo; aspectos que habilitan a las personas para tomar decisiones significativas tanto desde una perspectiva personal como social.

Desde un enfoque sociocultural, se entiende que los estudiantes desarrollan su agencia al interactuar con los recursos culturales disponibles en su comunidad, para deconstruirlos y hacer propuestas de cambio que mejoren su ambiente. En este contexto, el lugar del docente es el de fomentar condiciones que fortalezcan la agencia de los estudiantes, a través de estrategias que motiven y faciliten que los estudiantes participen y reflexionen en sus propios procesos de aprendizaje.

En conclusión, la perspectiva de John Dewey sobre la educación democrática, progresista y experiencial, aún en la actualidad, ofrece un marco de referencia que le aporta a los procesos educativos que se dan en el siglo XXI. Sus aportes sobre el pensamiento reflexivo, el aprendizaje experiencial y la agencia resultan fundamentales para una educación centrada en la persona, con el propósito de aportar a los procesos de reconfiguración social y abierta a la diversidad de contextos y saberes.

2.2.5. Pensamiento Crítico y Ciencia Crítica: Fundamentos Epistemológicos del Desarrollo Familiar

El pensamiento crítico, por su naturaleza autorreflexiva y evolutiva, desafía las definiciones unívocas o reduccionistas. Se trata de una forma de pensar que se corrige a sí misma, abierta al cambio y sensible a los contextos en los que se emplea. Como lo plantea Connerton (1976), el pensamiento crítico “es (o debe ser) autorreflexivo y autocorrectivo, evolucionando constantemente en respuesta a los contextos cambiantes en los cuales se usa” (p. 22). En este sentido, se distingue por su capacidad de cuestionar las estructuras existentes, ya sean teóricas, políticas o cotidianas, en función de ideales de emancipación, justicia y transformación.

Restrepo (2003), desde una visión crítica de la familia y el desarrollo, coincide en señalar que el pensamiento crítico no puede ser comprendido como una teoría tradicional, porque más allá de explicar el mundo, el pensamiento crítico busca transformarlo. Este propósito conecta directamente con la noción de “ciencia crítica”, tal como ha sido propuesta por autores como Fay (1986), quien la entiende como una forma de teoría y método que interpela no solo las estructuras ideológicas dominantes, sino también las prácticas cotidianas, el conocimiento científico convencional e incluso al propio pensamiento crítico.

Adoptar una perspectiva de ciencia crítica implica concebir el conocimiento como una práctica situada, comprometida con la transformación social. Como lo afirma Fay (1986), la ciencia crítica es una teoría que se basa en la transformación social y constituye un método analítico que confronta ideologías y prácticas convencionales, incluyendo las cotidianas y las académicas (pp. 68-69). Esta visión reconoce que todo

conocimiento es producto de condiciones sociales e históricas, y por ello exige una actitud reflexiva frente a los propios supuestos epistemológicos.

Las teorías que se inscriben en esta tradición reclaman una función normativa: no sólo interpretan el mundo, sino que buscan iluminar y transformar la conciencia de los sujetos, empoderándolos para modificar su realidad. En palabras de Fay (1986, p. 69), estas teorías “confrontan dialécticamente lo ideal con la evidencia empírica actual” con el fin de generar comprensiones correctivas del mundo. Esta aproximación tiene sus raíces en una larga tradición filosófica, desde Espinosa hasta Kant, Hegel y Marx, quienes al contrario del enfoque liberal que reduce el concepto de libertad a la ausencia de interferencias externas, la definen como autodeterminación.

La teoría crítica, entendida como antecedente inmediato de la ciencia crítica, tiene su origen en la tradición filosófica y sociológica alemana, particularmente en los trabajos desarrollados por el Instituto de Investigación Social de Frankfurt. Como sostiene Connerton (1976), sus fundamentos se remontan a autores como Kant, Hegel y Marx, aunque otros, como Fay (1986), destacan su conexión con los ideales ilustrados. Todos coinciden en que esta corriente ofrece una alternativa radical frente a los enfoques científicos tradicionales, al proponer una epistemología comprometida con la reflexión y el cambio social.

Desde la escuela de Frankfurt, (Max Horkheimer y Theodor Adorno), se sentaron las bases teóricas y metodológicas de la teoría crítica. Horkheimer (1976) propuso una fusión entre teoría y filosofía social, y abogó por una crítica tanto al determinismo económico del marxismo como al capitalismo y al socialismo realmente existentes. Horkheimer (1976) y Adorno (1947/1972), subrayaron la necesidad de considerar los acontecimientos culturales y la independencia de la cultura como parte de la base para comprender las estructuras sociales.

La crítica, para Horkheimer, era un método dialéctico orientado a develar las distorsiones ideológicas que legitiman prácticas sociales opresivas. Su enfoque, conocido como *Ideologiekritik*, se apoyaba en una dialéctica materialista que concebía las percepciones subjetivas como constitutivas de las condiciones objetivas. A su juicio, era indispensable considerar el contexto total para comprender cualquier fenómeno social (Geuss, 1981, p. 74; Kellner, 1989, pp. 30-31).

Adorno, por su parte, insistió en el poder de la negatividad como una forma de resistir la reproducción acrítica de la realidad social. Con su propuesta de dialéctica negativa, buscó evitar que el pensamiento replicara las estructuras dominantes, reivindicando la capacidad crítica de la razón y su distancia frente a la realidad empírica (Buck-Morss, 1977, p. 189). Esta perspectiva se convirtió en una herramienta metodológica fundamental en los años sesenta, que marcó una etapa crucial en la transición de la teoría a la ciencia crítica.

2.2.6. Ciencia Crítica: Una Epistemología para la Emancipación

La ciencia crítica, como evolución contemporánea de la teoría crítica, se extendió progresivamente a diversos campos de las ciencias sociales y humanas (Cortina, 2007). Su rasgo distintivo es la integración entre conocimiento cognitivo y juicios valorativos o compromisos morales. Como lo señala Fay (1986), la ciencia crítica aspira a confrontar la realidad de las personas con las normativas de sus propias estructuras de creencias, mediante una praxis de investigación-acción transformadora.

Esta forma de conocimiento, aunque empíricamente fundamentada, no es neutral. Se presenta como una epistemología normativa cuyo fin es liberar a los individuos de formas de coerción y permitirles identificar y actuar sobre sus verdaderos intereses. Según Geuss (1981). El conocimiento generado por la ciencia crítica sólo puede ser validado si resulta reflexivamente aceptable para los sujetos implicados, es decir, si sobrevive a un proceso de evaluación crítica colectiva.

La estructura lógica de la ciencia crítica no es objetiva en el sentido clásico, sino autorreferencial y reflexiva, dado que esta forma de conocimiento forma parte del mismo campo que estudia (Geuss, 1981). Así, se reconoce como parcial, situada y transformadora. En esta lógica, la ciencia crítica reclama un lugar protagónico como manual de la acción humana, orientada a la ilustración y la emancipación (Geuss, 1981).

Finalmente, Geuss (1981) propone varios estadios iniciales para el surgimiento de la reflexión crítica, que van desde el reconocimiento explícito del sufrimiento hasta la toma de conciencia de deseos frustrados por el orden social dominante. La ciencia crítica, en este marco, tiene la responsabilidad de traducir los principios normativos

implícitos en las culturas, haciéndolos accesibles a los agentes para que puedan reconocerse en ellos y transformar su situación.

En síntesis, este marco teórico recoge y articula el pensamiento crítico, la enseñanza situada, la perspectiva experiencial y los conocimientos situados como teorías y perspectivas que configuran un entramado epistemológico que interpela las formas tradicionales de comprender y enseñar en el ámbito universitario.

Lejos de responder a modelos abstractos, estos enfoques proponen una pedagogía comprometida, reflexiva y situada, que reconoce el complejo entramado de los ámbitos sociales, culturales y políticos donde se genera el conocimiento. La ciencia crítica, como horizonte de esta propuesta, reclama una praxis formativa orientada a la emancipación, en la que los sujetos se reconozcan como agentes de transformación y no meros receptores de contenidos. Así, el programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas puede proyectarse como un espacio de formación ético-política, donde se articulen saberes, experiencias y luchas en favor de una sociedad más justa, inclusiva y consciente de su devenir histórico.

2.3. Marco Conceptual

El presente apartado desarrolla el marco conceptual que fundamenta los principales conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, con énfasis en la perspectiva crítica y situada, para el programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas. Se abordan los conceptos de enseñanza y aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2006), didáctica (Camilloni, 2007), modelo pedagógico, método de enseñanza-aprendizaje (Coll y Martin, 2006; Martins, 2012), estrategia didáctica (Zabala Vidiella & Arnau, 2008), escenarios de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez-Triana, 2015) y comunidades de práctica (Wenger, 1998). Se parte de la comprensión del aprendizaje y la enseñanza como procesos sociales, culturales e históricos que se configuran en escenarios y relaciones situadas, mediados por sistemas de significados compartidos y enmarcados en determinados proyectos de formación.

La enseñanza como práctica educativa busca formar sujetos con habilidades y conocimientos que respondan a las demandas históricas y sociales (Cuesta, 2021). En este mismo sentido, Runge (2013, citado por Cuesta, 2021, p. 63) afirma que la

enseñanza se constituye en una praxis planeada, intencionada y desarrollada en espacios específicos como escuelas, colegios y universidades. La intencionalidad de la enseñanza radica en la preparación y el fortalecimiento de saberes que deben ser útiles social e históricamente, construyéndose desde y para la sociedad en conexión con sus necesidades y signos epocales.

El concepto de enseñanza situada se inscribe en el paradigma constructivista sociocultural (Vygotsky, 1978; Cole, 1996) y plantea que el aprendizaje significativo ocurre en contextos reales o auténticos donde el estudiante interactúa activamente con los saberes y la cultura (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991). Desde esta perspectiva, el conocimiento no es una entidad objetiva que se transfiere de un sujeto a otro, sino una construcción situada, anclada en los contextos donde tiene sentido (Díaz Barriga, 2003).

La enseñanza situada busca entonces, según Díaz Barriga (2003, p. 6), diseñar “situaciones didácticas que simulen condiciones de aplicación del saber, de manera que permitan a los estudiantes darle sentido y significado a lo que aprenden”. Así, se enfatiza el carácter activo, relacional, intersubjetivo y contextual del conocimiento, que propone un cambio en la función de enseñar, que no se reduce a transmisora de saberes, sino que se convierte en objeto mediador, orientador y dinamizador en la producción de significados.

Esta concepción se fundamenta en autores como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, David Ausubel y, en general, en las aportaciones del constructivismo sociocultural. En particular, Vygotsky (1995) plantea que el desarrollo cognitivo ocurre a través de la interacción social mediada por el lenguaje y que el aprendizaje se da primero en el plano interpsicológico y luego en el intrapsicológico. Esto implica que el proceso debe fijarse en la interacción entre los sujetos, en la mediación simbólica y en el reconocimiento del contexto como parte constitutiva del aprendizaje. Bruner (1983) por su parte, enfatiza en la importancia de los andamiajes o apoyos que realiza el docente, quien toma en consideración las experiencias previas del estudiante para que se puedan desarrollar las habilidades y los conocimientos nuevos. En este sentido, la enseñanza situada no solo implica considerar el contexto físico y social del aula, sino también el contexto cultural, afectivo y experiencial de los estudiantes.

En coherencia con este enfoque, la didáctica se entiende como el área que estudia, analiza y diseña los procesos de enseñanza, consideran los contenidos, las personas, los contextos y las interacciones pedagógicas (Meier, 2018). La didáctica es una “reflexión sistemática sobre la práctica educativa” que permite comprender, transformar y mejorar la acción pedagógica (Meier, 2018, p. 37). Desde una didáctica situada, el proceso se configura como una experiencia compartida entre docente y estudiantes, que requiere planificación, mediación, evaluación y retroalimentación constante.

El modelo pedagógico constituye la expresión sistemática y coherente de una concepción educativa que articula los fines de la educación, la visión del sujeto, la epistemología del conocimiento, el papel del docente, el rol del estudiante y los medios y métodos para enseñar y aprender (Arias, 2012). El modelo pedagógico, “integra una propuesta ético-política, epistemológica, metodológica y curricular que orienta la formación de los sujetos en un contexto histórico determinado” (Arias, 2012, p. 45). De esta manera, el modelo pedagógico no es una estructura neutral, sino que responde a determinados valores, intereses y perspectivas sobre el conocimiento y la educación. En el caso de Desarrollo Familiar, es pertinente revisar y actualizar el modelo pedagógico desde una perspectiva situada, crítica y transformadora, que articule los saberes disciplinares, las necesidades sociales y las trayectorias de formación de los estudiantes.

El método de enseñanza-aprendizaje hace referencia a las estrategias, procedimientos y formas organizativas que permiten concretar en la práctica los principios del modelo pedagógico y de la didáctica (Coll y Martín, 2006). En palabras de Palella y Martins (2012), el método es “la vía o camino que se sigue para alcanzar los objetivos de enseñanza” (p. 59) y, por tanto, debe ser coherente con la concepción de aprendizaje, con los fines educativos y con las características de los estudiantes. Desde una perspectiva situada, los métodos deben promover la participación activa, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos (Flyvbjerg, B., 2006); Köpeczi-Bócz, T., 2024; Xu, E., Wang, W., & Wang, Q., 2023), y otras estrategias que vinculen el saber con la experiencia y la vida cotidiana. En este sentido, el método no es una técnica instrumental, sino una propuesta pedagógica situada que transforma el saber en acción significativa.

En este orden de ideas, la estrategia didáctica se concibe como un conjunto de acciones pedagógicas, con intenciones educativas claras, orientadas a facilitar la comprensión, la apropiación y la aplicación de contenidos en un proceso de enseñanza-aprendizaje (Zabala Vidiella & Arnau, 2008). Las estrategias están conformadas por métodos, técnicas, recursos y formas de evaluación en coherencia con los objetivos formativos y el contexto del estudiante, además se constituyen en construcciones pedagógicas que articulan el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales a través de la mediación intencionada del docente (Zabala Vidiella & Arnau, 2008).

Los espacios físicos, simbólicos y relacionales donde ocurren los procesos formativos se denominan escenarios de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2006). Estos escenarios no se limitan al aula tradicional, sino que incluyen contextos comunitarios, familiares, institucionales, virtuales, entre otros. Según Díaz Barriga (2006, p. 22), los escenarios deben pensarse como “espacios pedagógicos de interacción significativa y reflexiva entre sujetos”, lo cual implica reconocer la diversidad de contextos y la pertinencia de un enfoque situado en la formación pertinente y contextualizada. En el programa de Desarrollo Familiar, los escenarios de enseñanza-aprendizaje deben articular los saberes teóricos con las prácticas profesionales, las realidades de las familias y las experiencias vitales de los estudiantes, de modo que se fortalezca una formación integral, crítica y comprometida con la transformación social.

Las comunidades de práctica (CoP) (Wenger, 1998) se definen como grupos sociales organizados a partir de la voluntad de las personas que los conforman. Estas personas comparten una preocupación, conocimiento e inquietud por fenómenos particulares o por un tema de estudio, análisis y abordaje. Por estas razones, eligen conformar las comunidades de práctica para profundizar en su conocimiento y experiencia en esta área mediante una interacción continua y colaborativa (Wenger, 1998). Esta noción deviene de las formulaciones teóricas y prácticas de Etienne Wenger y Jean Lave, quienes asumieron el aprendizaje como un fenómeno social que transcurre en contextos comunitarios donde el conocimiento es co-construido en la práctica.

De acuerdo con lo planteado originalmente por Wenger (1998), las CoP se sostienen sobre tres principios: el de dominio compartido, referido a un campo de

conocimiento común que identifica al grupo; el principio de compromiso mutuo, basado en interacciones y relaciones de confianza entre sus integrantes; y el principio del repertorio compartido, a partir del cual se diseñan herramientas, rutinas, lenguajes y narrativas comunes que le dan sentido y significado a la práctica. A diferencia de otros grupos, las comunidades de práctica se basan en el aprendizaje común en contextos reales (Wenger, 1998).

2.4. Marco Contextual

La formación universitaria en Colombia enfrenta actualmente importantes desafíos derivados de las transformaciones sociales, culturales, tecnológicas y epistemológicas propias del presente siglo. En este contexto, el campo de la educación superior se encuentra tensionado entre lógicas tradicionales de enseñanza y la necesidad urgente de repensar sus fundamentos desde perspectivas críticas, dialógicas y situadas. Esta problemática adquiere especial relevancia en los programas que, como el de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas, están comprometidos con la formación de profesionales con alta sensibilidad social, pensamiento reflexivo y capacidad de intervención en contextos complejos y dinámicos.

Los estudios recientes sobre la educación superior contemporánea evidencian la necesidad de transformaciones profundas en los modelos formativos tradicionales. Las investigaciones desarrolladas entre 2020 y 2024 muestran que los programas académicos enfrentan desafíos como la diversificación de saberes, la emergencia tecnológica y las exigencias de calidad académica e interdisciplinariedad (Estacio-Chan, 2023; Estupiñán-Gómez, 2023). Estos estudios documentan la urgencia de implementar estrategias pedagógicas que articulen la teoría con contextos reales de aplicación, particularmente en disciplinas de las ciencias sociales donde la formación debe responder a realidades complejas y cambiantes.

En el ámbito latinoamericano, las investigaciones de Chávez (2020) en Chile y Heredia-Pérez (2021) en Perú han demostrado que la formación inicial docente y la didáctica disciplinar constituyen elementos fundamentales para el desarrollo de competencias profesionales. Estos estudios, realizados desde paradigmas sociocríticos

con enfoques mixtos y cualitativos, subrayan la importancia de que el conocimiento disciplinar se articule con saberes pedagógicos específicos, premisa que cobra particular relevancia en programas como el Desarrollo Familiar.

Las experiencias más destacadas en la renovación de prácticas formativas universitarias han surgido de investigaciones que privilegian metodologías participativas y contextualizadas. Los trabajos de García (2022) sobre trabajo colaborativo en la enseñanza de la física, y de Ferreira-Arza (2022) sobre formación basada en competencias, evidencian que las estrategias de enseñanza situada y el aprendizaje activo generan impactos significativos en el rendimiento académico y la motivación estudiantil.

La experiencia documentada por Peña-Prado (2022) en México, se destaca porque identificó que las metodologías innovadoras en educación superior requieren no solo de capacitación continua de los docentes, sino también del trabajo colaborativo y el uso de recursos que vinculen el aprendizaje con contextos reales. Esta investigación, desarrollada mediante enfoque mixto con validación de expertos, destaca como requisito el fortalecimiento de la formación docente y la adopción de proyectos basados en la investigación como estrategia para generar entornos formativos más dinámicos y significativos.

La producción académica reciente ha consolidado aportes significativos sobre la enseñanza universitaria desde perspectivas situadas y críticas. Los estudios de Stingä (2023) sobre comunidades de práctica aplicadas en educación superior, y de Gutiérrez-Velasco (2023) sobre el método socrático para el desarrollo del pensamiento crítico, han demostrado la efectividad de enfoques pedagógicos que privilegian la interacción dialógica y la construcción colectiva del conocimiento.

En Colombia, la investigación de Cortés-Fandiño (2021) sobre diseño web incluyente representa un avance significativo en la comprensión de cómo las metodologías inclusivas pueden transformar los procesos formativos en educación superior. Su trabajo, desarrollado durante ocho años de investigación-acción pedagógica, evidencia que la integración de enfoques praxeológicos y participativos genera reflexión crítica y aprendizaje inclusivo, aspectos fundamentales para programas comprometidos con la transformación social.

En este panorama, el programa de Desarrollo Familiar, inscrito en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, ha sido pionero en Colombia en promover una comprensión interdisciplinaria de las familias, los vínculos y los territorios. Sin embargo, enfrenta hoy la revisión y el mejoramiento de la formación de profesionales en un entorno donde las demandas del mundo contemporáneo exigen renovar los enfoques pedagógicos, epistemológicos y metodológicos. Las transformaciones familiares, el pluralismo cultural, las desigualdades sociales, la emergencia de nuevos sujetos y prácticas sociales, así como las demandas de justicia epistémica y ética, configuran un escenario desafiante para la docencia universitaria y para los saberes que la sustentan.

En el caso específico del programa, estas perspectivas adquieren valor estratégico para repensar las prácticas pedagógicas en torno a la formación de los futuros profesionales con capacidades para actuar éticamente en contextos diversos y complejos. Se trata de promover una enseñanza que forme sujetos críticos, comprometidos con la transformación social y conscientes de los entramados culturales, históricos y políticos que configuran la vida familiar y comunitaria.

Este marco contextual delimita un escenario donde la investigación se propuso identificar, analizar y fortalecer los fundamentos epistemológicos, metodológicos y los escenarios de formación en Desarrollo Familiar, desde un enfoque situado y crítico de la enseñanza. En este proceso, la revisión de los modelos pedagógicos actuales, la sistematización de las experiencias de enseñanza y la apertura a nuevos marcos teóricos y metodológicos permitirán construir rutas de innovación y actualización que respondan a los desafíos del presente y a las apuestas institucionales por una educación con sentido social, político y ético.

2.5. Marco Legal y Normativo

En Colombia, la educación universitaria tiene sustento legal en un conjunto extenso de disposiciones constitucionales, legales y reglamentarias que presentan transformaciones significativas desde finales del siglo XX. La arquitectura jurídica vigente tiene como pilar fundamental la Ley 30 de 1992, complementada por desarrollos normativos posteriores como la Ley 115 de 1994, que direccionan el sistema de

aseguramiento de la calidad y gobernanza educativa. En este apartado se exponen algunos de los componentes centrales del marco legal y normativo.

2.5.1. Principios Constitucionales Relativos a la Educación

La Carta Política establece disposiciones fundamentales respecto al derecho educativo, en dos sentidos: como prerrogativa individual y como servicio público de carácter esencial (Congreso de la República, 1991). En la siguiente tabla, se recopila la información al respecto de los principios constitucionales que sustentan la educación en Colombia.

Tabla 1

Principios constitucionales de la educación en Colombia

	Artículos	Descripción
Constitución Política 1991	Artículo 67. Configuración jurídica del derecho a la educación	<ul style="list-style-type: none"> - La educación constituye simultáneamente un derecho de la persona y un servicio público con función social; mediante esta se propende por el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los bienes culturales. - La formación educativa orientará al ciudadano colombiano hacia el respeto por los derechos humanos, la paz y la democracia, además de la práctica laboral y recreativa, procurando el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y la protección ambiental. <p>La obligatoriedad educativa comprende desde los cinco hasta los quince años, incluyendo mínimamente un año preescolar y nueve de educación básica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La gratuidad opera en instituciones estatales, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. <p>El Estado ejercerá regulación, inspección y vigilancia suprema de la educación para garantizar su calidad, cumplimiento de fines y mejoramiento integral de los educandos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los progenitores ostentan el derecho de seleccionar el tipo educativo para sus hijos menores.

Nota: Elaboración propia con base en lo contenido en la Constitución Política de Colombia (Congreso de la República, 1991)

Tabla 1 (continuación)

	Artículos	Descripción
Constitución Política 1991	Artículo 68. Libertad de enseñanza y participación comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Las personas gozan de libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. - La comunidad educativa participará en la dirección institucional. - La enseñanza recaerá en personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. - Los progenitores y organizaciones sociales poseen derecho de participación en la formulación de políticas públicas y vigilancia del servicio educativo. - La erradicación del analfabetismo y la formación en principios democráticos constituyen objetivos educativos.
	Artículo 70 – Cultura y educación	El Estado tiene la obligación de promover y fomentar el acceso cultural para todos los colombianos, mediante la educación, la ciencia y las manifestaciones culturales.
	Artículo 71 – Fomento a la investigación científica y técnica	El Estado fomentará la investigación científica y tecnológica, ofreciendo incentivos a personas e instituciones desarrolladoras de estos campos, promoviendo igualmente el acceso al conocimiento.
	Artículos 356 y 357 – Participación en recursos educativos	Estas disposiciones, modificadas por actos legislativos, regulan la distribución de recursos del Sistema General de Participaciones (SGP), estableciendo la educación como sector prioritario para la inversión pública, especialmente en niveles preescolar, básico y medio.

Nota: Elaboración propia con base en lo contenido en la Constitución Política de Colombia (Congreso de la República, 1991)

2.5.2. Normativa Específica de Educación Superior

En el ámbito nacional e internacional, la normativa relacionada con la educación superior, se resume en marcos legales, normas y políticas que además de determinar el sistema educativo, regula el acceso y la prestación del servicio de educación y la garantiza como un derecho fundamental. En la tabla 2, se resume esta información que da sustento a la investigación.

Tabla 2

Marco legal y normativo internacional y nacional

Ámbito	Ley/Norma/Política	Descripción
Instrumentos Internacionales	Declaración Universal de Derechos Humanos (1948): Artículo 26. Reconoce el derecho educativo.	Se refieren a la educación como un derecho humano universal de obligatorio cumplimiento. El pacto internacional asume que el acceso a la educación facilita el desarrollo y el crecimiento económico de la sociedad.
	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966): Artículos 13 y 14. desarrollan el derecho a la educación.	La convención ratifica el acceso a la educación como derecho para todas las personas; en particular, señala la igualdad de oportunidades educativas para todas las mujeres desde una perspectiva interseccional, de equidad de género y con enfoque diferencial.
	Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979): Artículo 10.	La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, garantiza la educación inclusiva y de calidad. El marco de Dakar (2000), promueve educación básica universal y reducción del analfabetismo.
	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006): Artículo 24.	Los ODS (Organización de las Naciones Unidas, 2015), garantizan educación inclusiva, equitativa y de calidad, y la reducción de desigualdades. Estas garantías se expresan específicamente en los ODS 4 y 10.
	Marco de Acción de Dakar sobre la Educación para Todos (2000).	El marco de Incheon, establece metas y estrategias para la educación inclusiva y equitativa de calidad.
	Objetivos de Desarrollo Sostenible Marco de Acción de Incheon para la Educación 2030 (UNESCO, 2015).	
Políticas Nacionales Sectoriales	Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026)	Establece metas y estrategias para el desarrollo educativo nacional durante una década.
	Política de Educación Superior Inclusiva (2013)	Promueve la inclusión de poblaciones vulnerables en la educación superior, con enfoque diferencial.
	Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013)	Crea mecanismos de prevención, promoción, atención y seguimiento de la convivencia escolar y ejercicio de los derechos humanos.
	Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación	Promueve la investigación científica y tecnológica mediante el fomento de la colaboración entre instituciones de educación superior, centros de investigación y sector productivo.

Nota: elaboración propia con base en lo contenido en las normas, leyes y políticas citadas.

Tabla 2 (continuación)

Ámbito	Ley/Norma/Política	Descripción
Leyes Nacionales	Normativa principal: Ley 30 de 1992	Normativa principal: La estructura y gobernanza de las instituciones de educación superior, enfatizando la autonomía universitaria y el aseguramiento de la calidad. Normativa complementaria: Servicio público educativo superior, define el carácter y autonomía de las Instituciones de Educación Superior (IES), determina el objeto de los programas académicos y establece procedimientos de fomento, inspección y vigilancia (Ley 30, 1992). Desarrolla el marco educativo general, incluyendo la educación superior, estableciendo estándares de calidad. (Ley 115, 1994). Normativa complementaria: Acceso equitativo a la educación superior, estableciendo medidas para garantizar admisión y permanencia estudiantil en situación de discapacidad. Organiza el servicio público educativo superior en modalidades técnica profesional y tecnológica (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Estableció obligatoriamente las condiciones de calidad para obtener el registro calificado de programas académicos (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), recopilando y difundiendo información sobre instituciones, programas académicos y calidad educativa superior. Normativa reciente: Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, que compila y racionaliza las normas reglamentarias expedidas por el Gobierno Nacional en materia educativa. Crea el Sistema Nacional de Cualificaciones, facilitando la movilidad educativa y laboral de las personas entre los distintos niveles educativos y sectores productivos. Sustituyó el Decreto 1075 de 2015 en aspectos relacionados con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, modernizando los procesos de registro calificado y acreditación.
	Ley 115 de 1994	
	Normativa complementaria: Ley 749 de 2002	
	Ley 1188 de 2008	
	Ley 1740 de 2014	
	Normativa reciente: Decreto 1075 de 2015	
	Ley 1951 de 2019	
	Decreto 1330 de 2019	

Nota: elaboración propia con base en lo contenido en las normas, leyes y políticas citadas.

Tabla 2 (continuación)

Ámbito	Ley/Norma/Política	Descripción
Instituciones de control y vigilancia	Ministerio de Educación Nacional - MEN	Organismo rector que supervisa la implementación de políticas educativas y garantiza el cumplimiento normativo. El Ministerio desarrolla estrategias para una educación equitativa, inclusiva y de calidad, implementando reformas estructurales sectoriales (Ministerio de Educación Nacional, 2023).
	Consejo Nacional de Educación Superior - CESU	Organismo de coordinación del Sistema de Educación Superior, con funciones de planificación, recomendación y coordinación de dicho sistema.
	Consejo Nacional de Acreditación - CNA	Entidad responsable de evaluar y acreditar programas e instituciones de educación superior para mantener estándares de calidad.
	Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la calidad de la educación superior - CONACES	Organismo asesor del Ministerio en materia de calidad de la educación superior.
Normativa relacionada con la educación superior	Decreto 1279 de 2002	Régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales, fundamental para la gestión del talento humano académico.
	Ley 1286 de 2009	Fortalece el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, relevante para las funciones investigativas universitarias.
	Resolución 021795 de 2020 (Ministerio de Educación)	Lineamientos para el desarrollo de programas académicos en modalidad virtual, especialmente relevante post-pandemia.

Nota: elaboración propia con base en lo contenido en las normas, leyes y políticas citadas.

2.5.3. Normativas Institucionales - Universidad de Caldas

En la Universidad de Caldas se articulan algunos instrumentos de planeación y de operatividad de la educación, que velan por el desempeño docente y la calidad académica. La normatividad interna, se encuentra amparada en los marcos legales internacionales y nacionales, que en general, están contenidos en las tablas 1 y 2. En general, los siguientes planes y proyectos, condensan la información relativa a la educación, la enseñanza y a los docentes.

- Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019–2030: El plan “Por la universidad que queremos construir”, orienta las acciones universitarias hacia la excelencia académica, inclusión y transformación social (Universidad de Caldas, 2020). Destaca la formación docente como garante para el fortalecimiento de la calidad académica.
- Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la Política Curricular (Acuerdo No. 29 de 2008 emitida por el Consejo Académico): La institución desarrolla procesos de actualización de su PEI y de su política curricular mediante enfoques participativos que involucran docentes, estudiantes y administrativos, con el fin de adaptar los lineamientos educativos a las demandas contemporáneas de la educación superior.
- Programas de capacitación y desarrollo Docente: La Vicerrectoría Académica administra programas de capacitación formal e informal para docentes, incluyendo apoyos económicos y pasantías académicas. Estas acciones se regulan por el Estatuto Docente, el Estatuto General y normativas internas, estableciendo lineamientos para la formación y desarrollo profesional del cuerpo docente.
- Programa Universidad de Caldas en tu pueblo.
Iniciativa orientada a llevar programas de educación superior a las regiones, facilitando el acceso formativo y promoviendo el desarrollo territorial. La estrategia incluye articulación con instituciones locales e implementación de programas técnicos y profesionales.

En síntesis, este marco legal y normativo presentado, da cuenta de la estructura que regula la educación universitaria en el mundo y en Colombia sustentada en los principios universales y constitucionales colombianos. La normativa vigente fortalece la calidad académica, las perspectivas de inclusión social, igualdad y equidad de oportunidades y promueve el desarrollo territorial. A su vez, le permite a la comunidad académica adaptarse a los desafíos contemporáneos de la educación a nivel global.

Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación

El presente capítulo contiene los fundamentos metodológicos que orientaron la investigación doctoral, así como los principales resultados derivados del proceso. En primera instancia, se presenta la operacionalización de variables en el cual se muestra la congruencia del trabajo. En el siguiente apartado, se contextualiza el diseño metodológico, a partir de la ruta desarrollada, el método y las técnicas usadas para la investigación.

Se describe el tipo de estudio, el proceso de recolección de información, realizado a través de entrevistas focalizadas, grupos de discusión y observación participante; técnicas que permitieron acceder a los conceptos y percepciones de los docentes del programa de Desarrollo Familiar. Además, se especifica el enfoque cualitativo, el diseño de investigación-acción y la muestra de estudio. Posteriormente se presentan el desarrollo del trabajo de campo, los procedimientos metodológicos, y finalmente, el análisis de los datos obtenidos.

3.1. Cuadro Operacionalización de Variables

En este subcapítulo se presentan las categorías, las subcategorías y los indicadores de la investigación cualitativa llevada a cabo. Dicho proceso permitió garantizar la coherencia interna del proceso, porque ilustra la relación entre las

categorías principales, las subcategorías y los elementos que permiten identificar las características entre una y otra categoría abordada. Para lograr la categorización (operacionalización), fue necesario considerar la comprensión del problema de investigación, los sustentos teóricos y el objeto de estudio de este trabajo. En correspondencia, en la tabla 3 se da cuenta del articulado correspondiente a los vínculos entre las categorías (variables), subcategorías (dimensiones) y sus respectivos indicadores.

En la tabla 3, se define como variable dependiente la enseñanza en el programa de desarrollo familiar, cuyas dimensiones se corresponden con sus fundamentos epistemológicos, fundamentos metodológicos participativos y dialógicos, la estructuración de los escenarios de enseñanza-aprendizaje y las instrucciones pedagógicas desde un enfoque situado y crítico. De manera coherente, las variables independientes son los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos del Desarrollo Familiar, así como los escenarios de aprendizaje identificados en el proceso de enseñanza que para el año 2024 transcurrió en el programa.

En esta línea de ideas, la comprensión conceptual de cada variable, contribuyó con su operacionalización y análisis respectivo. En este sentido, la definición de las categorías, facilitó su identificación en la vida práctica de la enseñanza en el programa de Desarrollo Familiar.

La variable dependiente: estrategia didáctica, se entiende como el conjunto de acciones pedagógicas, orientadas a la facilitación, a la comprensión, la apropiación y la aplicación de contenidos específicos de una carrera o una materia en un proceso de enseñanza-aprendizaje (Zabala Vidiella & Arnau, 2008). La articulación del conocimiento científico y la teoría como un conjunto de proposiciones comprobadas o refutadas (Bunge, 1983), constituyen lo que aquí se denominan los fundamentos epistemológicos y teóricos que son la base del saber y orientan la práctica docente. En tal sentido, en esta tesis, tal entramado se concibe desde las visiones de las pedagogías críticas (Freire, 1969) y desde la enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006).

La comprensión de los fundamentos metodológicos, hace referencia al conglomerado de enfoques, técnicas y acciones pedagógicas pensadas desde las perspectivas críticas, participativas, transformadoras y dialógicas (Freire, 1975;

Martínez, 2006). Esta fundamentación, se debe reflejar en los escenarios de enseñanza y aprendizaje. Estos escenarios se definen según Díaz Barriga (2006, p. 22), como “espacios pedagógicos de interacción significativa y reflexiva entre sujetos”, lo cual implica reconocer la diversidad de contextos propicios para una formación situada, y adecuada a las particularidades del programa. A partir de estas definiciones, se derivan los indicadores consignados en la tabla 3, los cuales constituyen los elementos que permitieron materializar y comprender mejor el objeto de estudio.

Tabla 3

Operacionalización de variables

Operacionalización de Variables						
Tema: Enseñanza y aprendizaje situado en el programa de Desarrollo Familiar						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Cómo proponer una estrategia didáctica con enfoque situado y crítico que potencie la práctica docente, el aprendizaje y las competencias profesionales a través de la enseñanza-aprendizaje en el programa académico de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia?	Proponer una estrategia didáctica con enfoque situado y crítico para potenciar la práctica docente, el aprendizaje y las competencias profesionales a través de la enseñanza-aprendizaje en el programa académico de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia durante los periodos académicos del año 2024.	1. Caracterizar la enseñanza del programa académico de Desarrollo Familiar, a partir de sus fundamentos epistemológicos, sus fundamentos metodológicos y sus escenarios de formación profesional.	La estrategia didáctica con enfoque de enseñanza-aprendizaje situado y crítico, mejora la práctica docente, el aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales en el programa académico de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas.	Variable independiente: <ul style="list-style-type: none"> Fundamentos epistemológicos y teóricos Fundamentos metodológicos Escenarios de enseñanza-aprendizaje. 	Teoría crítica y de género Pensamiento crítico Educación experiencial Estrategia didáctica	Familia y cambio Educación familiar El otro desarrollo Mi vida; El aula; Las familias I-E-A (Investigación Educación Acción) Planeación y Diario de campo Educación familiar e Investigación-Acción participativa Trabajo con familia

Nota: elaborada por UIIX, 2024

Tabla 3 (continuación)

Operacionalización de Variables						
Tema: Enseñanza y aprendizaje situado en el programa de Desarrollo Familiar						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	VARIABLES estudiadas	Dimensiones	Indicadores
		1. Caracterizar la enseñanza del programa académico de Desarrollo Familiar, a partir de sus fundamentos epistemológicos, sus fundamentos metodológicos y sus escenarios de formación profesional. 2. Reconocer los fundamentos epistemológicos y los fundamentos metodológicos del programa de Desarrollo Familiar que se corresponden con un enfoque situado y crítico de la enseñanza.			Constructivismo sociocultural Conocimientos situados: enseñanza y aprendizaje Comunidades de práctica.	
					El Aula; la propia vida; la interacción con las familias y la universidad como Escenarios de enseñanza-aprendizaje.	

Nota: elaborada por UIIX, 2024

Tabla 3 (continuación)

Operacionalización de Variables						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
		3. Analizar los fundamentos epistemológicos, los fundamentos metodológicos y los escenarios de formación que se corresponden con un enfoque situado y crítico de la enseñanza en el programa de Desarrollo Familiar.		Variable(s) dependiente(s): La estrategia didáctica para la enseñanza situada en el programa académico de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas.		
		4. Diseñar una estrategia didáctica con enfoque situado y crítico para potenciar la práctica docente, el aprendizaje y las competencias profesionales a través de la enseñanza-aprendizaje en el programa académico de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia.				

Nota: elaborada por UIIX, 2024

3.2. Diseño Metodológico

El diseño seleccionado para llevar a cabo esta tesis es el de investigación-acción, la cual se corresponde con un principio relacionado con la generación de cambio incorporado en el proceso de investigación (Hernández-Sampieri, Baptista y Collado, 2014). En este diseño, la indagación propia del estudio propuesto se implica con una intervención al problema inicialmente planteado.

Sin embargo, en esta investigación fue necesario seleccionar un métodos y técnicas de análisis que permitieran abordar el objeto de estudio de manera integral y rigurosa. Uno de estos es el método analítico-sintético que permitió llevar a cabo la descomposición del fenómeno estudiado en sus respectivas partes (Davalillo Bolívar, 2024; Rojas Plasencia, Vilaú Aguiar y Camejo Puentes, 2018), con el fin de comprenderlas de manera independiente y posteriormente comprenderlas a partir de las relaciones entre sí y con el objeto de conocimiento como totalidad (Davalillo Bolívar, 2024; Rojas Plasencia et al., 2018). Particularmente en esta investigación cualitativa, el análisis y la síntesis fueron cruciales en la intervención para la transformación de la enseñanza Desarrollo Familiar.

El otro método es el hipotético-deductivo: un procedimiento científico en el que las hipótesis actúan como puntos de partida para nuevas deducciones (Davalillo Bolívar, 2024; Rojas Plasencia et al., 2018). Por lo tanto, el proceso partió de una hipótesis sugerida por datos empíricos, básicamente a partir del conocimiento y la experiencia de la investigadora. Finalmente, se seleccionó la sistematización como método de conocimiento teórico (Davalillo Bolívar, 2024; Rojas Plasencia et al., 2018), utilizada como un método para la organización, categorización y análisis de la información cualitativa obtenida a través del trabajo de campo del proceso de investigación.

A partir del conjunto de métodos usados, se incluyeron técnicas del nivel empírico (Davalillo Bolívar, 2024; Rojas Plasencia et al., 2018), como la entrevista focalizada, el grupo de discusión y la observación participante. También se incorporaron instrumentos como la guía de entrevista (Anexo A), la guía de observación (Anexo B) y el consentimiento informado (Anexo C). Como consecuencia de la articulación de los métodos y las técnicas, la investigación se propuso abordar el objeto desde la hipótesis basada en que una estrategia didáctica para la enseñanza en Desarrollo Familiar, mejoraría las prácticas docentes y las competencias profesionales para trabajar con las familias y las comunidades.

Por eso, este diseño permitió, a través de la intervención puntual con el objeto de conocimiento (Hernández-Sampieri et al., 2014), la participación directa de los docentes como sujetos que experimentan el problema de investigación y que, a su vez, intervinieron para su transformación. Desde una visión técnico-científica (Hernández-Sampieri et al., 2014) esta investigación acción, permitió una selección intencionada de la muestra del estudio, como también aportó una ruta para su abordaje, que a través de fases secuenciales de acción (Hernández-Sampieri et al., 2014) dio lugar a la materialización del propósito de transformación.

Estas fases secuenciales de acción (Hernández-Sampieri et al., 2014) se dieron a partir de ciclos de ejecución. El primer ciclo estuvo constituido por la identificación del problema de investigación; seguido del ciclo de elaboración del plan de acción, el cual se expresa en la propuesta de transformación contenida en el capítulo cuatro de este informe. Los ciclos tres y cuatro se corresponden según (Hernández-Sampieri et al., 2014), con la implementación y evaluación de la propuesta. Sin embargo, la estrategia didáctica estructurada en la propuesta de transformación, dados los requisitos de la Universidad de Investigación e Innovación de México, no contempló los ciclos de implementación y evaluación; por lo tanto, estos se encuentran contemplados en la estructura misma de la estrategia didáctica formulada.

3.2.1. Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación de la Tesis

Esta investigación se planeó desde el enfoque cualitativo, a partir de varios métodos, pero principalmente desde el inductivo (Davalillo Bolívar, 2024; Rojas Plasencia, Vilaú Aguiar y Camejo Puentes, 2018), que permitió la indagación del objeto de conocimiento entre los hechos y la interpretación de estos. Desde esta perspectiva, la intencionalidad fue generar conocimiento desde y con los docentes que vivencian a diario la enseñanza en el Programa de Desarrollo

Familiar, con el propósito de transformarla. El enfoque cualitativo, se fundamenta teórica y epistemológicamente en la perspectiva construccionista y en un diseño de Investigación-Acción (Hernández-Sampieri et al., 2014). La visión construccionista, postula al conocimiento como acción social, el cual es creado y gestado en las acciones conjuntas o actuaciones que realizan las personas (Pinilla, 2021).

En este sentido, la conexión del método inductivo con la Investigación-Acción y la lógica construccionista, está en los procesos relacionales entre el investigador y los participantes y no solo en la subjetividad cada uno de ellos (Pinilla 2021). Por tal razón, esta investigación planteó un esquema de investigación desde la conversación y la relación horizontal entre investigador y participantes, a partir de la interacción, reciprocidad y el involucramiento en la construcción, de-construcción y co-construcción del conocimiento (Pinilla, 2021; Sluzki, 1999).

Desde el tipo de investigación exploratorio-descriptivo y propositivo, el proceso se llevó a cabo desde la interpretación constante y cambiante, que incorporó las percepciones, las comprensiones y las ideas de transformación que, de la enseñanza en Desarrollo Familiar tienen sus docentes. Estas fueron recogidas a través de la observación y de la conversación, por medio del proceso de indagación y de la interacción constante entre la investigadora y los participantes (Hernández-Sampieri et al., 2014). Desde este énfasis interpretativo, las referencias y autorreferencias son múltiples y permanentes o, como lo expresa Giddens (1982), constituyen un círculo hermenéutico en una doble relación interpretativa o “una ligazón entre el lenguaje ordinario de los actores y la terminología lógica de los científicos sociales” (Giddens, 1982, p. 15), planteamientos que establecen un vínculo importante con la perspectiva antes expuesta.

3.2.2. Definición de Métodos, Técnicas e Instrumentos de Obtención de Datos

En esta investigación se definieron métodos del nivel teórico, técnicas e instrumentos de obtención de datos, pensados tanto desde el nivel empírico como desde el nivel teórico (Davalillo Bolívar, 2024; Rojas Plasencia et al., 2018). El método principal fue el método analítico-sintético, porque permitió la comprensión de los datos tanto desde las visiones particulares de los docentes como desde una visión colectiva del objeto de estudio. Por lo tanto, en esta investigación cualitativa, el análisis y la síntesis fueron cruciales para la estructuración de la propuesta de transformación desde y en la perspectiva de los propios docentes que enseñan en la carrera de

Desarrollo Familiar. A su vez, se hizo uso del método hipotético deductivo, para realizar un procedimiento científico a partir de una hipótesis (Davalillo Bolívar, 2024; Rojas Plasencia et al., 2018), derivada de datos empíricos como la propia experiencia de enseñar en Desarrollo Familiar, a lo largo de la cual se visionó que la formulación de una estrategia didáctica mejoraría las prácticas docentes, el aprendizaje significativo y las competencias de los futuros profesionales.

En tal sentido, en este estudio también fue importante el uso de la sistematización como método de conocimiento teórico (Davalillo Bolívar, 2024; Rojas Plasencia et al., 2018), utilizado como un método para la organización, categorización y análisis de la información cualitativa obtenida a través del trabajo de campo del proceso de investigación.

En el nivel empírico, se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de los datos, como la observación participante, definida como una técnica de Investigación-Acción, que a partir de la observación directa de hechos y realidades presentes (Ander-Egg, 2011) permitió recopilar datos a partir de las interacciones, los procesos y las dinámicas de los docentes, los estudiantes y otras personas que hacen parte de la comunidad académica del programa de Desarrollo Familiar. Por lo tanto, para el registro de la información, se usó la guía de observación (Anexo A) y se consignó en una bitácora de campo.

Otra técnica fue la entrevista, entendida como un “evento conversacional y dinámico de comunicación interpersonal” (Ander-Egg, pág. 122), a través del cual se accedió al conocimiento de un objeto de estudio. En esta investigación se usó la entrevista no estructurada - focalizada (R. Merton & P. Kendall, 1976, como se citó en Ander-Egg, 2011, p. 124). Las preguntas planteadas para este tipo de entrevista fueron abiertas y dinamizaron, y estructuraron el tema de conversación. La entrevista focalizada y su respectiva guía se pueden verificar en el anexo B.

Una de las técnicas usadas para acceder a información contrastable a partir de la conversación y la interacción grupal no dirigida y recolectar la información al respecto del objeto de investigación fue el grupo de discusión. Algunos investigadores (Krueger, 1991) refieren que para este tipo de grupos no es necesario tener una guía de entrevista estructurada, porque el objetivo es convocar a un grupo máximo de 10 personas para conversar al respecto del tema de investigación. Sin embargo, para llevarla a cabo, se usó la misma guía de entrevista contemplada para las entrevistas focalizadas individuales y se utilizó para conversar y observar la interacción al respecto de la validación y construcción colectiva de una estrategia didáctica para enseñar en Desarrollo Familiar.

Todas las técnicas usadas, se ampararon en el consentimiento informado, el cual es un documento formal que contiene una breve explicación de los aspectos concretos de la investigación con el fin de garantizar la confidencialidad y tratamiento ético de la información obtenida con los participantes de la investigación (ver anexo C, C1 y C2).

3.2.3. Desarrollo de los Instrumentos de Obtención de Datos

De acuerdo con el procedimiento planeado, se aplicaron instrumentos de obtención de los datos en un orden planificado de manera flexible, y orientado por el comportamiento mismo de la muestra de estudio. En primer lugar, se llevó a cabo una observación participante (Hernández-Sampieri et al., 2014) e informada con un grupo de estudiantes de una materia práctica. Aquí se usó la guía de observación (anexo B) y se tomaron notas en la bitácora de campo. Esta observación, se complementó con otras realizadas de manera no planificada en diferentes momentos y espacios durante dos semestres académicos. Todo este registro fue consignado en la respectiva bitácora y usado como soporte para el análisis de resultados.

Después de realizadas las primeras observaciones, se procedió a la aplicación de las entrevistas individuales focalizadas (Ander-Egg, 2011), usadas para profundizar y contrastar datos ya obtenidos a partir de la observación. La transcripción de las entrevistas (anexo G y G1) permite verificar el contenido y profundidad de las conversaciones y las coincidencias en términos de las categorías de investigación.

Finalmente, después de aplicadas las entrevistas individuales, se procedió a realizar la entrevista a grupo focal (Hernández-Sampieri et al., 2014), la cual se realizó con el fin de ampliar y profundizar en el objeto de estudio desde la perspectiva de otros docentes, diferentes a los entrevistados individualmente. Es preciso aclarar, que el ejercicio de observación, fue permanente y reiterado en los encuentros individuales y grupales para la aplicación de las entrevistas.

3.2.4. Determinación de la Muestra y su Criterio de Selección

En esta investigación se determinó un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, a partir del cual, se seleccionaron los elementos de la muestra según conveniencia del investigador (Velarde, 2022). Este tipo de muestreo fue el pertinente para el enfoque de investigación; por lo su selección se orienta más por las características de la investigación que por una representatividad o generalización estadística (Hernández-Sampieri et al., 2014). En términos de las características de la muestra, se definieron los siguientes criterios de selección. Se seleccionaron profesoras y profesores, así:

- Profesoras y/ o profesores que lleven como mínimo 5 años enseñando en el programa
- Profesoras y/o profesores de cualquier género (masculino, femenino, ambiguo, no binario)
- Profesoras y/o profesores con nivel académico de Especialización, Maestría y/o

Doctorado

- Profesoras y/o profesores egresados del Programa de Desarrollo Familiar
- Al menos dos profesoras y/o profesores con formación en una disciplina diferente al Desarrollo Familiar
- Se incluyeron docentes con experiencia de enseñanza en el componente práctico y con experiencia en el componente teórico exclusivamente y otros profesores con experiencia en ambos componentes.

3.3. Trabajo de Campo (o Presentación de evidencias, si corresponde)

Se realizó la validación de expertos para los instrumentos (anexo D) y la implementación de la prueba piloto (anexo E) para afinar el diseño de investigación. En la validación de expertos, se estableció contacto con dos docentes universitarios con título de Doctorado en el área de educación y de la Sociodemografía, ambos catalogados como investigadores senior de MINCIENCIAS en Colombia. Ambos expertos realizaron observaciones vinculantes que fueron asumidas y facilitaron la afinación de los instrumentos, particularmente de la guía de entrevista.

Mientras los expertos, realizaron la validación de los instrumentos, se llevaron a cabo dos entrevistas individuales focalizadas como prueba piloto (anexo E). Una vez llevadas a cabo estas entrevistas, se evidenciaron algunos sesgos y limitaciones en la guía de entrevista, que después fueron cotejadas con las observaciones de los expertos y concluyeron con el afinamiento de la guía de entrevista y su posterior aplicación con los participantes en el estudio.

Nota: Elaboración propia con base en una plantilla de *Canva*.

3.4. Aplicación de los Instrumentos

Los instrumentos seleccionados fueron la entrevista individual focalizada, la entrevista a grupo de discusión y la observación participante. Antes de llevar a cabo su aplicación formal se llevaron a cabo dos pruebas de validación y afinamiento de los instrumentos, las cuales fueron: la validación por expertos (Anexo D) y la prueba piloto (anexo E). Como producto de la validación por expertos, se realizaron ajustes tanto a la guía de entrevista como a la guía de observación. Una vez ejecutada la prueba piloto, también fue necesario el ajuste de algunas de las preguntas de la entrevista y particularmente fue necesario reducir considerablemente la cantidad de preguntas planteadas, teniendo en cuenta no solo las observaciones de los expertos validadores sino también que, durante la prueba piloto, algunas preguntas se entendieron como repetitivas y limitaban la conversación fluida con las personas entrevistadas.

Es deber precisar, que la guía de entrevista usada para la aplicación de las entrevistas individuales, fue la base para la entrevista con el grupo de discusión. Sin embargo, tanto en las entrevistas focalizadas como la grupal, fue posible entablar una conversación fluida y profunda acerca del objeto de la entrevista. Así mismo, la cantidad de participantes del grupo de discusión, en términos de la variedad de sus perspectivas, experiencias y opiniones, contribuyó para la profundidad de la información construida en ese diálogo grupal. En las entrevistas realizadas fue reiterada la mención al uso de un modelo de enseñanza tipo espejo con relación al modelo del Desarrollo Familiar; esta fue una tendencia comprobada que apenas en la segunda entrevista realizada en el pilotaje, fue posible identificar.

Así las cosas, una característica predominante a partir de la aplicación de los instrumentos, fue la reflexión crítica sobre el lugar del modelo de Desarrollo Familiar en la enseñanza de la profesión. Esta evidencia, fue notoria a lo largo del proceso de observación, que como se enunció en el primer párrafo, fue participante, porque la autora de esta tesis es docente en el mismo programa y comparte cotidianamente experiencias en la formación estudiantil. Al respecto de la observación, pese a ser participante, constituyó dificultades que no se evidenciaron en las entrevistas; por ejemplo: la resistencia de varios docentes a ser observados durante una clase por parte de su compañera de trabajo, fue el obstáculo que definitivamente impidió realizar una observación más profunda del objeto de conocimiento.

No obstante, se llevó a cabo un ejercicio de observación en dos contextos. El primero se realizó durante una clase tipo taller, de una materia del componente práctico (Anexo F), y el segundo, correspondió a una observación atenta de momentos específicos de interacción entre docentes y estudiantes en la realización de foros programáticos y talleres de presentación de avances de los proyectos académicos de estudiantes de los últimos semestres. Esta observación permitió evidenciar y confirmar los elementos centrales que caracterizan el modelo de Desarrollo Familiar como un *espejo* para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien, de este segundo contexto de observación no expone evidencia, en el apartado del análisis de resultados, se incluyen comentarios derivados que se refuerzan con las redes semánticas y su respectivo análisis.

3.5. Procesamiento de la Información

La obtención de la información de información, se realizó por medio de entrevistas y observación. También fue necesaria la revisión del Proyecto Educativo del Programa de Desarrollo Familiar y algunos de los textos producidos por el programa que han servido de guía para el trasegar por estos años de formación. Una vez aplicados los instrumentos, se procedió a la transcripción de las grabaciones, a los registros continuos de la información en la bitácora de campo (Anexo F) y su posterior ordenamiento y clasificación por categorías.

En primera instancia, las transcripciones (Anexo G) fueron realizadas por la misma autora de la tesis, quien a su vez aplicó los instrumentos, con el fin de garantizar una lectura continua y rigurosa de la información y facilitar su proceso de análisis e interpretación a partir de su lectura primaria, constituida al momento de realizar las entrevistas y la observación y una lectura secundaria, al momento de escucharla para su transcripción. En segundo lugar, la información transcrita sirvió para una tercera lectura analítica y subrayar fragmentos relevantes de acuerdo con los objetivos y la hipótesis. Este procesamiento se realizó en papel impreso y se usaron colores para destacar las citas correspondientes a cada categoría.

Una vez realizada la lectura de la información transcrita, se procedió a ingresar la información en la herramienta de investigación y análisis cualitativo *Atlas.ti 25* (Anexo H), por medio de la cual se repitió el procedimiento de categorización realizado manualmente, acción que permitió el afinamiento de la categorización, la realización de memos o comentarios a las citas por códigos y a la creación de redes semánticas y su análisis entre códigos. El fin de este

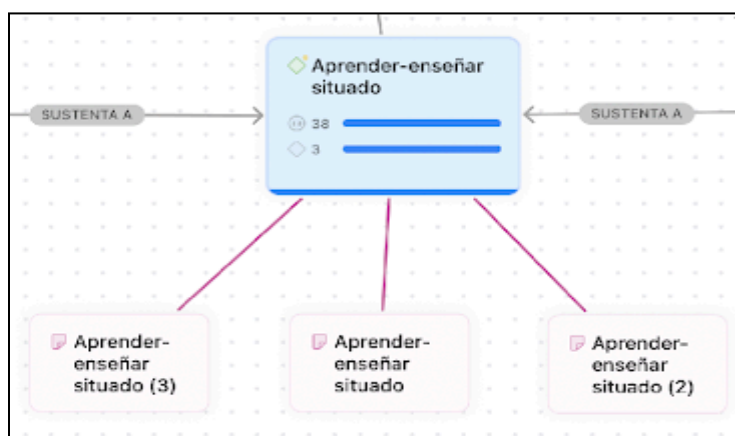
ejercicio, era validar la categorización, depurarla y producir mapas y gráficos de relación entre los códigos para alcanzar precisión en el análisis e interpretación de la información.

En el análisis de los datos obtenidos, se usaron los memos y los comentarios producidos en Atlas ti (ver figura 1), además de algunas notas de campo registradas en la bitácora en contraste con los planteamientos realizados en el estado del arte y el marco teórico. Para afinar el análisis, se usaron algunas citas o fragmentos de las entrevistas focalizadas y del grupo de discusión. Estas citas se referencian con códigos asignados a cada entrevistado, por ejemplo: *entrevistado CRZ*, con el fin de conservar la confidencialidad de las personas que suministraron la información.

También se usó la descripción de las redes semánticas, las cuales establecen relaciones entre categorías y subcategorías que permiten explicar los hallazgos. Además, algunas de las redes se presentan con las respectivas citas asociadas a las categorías o subcategorías (ver figura 2), como evidencia empírica de los datos obtenidos. En las categorías vinculadas, también se presenta la densidad o concentración de citas (ver figura 1) que se asocian a la respectiva categoría, lo que evidencia numéricamente el peso de esa categoría para la comprensión de los datos presentados. En síntesis, el procesamiento de la información permitió garantizar rigor científico en la presentación de la evidencia empírica y su relación con la comprensión del problema investigado.

Figura 1

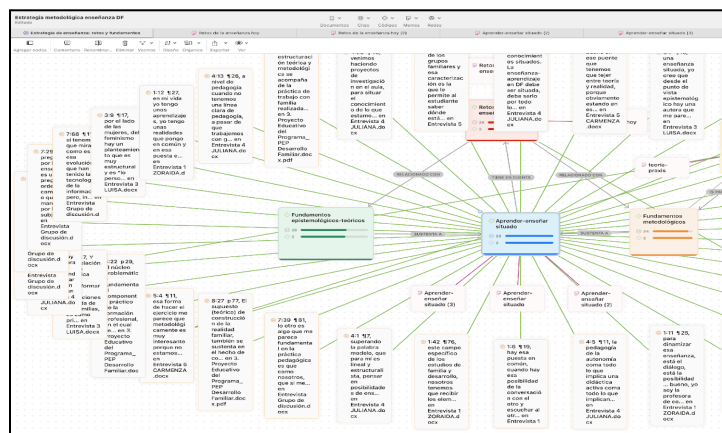
Memos y densidad de citas asociadas



Nota: la figura corresponde a una red semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

Figura 2

Categorías con citas asociadas



Nota: la figura corresponde a una red semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

3.6. Análisis de los Resultados en los Datos Obtenidos

El análisis da cuenta de la información producida a partir del procesamiento de la información, la cual se presenta organizada y clasificada por objetivos de investigación a partir de cuatro categorías con las respectivas subcategorías: *Trayectoria del Desarrollo Familiar*, *Modelo del Desarrollo Familiar*, *Desarrollo Familiar como modelo de enseñanza* y *Estrategia de enseñanza: retos y fundamentos*. Estas categorías se corresponden con el alcance de los objetivos planteados, los cuales orientan el análisis de los resultados en el siguiente orden:

- Caracterización de la enseñanza en Desarrollo Familiar en términos de sus fundamentos y escenarios.
- Identificación de los fundamentos epistemológicos y teóricos en correspondencia con un enfoque situado y crítico.
- Análisis de los fundamentos epistemológicos y teóricos.

- Propuesta de transformación: estrategia metodológica de enseñanza-aprendizaje situado para el programa.

Para el último objetivo, aunque sus resultados se analizan en este apartado, su estructura se expresa a profundidad en el capítulo cuatro de este informe.

3.6.1. Cuatro décadas + de Enseñanza “Crítica” en Desarrollo Familiar: Caracterización de la Enseñanza en el Programa Académico de Desarrollo Familiar

Las profesiones de las Ciencias Sociales tienen una tradición de cientos de años. La mayoría de estas se han constituido como columna vertebral de varias disciplinas tanto del campo social como del campo de la salud, de la educación como de la informática y la ingeniería. La disciplina sociológica por ejemplo, realiza análisis de casi todas las áreas del conocimiento y cimenta las bases de las profesiones y de las disciplinas, aún en el mundo contemporáneo. En dicha tradición, hace menos de medio siglo, surgió como disciplina en proyección el Otro Desarrollo Familiar (Suárez & Restrepo, 2005), una profesión que desde sus inicios se inscribió en el campo de las Ciencias Sociales como un enfoque alternativo que pretendía superar la visión economicista del desarrollo y proponer un modelo de intervención (Suárez & Restrepo, 2005) pensado desde la familia como agente de su propio desarrollo y cambio (Cebotarev, 1984).

Una vez surgida, la profesión del Desarrollo Familiar, fue pionera en Colombia a mediados de la década de 1980, época caracterizada por la vigencia de los movimientos sociales, políticos y económicos que marcaron cambios en el mundo y en la manera en que las personas asumieron su papel como agentes sociales que pueden provocar cambios y transformaciones con el propósito del crecimiento y el alcance del desarrollo humano integral. Así las cosas, desde 1984 se empiezan a formar en la Universidad de Caldas, los primeros estudiantes en Desarrollo Familiar. Profesionales que a futuro se encargarán de sostener por más de cuatro décadas una propuesta de intervención basado en la teoría crítica, de género y en metodologías participativas y liberadoras, sobre todo, basadas en las propuestas de la Educación Popular (CINEP, Fals Borda) y la Educación Liberadora de Paulo Freire.

Los resultados que se exponen en esta primera parte, dan cuenta de datos obtenidos y clasificados en las categorías trayectoria del Desarrollo Familiar y modelo del Desarrollo Familiar. La primera categoría surge en la referencia recurrente de los entrevistados y en distintos foros y talleres reflexivos realizados con los estudiantes, en los cuales se mencionan

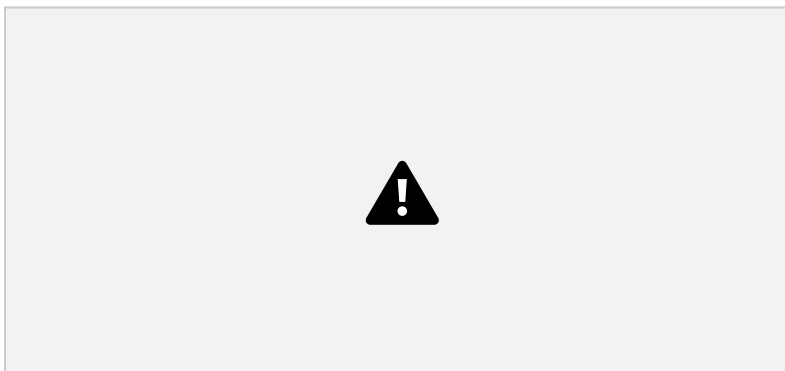
características del ayer y del hoy de la carrera. En el ayer, la alusión a la fortaleza teórica de la formación y el hoy, caracterizado por el énfasis en el hacer, con un cuestionamiento sobre si lo que se hace hoy, es el verdadero Desarrollo Familiar.

En términos de la trayectoria, en la red semántica 1 (figura 3), se evidencian tres etapas históricas que le han dado estructura al Desarrollo Familiar. La primera etapa se dio entre los años 1985 y 1995, que estuvo caracterizada por la fortaleza y el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de las teorías sociológicas, antropológicas y económicas que le dieron fuerza a los movimientos sociales de las décadas de 1970 y 1980, estas fueron la teoría crítica y de género, la teoría del conflicto, las teorías marxistas con sus lecturas del capitalismo y de la familia, el enfoque del desarrollo a escala humana (Max-Neef et al., 1986) y las bases metodológicas para la construcción y comprensión del conocimiento sobre las realidades de las familias intervenidas, las cuales eran la educación popular, la investigación acción participativa y los presupuestos de la educación emancipadora de Freire, desde la revisión de las estructuras familiares oprimidas, patriarcalizadas y desiguales.

Además, se destaca que los profesores de la carrera eran en su mayoría sociólogos, economistas, antropológicos, trabajadores sociales y economistas del hogar (profesión anterior al Desarrollo Familiar). Todos, conocedores de estas teorías y poseedores de un marco referencial contextual propio de sus disciplinas, cuya impronta fue la fortaleza en el estudio y profundización de las teorías sociológicas, antropológicas y económicas, así como de la investigación sobre, en y desde las realidades familiares y comunitarias. En esta época apenas se formaban los primeros profesionales en Desarrollo Familiar, varios de los cuales, serán quienes reciban “las banderas del programa” (entrevistada QCMC).

Figura 3

Trayectoria del Desarrollo Familiar



Nota: la figura corresponde a una red semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

De esta primera etapa, se destacan como contenidos de la enseñanza, no solo estas teorías y estas metodologías, sino también, su aplicación en contextos reales, particularmente porque entonces, la formación tenía un énfasis teórico profundo, pero también uno práctico preponderante, teniendo en cuenta que las prácticas de trabajo con familia iniciaban entre el segundo y el tercer semestre de la carrera y duraban 6 semestres académicos. Esto quiere decir que, a la vez que se estudiaban los teóricos, se realizaba el trabajo de campo que, a través de la entrevista, la visita familiar, los talleres y encuentros con comunidades (rurales en su mayoría), permitían a los estudiantes un contraste en vivo y en directo con las realidades familiares y sociales observadas. A su vez, las metodologías participativas y liberadoras permitían potenciar la capacidad de agencia de los integrantes de las familias y de las comunidades para su desarrollo.

En la segunda etapa del programa, se destaca el recibimiento de las “banderas del programa” (entrevistada QCMC). A esa década comprendida entre los años 1996 y el 2006, con el fin de siglo y la evolución de la visión del desarrollo desde una perspectiva más humana y menos economicista, el tema de familia y desarrollo en Colombia y Latinoamérica había crecido en términos teóricos pero no había cambiado mucho en las realidades de la vida cotidiana.

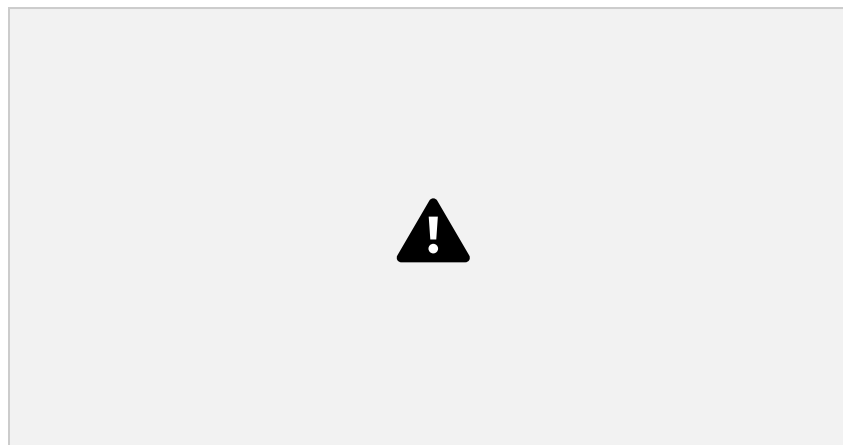
En esta etapa, ya se contaba con al menos cuatro cohortes de profesionales en Desarrollo Familiar en Manizales y en Colombia. Muchos de ellos se abocaron a la experiencia de ejercer una profesión nueva con un método alternativo de trabajo con la familia y con la gente, en un mundo aun basado en las premisas de lo viejo, de lo conocido y de las lecturas por las

intervenciones tradicionales para resolver problemas sociales. Otros profesionales, se asumieron a la tarea de recoger las banderas de la formación de futuros colegas. Así las cosas, en esta década se suman los primeros profesores que son profesionales en Desarrollo Familiar.

Con ellos, retos nuevos se presentan para la formación y específicamente para la enseñanza. En la red semántica siguiente (figura 4), se evidencian algunos fragmentos de las entrevistas que dan cuenta de esta segunda etapa; particularmente, se hace mención a unos cambios y a unas permanencias en el programa. Los primeros, referidos al tipo de estudiantes que se matriculaban en la carrera, en un momento en el cual, a la vanguardia estaban justamente las teorías del aprendizaje constructivista de Vigotsky y particularmente los estilos de aprendizaje de Kolb, los medios y los modos para llegar al aprendiz y facilitar su proceso. En referencia a las permanencias, se mantuvo la fortaleza en la lectura teórica de la realidad y la capacidad para ponerla en práctica como elemento de empoderamiento de las familias para potenciar su desarrollo humano.

Figura 4

Trayectoria del Desarrollo Familiar 2



Nota: la figura corresponde a una red semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

De la segunda etapa se destacan, no solo las teorías del aprendizaje, también fueron cruciales la enseñanza y el aprendizaje mediados por profesionales en Desarrollo Familiar que, sin bases pedagógicas desde una perspectiva andragógica y autodidáctica, se asumieron a enseñar

su propia profesión. Las herramientas usadas para esta tarea, no fueron más, que las mismas teorías, metodologías y el propio currículo del programa. Sin embargo, aún entonces se conservó el énfasis en el aprendizaje de la teoría y su uso en las realidades de las familias y las comunidades; fue la investigación el eje articulador del proceso de formación y la profesión empezó a destacar.

Al llegar a la tercera etapa, llega el auge de la carrera, que a 30 años o más, ya estaba posicionándose en distintos contextos profesionales y laborales dentro y fuera de las Ciencias Sociales. Además, los primeros impactos de la gestión gremial por el posicionamiento de la profesión en la sociedad, en la esfera laboral y política del país. A la par, aumenta el número de profesionales que ingresan al programa para ejercer la docencia, pero a diferencia de la etapa anterior, esta década que se da desde el segundo quinquenio del año 2000 hasta aproximadamente el año 2016, se ve marcada por varios cambios.

Uno de estos cambios se relaciona con el perfil del profesional que es profesor, en especial del componente práctico de la carrera, porque pese a que el programa establece como requisito ser titulado en Desarrollo Familiar y tener experiencia docente, muchos de los profesores recién ingresados, acumulaban experiencia práctica en el campo laboral, pero carecían de actualización, de la fortaleza teórica y metodológica necesaria en el ámbito universitario. Otros, simplemente, no lograron los mínimos propósitos que propone la experiencia docente. Estas características marcan una impronta en la formación, en lo que al principio de este apartado se mencionaba como el hoy del programa, con un énfasis en el *hacer* y un vacío en el *saber* y el *saber hacer* fundamentado.

Sin embargo, el proyecto educativo del programa y su currículo mantienen una distribución equitativa entre el componente teórico y el componente práctico, parece que lo que se ha diluido es el puente que conecta a ambas y permite su puesta en práctica. Se hace referencia a la *praxis*, entendida en clave de (Freire, como se citó en Mahur et al., 2019) como la puesta en acción consciente y deliberada de una teoría, acción que debe ser reflexiva y transformadora. Y este, ha constituido uno de los principios del Desarrollo Familiar como profesión, como agenda política y como proyecto de vida (López Montaña, 2014).

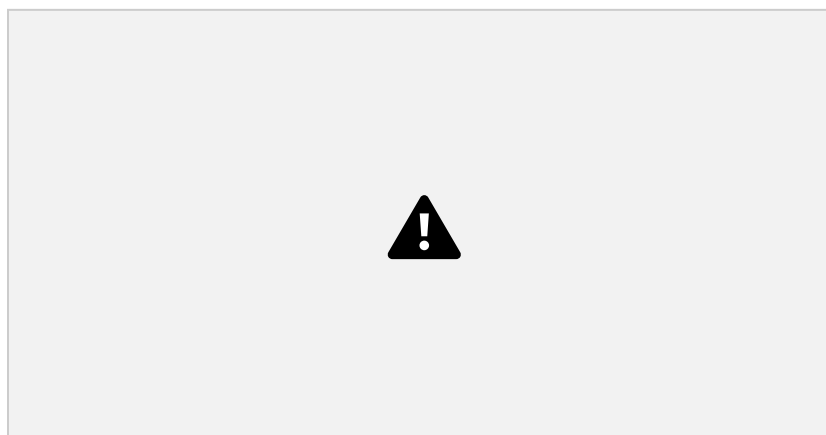
En este orden de ideas, de acuerdo con lo expuesto por los profesores del programa y con evidencia suministrada en las redes semánticas 3 y 4, el modelo del Desarrollo Familiar se caracteriza por un propósito formativo que persigue al menos dos objetivos: 1. La creación de

una teoría y una praxis orientada al cambio familiar, que entiende a las familias como facilitadoras de sus condiciones para alcanzar el mayor potencial de sus integrantes y 2. Dar a las familias la habilidad para lograr mejores niveles de desarrollo con base en la igualdad, la cooperación, la solidaridad y el respeto por los demás (Suárez & Restrepo, 2005).

De esta manera, la formación del profesional debe considerar el fortalecimiento de su estudio y comprensión de las teorías crítica, de género y de empoderamiento de las familias y de las comunidades. Así como el dominio de metodologías que faciliten la formación, capacitación y potenciación de los recursos y capacidades de las familias para su emancipación de las estructuras de dominio y subordinación. Este modelo, supone, además, la creación, actualización y mantenimiento de una agenda política de cambio socio-familiar (Suárez & Restrepo, 2005) (Viveros Chavarría et al., 2018).

Figura 5

Modelo del Desarrollo Familiar



Nota: la figura corresponde a una red semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

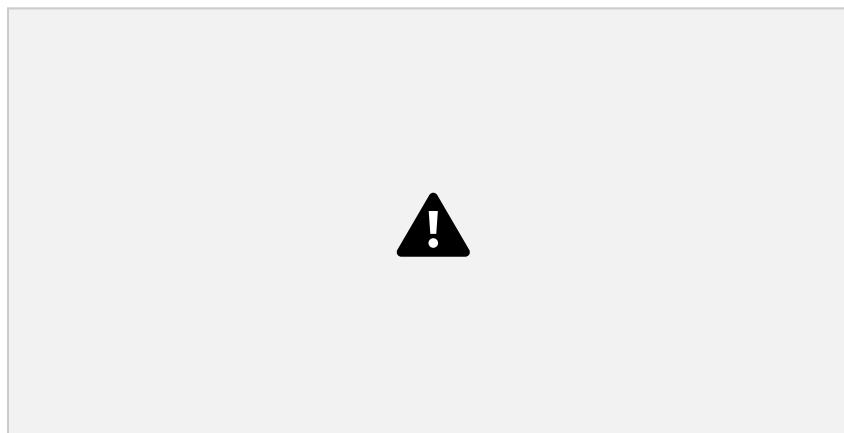
En aras de cumplir el propósito de la formación, las tres etapas mencionadas en este acápite, se corresponden con una etapa actual del programa y, específicamente en lo que a la enseñanza y el aprendizaje respecta. Desde las diferentes alusiones de los entrevistados, lo que ocupa hoy a docentes y estudiantes, es un particular distanciamiento entre la teoría y la práctica

(entrevistado HSGD y GRJ) en la formación de futuros profesionales. Con esto se refieren a la praxis, porque al parecer el estudiante y el profesional se han subsumido por la demanda institucional del medio laboral que exige intervenciones rápidas, cuantiosas y demostrables a través de datos numéricos. Puntualmente, el ejercicio práctico y profesional se han instrumentalizado (entrevistadas GRJ y SQC).

La brecha entre la teoría y la práctica le subyace al modelo del Desarrollo Familiar, porque de acuerdo con varios entrevistados, parece haberse dejado de lado la revisión teórica crítica sobre los constructos de *familia, desarrollo, cambio, agenda política, agencia y proyecto de vida* (ver red semántica 4). Con especial preocupación, destacan que se ha dejado de lado el análisis y revisión permanente de los constructos familia y desarrollo, como categorías epistemológicas que fundamentan al Desarrollo Familiar y, en consecuencia, deben revisitarse frecuentemente (entrevistado HSGD). Sin esta fortaleza, la reflexividad, la construcción del conocimiento, la teoría y la práctica (Herrera et al., 2020), se quedan sin soporte y no será posible la consolidación de la carrera como disciplina de las Ciencias Sociales (Viveros Chavarría et al., 2018) (Herrera et al., 2020).

Figura 6

Modelo del Desarrollo Familiar 2



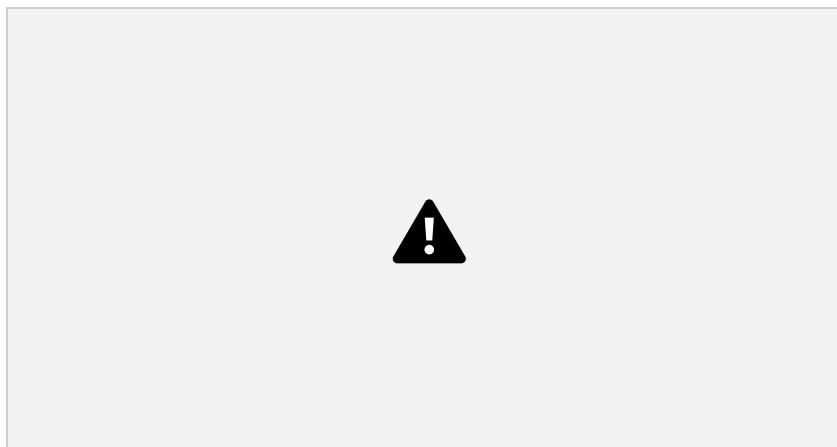
Nota: la figura corresponde a una red semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

3.6.2. La Enseñanza y el Aprendizaje en el Programa Académico: Modelo de Enseñanza = Modelo del Desarrollo Familiar

Lo que se evidencia en esta categoría, es la relación directa entre la enseñanza en el programa académico y el propio modelo de la profesión. Es decir, de los datos hallados emerge una representación y un significado casi idéntico o *modelo espejo* del modelo de Desarrollo Familiar como profesión que parece verse imitado en un modelo o estrategia de enseñanza en el programa. En palabras de algunos de los entrevistados, cada quien enseña desde su propia comprensión de la profesión (entrevistado HSGD). En este *reflejo*, lo que responde a la pregunta ¿cómo enseñar?, es desde “...desde el modelo que yo aprendí.” (CRZ). De tal manera que, esta información que se mapea en las redes semánticas 5 y 6, evidencia un modelo del Desarrollo Familiar como profesión y disciplina en construcción (Viveros Chavarría et al., 2018), pero no una metodología de enseñanza para la formación de sus profesionales.

Figura 7

Modelo del Desarrollo Familiar 3



Nota: la figura corresponde a una red semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

Sin embargo, lo que el modelo de Desarrollo Familiar tiene de útil para la enseñanza y el aprendizaje de la carrera, es su trayectoria y los escenarios de enseñanza y aprendizaje

identificados por los entrevistados. Así las cosas, del modelo espejo, se identificaron los siguientes escenarios para lo que sus profesores denominan *enseñar-aprender situado*:

- Escenario del aula.
- Escenario de la propia vida.
- Escenario de la interacción con las familias.
- Escenario de la universidad.

En las redes semánticas se muestran las subcategorías *escenarios de enseñanza-aprendizaje* y *contextos de enseñanza-aprendizaje*. Estas categorías hacen referencia a elementos diferentes que se explican cómo sigue. Ambas subcategorías emergieron de las entrevistas con los profesores y específicamente la entrevistada CRZ, denominó escenarios a los diferentes ámbitos y espacios físicos en los cuales se dan la enseñanza y el aprendizaje de la profesión. Con esta noción, ella denota la impronta del “*Modelo que yo aprendí*” en referencia al modelo de enseñanza como reflejo del Desarrollo Familiar de su época. Mientras que la categoría contextos, se usa más para referirse a otros espacios y ámbitos de interacción, donde también se enseña y se aprende. La entrevistada GRJ, hace referencia puntual al contexto territorial, político, cultural y económico de las familias y las comunidades con las cuales se interviene desde Desarrollo Familiar.

En consecuencia, en este modelo espejo (Toro Restrepo, 2016), son tan importantes los escenarios y los contextos como la subcategoría referida al lugar del docente. Para la enseñanza en Desarrollo Familiar es fundamental el docente; no solo porque todavía se privilegia una visión tradicional en la relación pedagógica, en la cual el protagonismo es del docente tanto dentro como fuera del aula, sino porque la mayoría de docentes no tienen formación pedagógica de base. Estas características, le dan un efecto híbrido a la enseñanza en el programa académico, porque a la vez que se forman profesionales desde un enfoque alternativo y liberador de las familias y su desarrollo (Suárez & Restrepo, 2005), se combinan métodos y herramientas de enseñanza en las cuales el profesor es el centro (Toro Restrepo, 2016). Esto también obedece a que este modelo espejo, requiere un énfasis en el estudio, comprensión, construcción de teorías y su aplicación.

En coherencia con lo expuesto, el lugar del docente en el modelo es central porque es, en su mayoría, el Profesional en Desarrollo Familiar que forma al futuro colega. Sin embargo, el vínculo entre este lugar y la brecha entre teoría y práctica, se expresa cuando quien enseña no

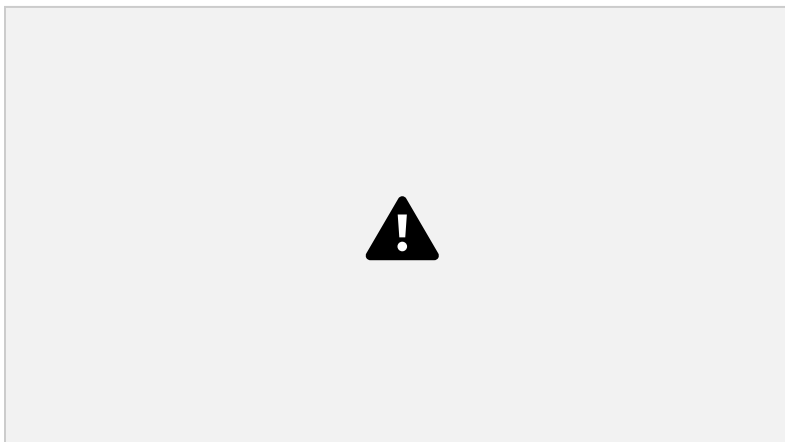
solo carece de formación pedagógica, sino que además es profesional en otras áreas. En comparación con las dos primeras etapas de la trayectoria de la profesión, los docentes de hoy, formados en otras disciplinas, no conocen el Desarrollo Familiar y tampoco lo estudian a profundidad. Esta característica impacta la enseñanza y el aprendizaje, porque aquello que se ha identificado como una desconexión teórico-práctica en la formación, obedece también a que cada profesional enseña una materia desde sus bases epistémicas y teóricas y no precisamente, desde las que son adecuadas para el Desarrollo Familiar.

La brecha, tiene una relación directa con el lugar del docente; porque son los docentes, quienes llevan el mensaje que identifica la formación y quienes garantizan en primera instancia, la construcción del futuro profesional. Así las cosas, el modelo espejo no pasa solo por la impronta que hoy marca la desconexión entre teoría y práctica, sino por la formación de la identidad del profesional. Esta, a su vez, está influida por factores como la ausencia de bases pedagógicas en los docentes, el escaso conocimiento e identidad con la profesión y los puntos de inflexión de la sociedad, la universidad y las familias actuales. Esta cualidad, representa una diferencia con respecto a la primera etapa de la trayectoria, se trata de que los docentes fueron formados en otras disciplinas, pero no solo fundamentaron, sino que también se identificaron con el Desarrollo Familiar.

Así pues, la brecha teoría-práctica no se explica solo por un supuesto monopolio de profesores formados en Desarrollo Familiar, sino que se relaciona con diferentes factores, uno de estos, la identidad del docente y del estudiante de hoy, la pertinencia de este método de formación y la repetición de un modelo en sí mismo en la formación profesional en el área.

Figura 8

Modelo del Desarrollo Familiar 4



Nota: la figura corresponde a una red semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

Como complemento de lo antes expuesto, de las relaciones establecidas en la red semántica 6, se entiende que la categoría modelo pedagógico del Desarrollo Familiar igual a diferentes modelos de Desarrollo Familiar, sintetiza lo explicado. Esto se refiere a la recurrencia de menciones que hacen los entrevistados para referirse a que cada profesor enseña el modelo de Desarrollo Familiar que conoce o en el que se formó y, por lo tanto, no lo hace desde una ruta fundamentada que oriente el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este orden de ideas, los escenarios identificados en las entrevistas, constituyen un punto de acuerdo para establecer un método o estrategia en el programa.

Desde la comprensión de los escenarios de enseñanza y aprendizaje: el aula, la propia vida, la interacción con las familias y la universidad, se conjugan como parte de una estructura que se consideró para la estructuración de la estrategia didáctica. Desde la perspectiva de la entrevistada CRZ, quien propuso como central para este modelo espejo la comprensión de lo comunitario, entendido como lo “*común*”, lo que es común a todos, que, en este caso, son los cuatro escenarios mencionados. Estos, se convierten en enlaces que articulan la enseñanza y el aprendizaje en Desarrollo Familiar desde un enfoque situado y crítico.

Lo que es cierto del modelo espejo, no es tan simple como la repetición en sí misma de teorías y estrategias (Toro Restrepo, 2016) de una profesión a un proceso de enseñanza universitaria. Lo sensato es considerar, que a más de cuarenta años de existencia y funcionamiento del programa y con más de mil egresados en el medio, es necesaria e imperativa la consolidación de una ruta que materialice el modelo y oriente a cualquier profesional que

asuma el ejercicio de la docencia en el programa académico para que se encamine en el proceso formación en Desarrollo Familiar.

Uno de los elementos que el modelo espejo refleja de manera clara para la enseñanza, son los escenarios. Lo son, porque estos sitúan (Díaz Barriga, 2006) al profesor y al estudiante en escenas reales de sus propias vidas, de las vidas de las familias. La universidad y el aula de clase se trasladan a los contextos territoriales donde transcurre la vida real y allí, enseñar y aprender se convierten en una espiral de conocimiento situado que permite la construcción de estrategias útiles para el cambio y la transformación social. Aquí no hay que simular el ambiente, este ya está dado.

A modo de síntesis, los escenarios identificados recogen y materializan la impronta del modelo del Desarrollo Familiar. Algo cierto hay en lo consignado por la entrevistada CRZ y es que, los escenarios son comunes a todas las personas vinculadas al programa académico. Esta impronta se recoge en la metodología de enseñanza propuesta en el capítulo cuatro de este informe, porque, aunque, para enseñar una profesión no basta con reflejarse en sí misma, estos escenarios y sus soportes epistémicos y metodológicos, constituyen las columnas vertebrales de la enseñanza-aprendizaje con carácter situado y crítico.

3.6.3. Un Enfoque Situado y Crítico de la Enseñanza y el Aprendizaje en Desarrollo Familiar: Fundamentos Epistemológicos, Teóricos y Metodológicos

La identificación y el análisis de los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la enseñanza en Desarrollo Familiar. El alcance de estos no fue difícil toda vez que, los profesores entrevistados mencionaron recurrentemente la trayectoria y tradición teórica de la carrera; aspecto que dio línea suficiente sobre estos soportes. Tales fundamentos, se sostienen en los desarrollos de la teoría sociológica contemporánea (Giddens, 1979; Ritzer, 2011; Rosa, 2015); la Ciencia Crítica (Habermas, 1981; Rosa, 2010); el construccionismo social (Berger & Luckmann, 1966; Gergen, 1985) y las teorías del desarrollo (Chang, 2002; Nussbaum, 2011; Sen, 1999).

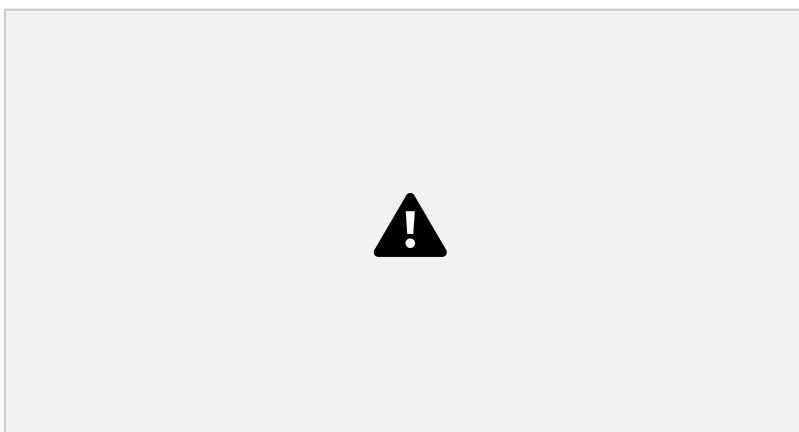
De acuerdo con las redes semánticas 7 y 8, las relaciones se establecen a partir de una categoría emergente denominada: *aprender-enseñar situado*, la cual se recoge con una densidad de 38 citas referidas a que el modelo espejo está basado en un enfoque situado de la enseñanza

(Díaz Barriga, 2006), desde la tradición del sello propio del Desarrollo Familiar como disciplina en construcción (Viveros Chavarría, 2018). De esta emergencia categorial son parte, categorías conceptuales como los *fundamentos epistemológicos-teóricos* y los *fundamentos metodológicos* con una densidad de menciones entre las 26 y 34 citas en referencia a los fundamentos y su relación de sustento del aprender-enseñar situado.

En la red semántica, se plantean relaciones de todas las categorías con la subcategoría *retos de la enseñanza hoy*, la cual hace referencia constante a las características del momento histórico que se vive en este siglo XXI, particularmente después de la pandemia y en especial, de las adaptaciones pedagógicas y didácticas que se hicieron durante el confinamiento. Esta vinculación categorial compone la estructura de una sólida estrategia metodológica de enseñanza y aprendizaje, la cual constituye la propuesta de transformación que se describe en el capítulo cuatro de este informe.

Figura 9

Retos y Fundamentos



Nota: la figura corresponde a una red semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

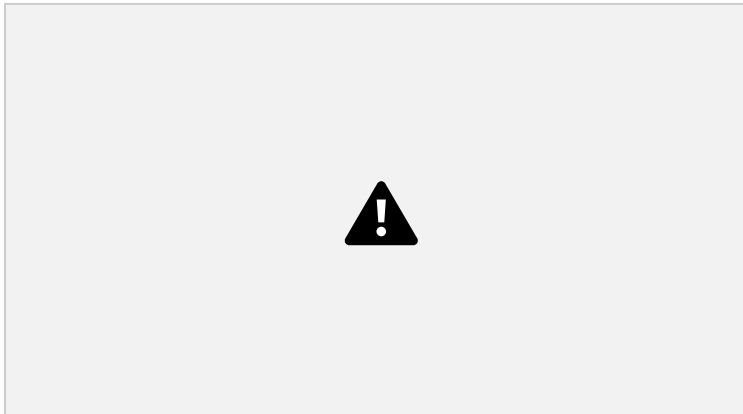
Los elementos que caracterizan al aprender-enseñar situado, se asientan en las bases del modelo espejo. Esto quiere decir, que, durante la trayectoria del programa académico, se ha usado un enfoque situado y crítico (Restrepo, 2008) (Haraway, 2021), que se evidencia en los marcos referenciales de la teoría crítica y de género, así como de las metodologías participativas, en particular de la investigación acción participativa de Fals Borda (1987). En referencia empírica al asunto, la entrevistada CRZ explica que aprender-enseñar situado es lo que se hace en Desarrollo Familiar “*con las familias y las comunidades, bajar el conocimiento a su mano, para generar empoderamiento*”.

Para la entrevistada GRJ, la enseñanza debe ser situada porque compromete a las familias, a las comunidades y a todas las personas desde sus territorios. Debe ser crítica porque pretende superar estructuras tradicionales de la opresión y el sometimiento. Por lo tanto, la enseñanza en Desarrollo Familiar debe tener su sello, y este se sustenta en la relación teoría-práctica igual a praxis como acción reflexiva y transformadora (Freire, como se citó en Mahur et al., 2019). Este sello característico implica una práctica reflexiva (Schön, 1983), que se materializa en la reflexión en la acción y sobre la acción para la generación de conocimiento que promueva capacidades y recursos para el alcance de los niveles deseados de desarrollo humano.

Este articulado sobre el enseñar-aprender situado, es el escenario subyacente de la estrategia de enseñanza para el programa académico. En consecuencia, los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos, deben corresponderse no solo con este fondo sino con los retos de la enseñanza hoy, los cuales, determinan, al menos de manera parcial, las decisiones en términos de los marcos de referencia teórica, conceptual y contextual que acompañen los procesos de enseñanza y aprendizaje en el programa de Desarrollo Familiar.

Figura 10

Retos y fundamentos: densidad de citas



Nota: la figura corresponde a una red semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

Con respecto a los retos de la enseñanza, se representan en las relaciones contenidas en la red semántica 9 y la respectiva densidad de citas que le sustenta (26 citas en relación con 3 códigos). El primer reto lo constituye la identificación y comprensión de la versión actual del modelo de Desarrollo Familiar. Varios de los entrevistados hacen referencia a lo que es hoy el programa académico y como se expresa en términos de la formación. Así las cosas, del grupo de discusión se reitera la mención a las permanencias del modelo y a las respectivas preocupaciones que encarnan realidades como la actual, en una sociedad signada por la incertidumbre y la liquidez (Bauman, 2000) (Bauman, 2007) de los procesos y de los vínculos humanos.

Otro de los retos lo compone todo lo que caracteriza al estudiante de hoy; ¿quién es?, ¿qué le interesa? ¿qué lo motiva? ¿cómo forma su carácter?, son apenas algunas de las preguntas que surgen de la conversación con el grupo de discusión y con algunos entrevistados. Lo cierto es, que, al estudiante de hoy, al menos, el que se inscribe en el programa, lo caracteriza ser un *trabajador que estudia*, ya no es más el clásico estudiante que trabaja por horas o que se dedica exclusivamente a su formación profesional.

En la educación de hoy, es reto la implementación de modelos híbridos con y sin presencialidad, la comprensión, el manejo adecuado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en especial, de la inteligencia artificial. Los aprendices actuales, pese a ser producto de la sociedad digital, no usan de manera ética y asertiva las herramientas tecnológicas; por lo tanto, a sus profesores, les corresponde incluir estos elementos en el proceso formativo.

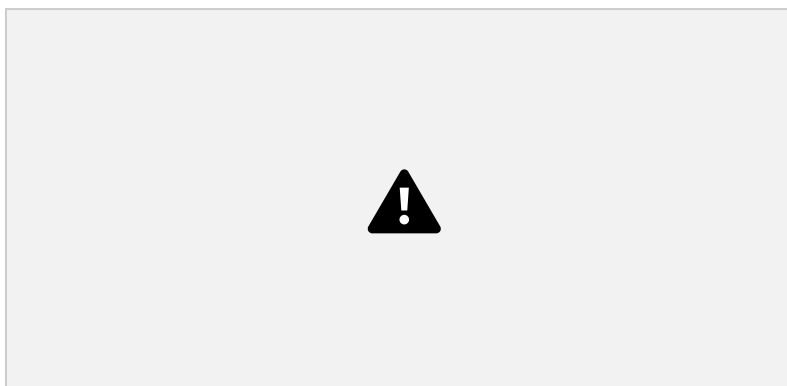
El docente, se considera otro de los grandes retos. ¿Cómo aprende el profesor? ¿cómo aprende para enseñar? El pensar constante, la toma de decisiones ya no sobre los contenidos, sino

en el cómo, en el proceso, en la herramienta, en el cuándo y dónde enseñar y aprender. Más aún, ¿qué? ¿cómo? ¿cuándo? ¿dónde? Y, ¿para qué? evaluar.

En este apartado, el aprender-enseñar situado y los retos de la enseñanza se transversalizan con los fundamentos. Hay que pensar y materializar las ideas sobre los ajustes de un modelo espejo que no se puede descartar del todo como base de una metodología de enseñanza y aprendizaje con enfoque situado y crítico (Haraway, 2021; Restrepo, 2008). Es necesario que la estrategia se asiente sobre unas permanencias, y que tome en cuenta algunas preocupaciones o retos, para que se potencie su efecto en la educación.

Figura 11

Retos: densidad de citas



Nota: la figura corresponde a una red semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

Entonces, ¿cuáles serían esos elementos, de tipo epistémico, teórico y metodológico que permanecen? Entre las referencias de los entrevistados y del grupo de discusión, los fundamentos epistemológicos y teóricos que permanecen hacen referencia a la Teoría Crítica y de género, con el enfoque interseccional (Crenshaw, 1989) que constituye un marco teórico que permite ampliar y comprender las realidades desde las intersecciones y las relaciones que implican a las personas desde todas o cualquiera de sus características de diversidad.

El enfoque construccionista social (Gergen, 1994) con un énfasis en la construcción colectiva y relacional del significado y del lenguaje como recurso de construcción de conocimiento (Pearce, Pearce & Cronen, 1980) (McNamee, 1999) (Bakhtin, 1929), el profesional

práctico reflexivo (Schön, 1983). Las perspectivas feministas de (Curiel, Pichardo & Rosa, 2008) (Curiel, 2011). Los conocimientos situados desde la epistemología feminista de Haraway (2021) y las apuestas de la educación liberadora de P. Freire (2005) y b. hooks (2021).

Finalmente, en la mención a los fundamentos metodológicos, se hace alusión a la conservación de los soportes en estrategias de investigación como la IAP o investigación acción participativa propuesta por Fals Borda (1987); la educación familiar (Rodríguez-Triana, 2011) como estrategia de mediación entre el estudiante y las familias y la imbricada relación entre la teoría y la práctica (López Montaña, 2014) (Herrera et al., 2020) y la praxis reflexiva y transformadora.

A modo de síntesis, este apartado demuestra que la hipótesis planteada en términos de la estructuración de una metodología de enseñanza-aprendizaje con enfoque situado y crítico, cobra validez una vez se caracteriza la enseñanza en el programa de Desarrollo Familiar como un modelo espejo que refleja sistemáticamente una trayectoria y experiencia de un programa académico pionero y propuesto como enfoque de intervención alternativo y emancipador.

En ese proceso de repetirse a sí mismo, fue posible identificar factores influyentes como el lugar del docente, la brecha entre la teoría y la práctica, los retos actuales y la impronta del aprender y enseñar situado que traslada un método de intervención aplicado con las familias y las comunidades para replicarse en el aula y en la propia vida. En últimas, del modelo se conservan sus fundamentos epistémicos y teóricos y se mantiene una lógica de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (formativa) como elementos útiles para el cambio y la transformación social.

3.6.4. Análisis de Co-ocurrencias Semánticas: Una Evidencia de las Relaciones y la Densidad Categorical

Como parte de los hallazgos de esta investigación, el análisis cualitativo supuso la distribución y la relación entre los documentos producidos a través de la aplicación de los instrumentos, los códigos o categorías y sus co-ocurrencias. Los documentos recopilan las transcripciones de las entrevistas, de la observación y del grupo de discusión llevados a cabo en la fase de ejecución; a su vez, las categorías y subcategorías se interpretan como el resultado de reducir la información al dato, representado a través de códigos con sus respectivos comentarios y memos. Este entramado, constituye una visión descriptiva y gráfica de las principales

relaciones entre categorías emergentes, códigos y documentos, las cuales le dan fundamento a la propuesta metodológica de transformación de la enseñanza-aprendizaje en Desarrollo Familiar

En primera instancia se muestra el análisis de co-ocurrencias semánticas de la categoría *Trayectoria del Desarrollo Familiar*, en la cual se identifican de manera explícita tres etapas en la historia del programa: etapa 1 de 1985 a 1995; etapa 2 de 1996 a 2006 y etapa 3 de 2007 a 2016 y la actualidad. Estos momentos históricos, están vinculados con diferentes prácticas de enseñanza señaladas en los apartados anteriores. Como se evidencia en las figuras 1, 2, 3 y 4, las categorías densamente conectadas son: Constructos teóricos: familia, desarrollo, agencia, cambio y Modelos de enseñanza y brecha entre la teoría y la práctica.

Figura 12

Trayectoria del DF: co-ocurrencia 1

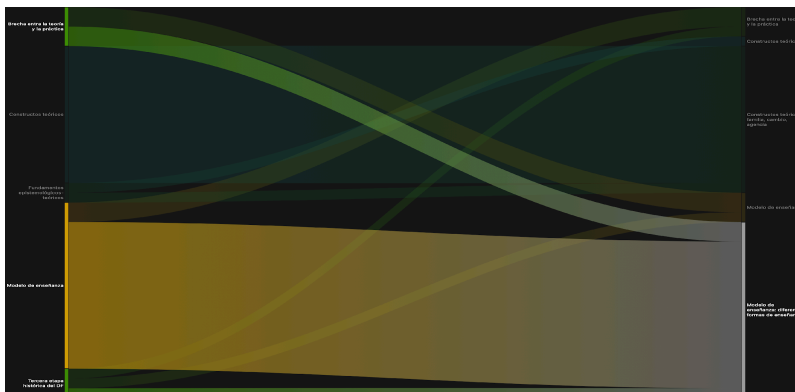


Nota: la figura corresponde a una co-ocurrencia semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

En la figura 12, la co-ocurrencia se da entre las categorías modelo de enseñanza, brecha entre teoría y práctica y la tercera etapa de la trayectoria del Desarrollo Familiar. Esta densidad relacional, argumenta una vinculación entre las diferentes categorías en términos de las recurrentes menciones que hacen los entrevistados durante el proceso de investigación.

Figura 13

Trayectoria del DF: co-ocurrencia 2



Nota: la figura corresponde a una co-ocurrencia semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

La figura 13, evidencia una alta densidad relacional entre el modelo de enseñanza y las diversas formas de enseñar que los docentes aplican en el programa, ya sea desde sus experiencias de formación en pregrado o desde la propia intuición. Lo que se destaca aquí es un peso significativo de la enseñanza desde las propias experiencias adquiridas en la trayectoria individual del docente.

Figura 14

Trayectoria del DF: co-ocurrencia 3



Nota: la figura corresponde a una co-ocurrencia semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

En la figura 14, se destaca la densidad en la co-ocurrencia de los constructos teóricos que se desarrollan y se enseñan en el programa. Esta particularidad, expresa la repetición de un modelo de formación que se da generación tras generación sin sistematicidad ni actualización. Las densidades señaladas en las anteriores figuras, muestran como la trayectoria del programa se ha consolidado a partir de fundamentos críticos, desde la teoría crítica, la teoría del conflicto, la teoría de género y los enfoques de desarrollo a escala humana. Sin embargo, estas lógicas se desplazan progresivamente por una lógica pedagógica operativa e instrumental; aspecto que, a su vez, refleja un desequilibrio entre el saber, el saber hacer y el saber ser, característico de la etapa actual.

En lo que respecta a la categoría Modelo de enseñanza = modelo del DF, las gráficas confirman la hipótesis del modelo espejo, en el cual cada docente enseña desde la referencia de su propia experiencia, lo que da cuenta de varios modelos de formación profesional los cuales constituyen una práctica docente que dispersa los objetivos y los propósitos del aprendizaje y contribuye con la instrumentalización del saber. En este contexto, las relaciones categoriales con mayor densidad se dan entre:

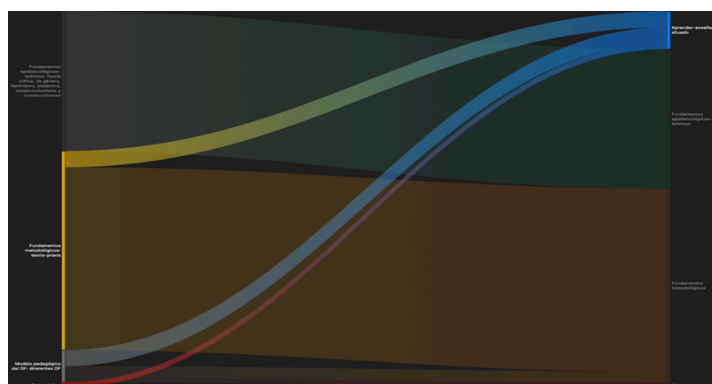
- Modelos de enseñanza y constructos teóricos.
- Fundamentos epistemológicos y el lugar del docente.
- Práctica docente y brecha teoría-práctica.

Estrategia de enseñanza: retos y fundamentos; esta presenta una mayor densidad categorial que sustenta y explica los hallazgos antes descritos. En este constructo se destacan: Retos de la enseñanza, Aprender-enseñar situado y Fundamentos metodológicos.

Estas categorías, se co-ocurren con subcategorías como: docentes sin formación pedagógica, el carácter del estudiante como un trabajador que estudia y la necesidad de incorporación de entornos híbridos y tecnológicos. De esta co-ocurrencia semántica categorial, se concluye que el actual sistema de enseñanza-aprendizaje, tiene la responsabilidad de ajustarse a las demandas del siglo XXI; particularmente en lo que respecta a los modelos pedagógicos híbridos, la digitalización y el agotamiento del modelo educativo tradicional centrado en el docente. Estos retos identificados son determinantes para la propuesta de transformación que se presenta en el capítulo cuatro.

Figura 17

Estrategia-retos y fundamentos



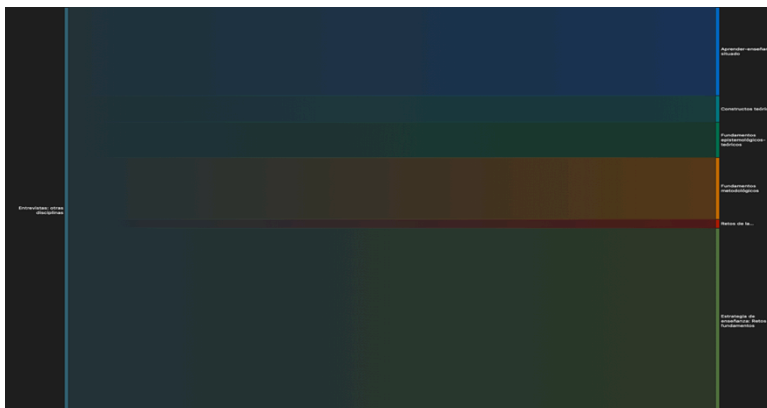
Nota: la figura corresponde a una co-ocurrencia semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

En última instancia, las gráficas de densidad (figuras 18 y 19) de código por documento, evidencia que las categorías: *constructos teóricos, praxis, modelos de enseñanza, retos actuales y aprendizaje situado*, aparecen de manera transversal en todos los documentos que recopilan la información hallada. Mientras que las categorías co-ocurrentes fueron la *reflexión docente, las metodologías participativas y el enfoque crítico*. La transversalidad y la co-ocurrencia, dan cuenta de un consenso generalizado en términos de la necesidad de un cambio pedagógico en el

programa; sin embargo, este consenso también se da para identificar la necesidad de evaluar y sistematizar lo hecho hasta la actualidad.

Figura 18

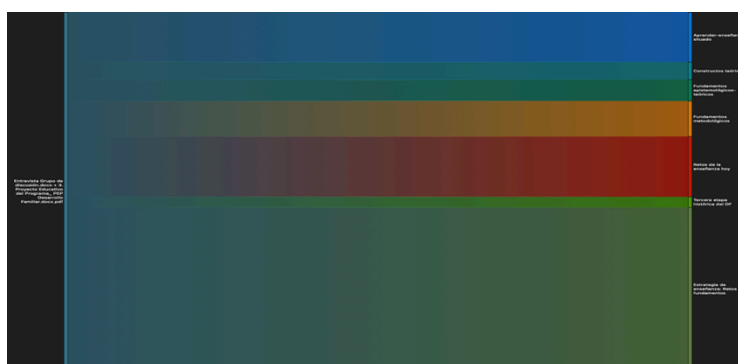
Estrategia: códigos y documentos 1



Nota: la figura corresponde a una co-ocurrencia semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

Figura 19

Estrategia: códigos y documentos 2



Nota: la figura corresponde a una co-ocurrencia semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

A modo de integración de los resultados desde la exposición de las co-ocurrencias semánticas se presenta la siguiente matriz:

Tabla 5

Matriz de integración de hallazgos

Categoría	Trayectoria del Desarrollo Familiar	Modelo espejo	Brecha teoría-práctica	Retos de la enseñanza	Fundamentos epistémicos, teóricos y metodológicos vigentes
Resultado destacado	Modelo fundado sobre la teoría y la praxis crítica y la educación liberadora.	Enseñanza influida por el perfil profesional y pedagógico del docente.	Desconexión generalizada y modelos híbridos.	Trabajador es que estudian; entornos híbridos e inteligencia artificial.	Teoría crítica; feminismos; construccionismo o social; IAP.
Implicaciones	El enfoque se desdibuja y le falta actualización.	Necesidad de formación pedagógica y en los fundamentos del Desarrollo Familiar.	Prioridad de articulación entre la teoría y la práctica y de guía metodológica.	Propuesta metodológica flexible y situada.	Bases sólidas para actualizar y encaminar el currículo.

Nota: Elaboración propia.

3.7. Redacción de Resultados y Discusión

La evidencia empírica de la trayectoria del programa académico de Desarrollo Familiar, caracterizada por la ciencia, la teoría, el pensamiento crítico y la educación liberadora desde su génesis en la década de 1980. Esta tradición expresa una visión orientada a transformar la familia como agente de su propio desarrollo (Cebotarev, 1984; Suárez & Restrepo, 2005). Este enfoque se ampara en lo que denominó la educación como práctica de la libertad (Freire, 2005) y se articula con las pedagogías críticas que vinculan conocimiento, praxis y justicia social.

Esta trayectoria atraviesa varias etapas; la primera fase (1985–1995) se caracterizó por una sólida integración entre teoría y práctica. Durante este período, el saber académico mantenía

vínculos estrechos con el trabajo de campo, con un escenario favorable para la enseñanza fundamentada en la teoría del conflicto, la teoría crítica y las metodologías participativas. El modelo ofrecido operaba desde dos dimensiones: promovía el análisis de la realidad y materializaba la acción transformadora en escenarios familiares y comunitarios concretos. Esta configuración encontró correspondencia con el enfoque de enseñanza situada desarrollado por Lave y Wenger (1991), donde el aprendizaje emerge mediante la interacción en comunidades de práctica.

Los hallazgos investigativos revelaron, la dilución progresiva de este modelo en la etapa contemporánea. La percepción docente identificó una brecha entre teoría y práctica que representa un desafío actual para el programa. Esta desarticulación ha sido documentada en estudios sobre profesionalización docente (Herrera et al., 2020), que señalaron la frecuente instrumentalización del saber en la enseñanza universitaria, y evidenciaron la debilitación de las dimensiones crítica y reflexiva del proceso educativo.

La instrumentalización del saber encuentra explicación en otro hallazgo significativo del estudio: la identificación del modelo de enseñanza como modelo espejo del propio Desarrollo Familiar. Este fenómeno suscita reflexión crítica sobre cómo la identidad profesional docente incide directamente en las modalidades y estrategias de enseñanza-aprendizaje. La relación da cuenta de una estructura tautológica donde los docentes replicaron lo experimentado durante su formación profesional, y generaron una lógica circular que limitó la innovación metodológica en la enseñanza.

Desde una perspectiva epistemológica, esta evidencia constituye una manifestación de conocimiento tácito (Polanyi, 1966), caracterizado por un saber profesional implícito, no sistematizado, que elude la reflexión pedagógica sistemática (Schön, 1983). Consecuentemente, la enseñanza del Desarrollo Familiar permanece anclada en experiencias individuales docentes, y desconoce marcos de referencia comunes que garanticen coherencia, continuidad, sistematicidad y pertinencia en la formación profesional.

Esta reflexión crítica del modelo espejo incorpora la visión del pensamiento reflexivo (Dewey, 1933), que enfatizó la necesidad de que la formación profesional esté sustentada en la capacidad individual para problematizar la propia práctica (Schön, 1983). La evidencia empírica demostró que los docentes reproducen modelos formativos previos sin desarrollar procesos

metacognitivos sobre su práctica pedagógica, lo que impacta negativamente la calidad académica y la construcción identitaria profesional.

La brecha teoría-práctica identificada como limitante transversal no constituye, sin embargo, una situación exclusiva del programa de Desarrollo Familiar. Diversas investigaciones sobre enseñanza universitaria (Estacio-Chan, 2023; Estupiñán-Gómez, 2023; Ferreira-Arza, 2022; García, 2022; Gutiérrez-Velasco, 2023; Guzmán-Roldán, 2021; Heredia-Pérez, 2021; Peña-Prado, 2022; Stingă, 2023; Vélez & Gutiérrez, 2021), documentan desconexiones similares como fenómeno estructural atribuible a factores como precarización laboral docente, presión por resultados cuantificables, ausencia de formación pedagógica y mercantilización del conocimiento. Específicamente en Desarrollo Familiar, esta brecha se amplifica por la carencia de una estrategia didáctica que integre reflexión teórica con acción transformadora.

Siguiendo a Herrera et al. (2020), la ausencia de revisión constante de fundamentos teóricos y epistemológicos de los constructos centrales (familia y desarrollo) expone el proceso formativo al riesgo de obsolescencia o repetición de esquemas acríticos. El modelo espejo, interpretado desde Bernstein (1990), genera una pedagogía fragmentada que obstaculiza la construcción integrada y coherente de saberes. Esta pedagogía contribuye a la fragmentación curricular, pues cada docente enseña desde experiencias particulares sin fundamentación profunda y actualizada de la profesión.

El modelo espejo presenta, no obstante, potencialidades. Un aporte investigativo significativo son los escenarios de enseñanza-aprendizaje del Desarrollo Familiar, que configuran columnas vertebrales de una estrategia didáctica emergente. La consideración del aula, la propia vida, la interacción con familias y la universidad como escenarios integrados del aprendizaje constituye una alternativa para concebir la enseñanza desde un enfoque situado (Díaz Barriga, 2006; Lave & Wenger, 1991) y comunitario.

La perspectiva del aprendizaje experiencial (Dewey, 1933) converge con esta propuesta. Kolb (1984) plantea que la construcción de conocimiento opera mediante un ciclo dinámico que articula experiencias, reflexión y conceptualización con aplicación contextual. La enseñanza del Desarrollo Familiar encuentra correspondencia con un aprendizaje contextual, ético y transformador desarrollado en y desde estos escenarios. El reconocimiento de la propia vida como escenario de aprendizaje incorpora una dimensión biográfica y existencial a la formación profesional, y convierte la experiencia en aprendizaje transformador (Mezirow, 1991).

Este enfoque crítico y situado se fortalece con la propuesta de conocimientos situados de Haraway (1988), que refuerza la comprensión del conocimiento de la realidad social como producción contextualizada, donde la objetividad científica cede espacio a una ética parcial, responsabilidad individual y compartida, e implicación. La formación de profesionales en Desarrollo Familiar desde una lógica situada y crítica demanda, por tanto, problematizar el lugar de enunciación del conocimiento y su vinculación con los sistemas de poder y dominación que influyen en las familias.

La problematización del modelo espejo implica igualmente la reflexión crítica (Schön, 1983) sobre el posicionamiento docente. Aunque la mayoría de profesores actuales son profesionales en Desarrollo Familiar, otros provienen de áreas disciplinares diversas, compartiendo la carencia de formación pedagógica y escasa reflexión sobre la práctica docente (Schön, 1983). Esto evidencia que experiencia y trayectoria profesional no garantizan competencias pedagógicas (Herrera et al., 2020), especialmente porque el conocimiento disciplinar requiere estudio y actualización para transformarse en saber didáctico con valor educativo.

Para fundamentar pedagógicamente la práctica docente, cobra relevancia la figura del profesional reflexivo (Schön, 1983), cuyos postulados aplicados a la enseñanza universitaria destacan la capacidad docente para actuar y reflexionar en contextos de incertidumbre y complejidad. Esta investigación demuestra que el programa requiere consolidar una estrategia de enseñanza e instalar espacios formativos para el desarrollo docente mediante la integración de saberes pedagógicos, epistemológicos y éticos.

De lo expuesto emerge una propuesta de transformación de la enseñanza en Desarrollo Familiar. Esta propuesta, estructurada en el capítulo siguiente, presenta una ruta pedagógica común que oriente la enseñanza profesional desde una visión crítica y situada. Se presenta en un momento coyuntural que demanda atención a una necesidad apremiante para superar la fragmentación pedagógica identificada. La propuesta materializa la agencia pedagógica institucional orientada a garantizar coherencia epistemológica, metodológica y formativa del programa académico.

Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

Esta propuesta de transformación, es un aporte de la investigación científica (Díaz Fernández et al., 2024) desde su potencial para proponer soluciones a un fenómeno específico. Este carácter se correspondió con la pertinencia social de la investigación (Díaz Fernández et al., 2024) y se materializó a través de la planificación de un aporte de tipo práctico, que, en esta tesis doctoral, fue una *estrategia didáctica* que proyectó la enseñanza-aprendizaje en Desarrollo Familiar hacia la materialización de lineamientos para orientar el proceso en el programa académico desde un enfoque situado y crítico (Restrepo Ortiz et al., 2022).

4.1. Fundamentación de la Propuesta de Transformación

En este apartado se describen a modo de síntesis, algunos de los resultados de la caracterización de la enseñanza en Desarrollo Familiar, que, durante el año 2024, fueron identificados a través del proceso de investigación. Durante más de 40 años que tiene el programa, se han formado cientos de profesionales, que durante las primeras dos décadas fueron orientados por profesores de diversas disciplinas como la sociología, la antropología y la economía. Sin embargo, a partir del segundo quinquenio de la tercera década, el conjunto de docentes, empezó a conformarse, además, por profesionales en Desarrollo Familiar, psicólogos y etnoeducadores, que, a diferencia de los anteriores, en su mayoría no apropiaron los fundamentos de la profesión desde su génesis y filosofía.

Por lo anterior expuesto, se identificó que los profesores del programa, enseñan desde un modelo espejo que enseña a ser profesional en Desarrollo Familiar, desde el propio enfoque del ejercicio profesional. También fue posible identificar, algunos de los fundamentos epistémicos, teóricos y metodológicos sustantivos al enfoque del Desarrollo Familiar, pero que, son compatibles y útiles para ser postulados como fundamentos de la propuesta de transformación.

En consecuencia, la respuesta a la pregunta: ¿cuál es la forma en la cual se (modelo, método o estrategia) enseña en el programa académico de Desarrollo Familiar?, se corresponde con una referencia recurrente durante las entrevistas individuales y el grupo de discusión a que, en Desarrollo Familiar, cada uno enseña desde su propio modelo o forma de enseñar. Esto se corresponde con un supuesto, en el cual se identificó que los docentes que son profesionales en

Desarrollo Familiar, enseñan basándose en el propio modelo de la profesión en Desarrollo Familiar, basados en sus principios, sus supuestos teóricos, epistemológicos y metodológicos que fueron aportados por *el grupo de las 7* (Suárez & Restrepo, 2005).

Este supuesto ha sido confirmado en el proceso de investigación e indica que el modelo de enseñanza-aprendizaje usado durante más de 40 años en el programa académico, se delinea desde una especie de lógica tipo *espejo*, que privilegia los métodos, las teorías y los procedimientos usados para fundamentar la formación, como base del proceso de enseñanza-aprendizaje en Desarrollo Familiar. Esta afirmación ya ha sido expuesta en el capítulo anterior, en el apartado de análisis de hallazgos.

De lo anterior no se quiere decir que este *modelo espejo* sea poco pertinente o que no haya contribuido con la formación en Desarrollo Familiar. Lo que se destaca es que en la enseñanza-aprendizaje universitario, las carreras que no exigen formación en bases pedagógicas, carecen de fundamentos pedagógicos y didácticos que son esenciales para cualquier proceso de formación universitaria.

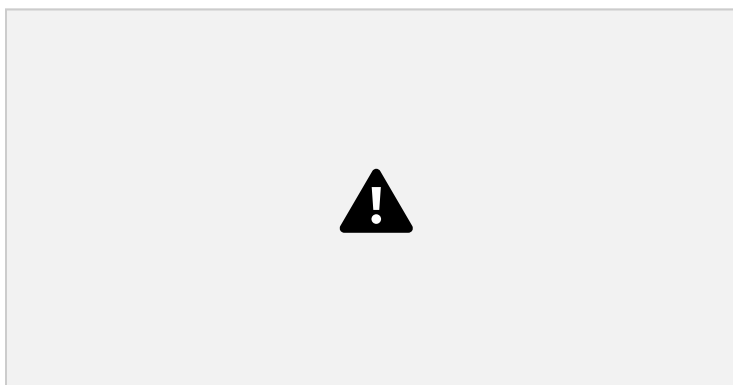
Sin embargo, también se identificaron bondades en este modelo, las cuales se sintetizan en los fundamentos epistemológicos y metodológicos que sustentan un proceso de enseñanza-aprendizaje situado con la intencionalidad de promover un pensamiento crítico y una acción transformadora, no solo para las familias y las comunidades con las cuales trabajan los estudiantes, sus docentes y los profesionales, sino también para sí mismos y para la sociedad en general.

Este *modelo* de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por ser *situado* y crítico (Díaz Barriga, Connerton, 1976, Restrepo, 2003), por sus bases en los conocimientos situados (Haraway, 1988) y la educación experiencial (Dewey, 1976). Estas premisas, se reflejan en un telón de fondo con matices aportados por los enfoques socioconstructivista (Vygotsky, 1976) y construccionista social (Gergen, 1999). A su vez, estas premisas teóricas y metodológicas pueden usarse para asegurar un discurso y una práctica docente del profesor que es Profesional en Desarrollo Familiar, desde la comprensión de que la profesión se enseña desde la experiencia/vivencia del Desarrollo Familiar en la propia vida, en el aula, en la vida de las familias, en la universidad. Se enseña en comunidad, y se aprende en “común”.

De acuerdo con lo expuesto, los fundamentos de la estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje en Desarrollo Familiar se expresan en la red semántica que se presenta a continuación:

Figura 20

Estrategia didáctica: red semántica



Nota: la figura corresponde a una red semántica realizada con la herramienta AtlasTi.25

Lo que se expone en la figura 20 se desprende de la categorización y el análisis de las entrevistas individuales focalizadas y del grupo de discusión, en las cuales se identificaron recurrencias que indicaron reiteradamente, la necesidad de recoger de la experiencia de los más de 40 años de la existencia del programa académico, así como de las diferentes etapas por las cuales se ha desarrollado la enseñanza-aprendizaje, todo lo expuesto desde la perspectiva de los docentes.

En términos concretos, la red expone en su centro el *aprender-enseñar situado* (Díaz Barriga, 2006; Dewey, 1976) que se sustenta en los *fundamentos epistemológicos, teóricos y los fundamentos metodológicos* con un componente propio del modelo de Desarrollo Familiar, denominado: teoría-praxis (Herrera et al., 2020), que se entiende como un proceso de generación de conocimiento no solo situado (Haraway, 1988) sino producido desde la propia realidad y con la participación de todos los actores implicados. Un conocimiento teórico, pero también práctico, útil para la transformación de la realidad desde y con quienes la experimentan y viven a diario.

Estos fundamentos epistémicos y metodológicos a su vez, se relacionan con los *retos de la enseñanza-aprendizaje* en la sociedad actual, lo que constituye un escenario emergente a tener en cuenta en el aprender-enseñar situado (Haraway, 1988; Díaz Barriga, 2006; Dewey, 1976). A partir de este diagnóstico, y en consonancia con la explicación anterior, en los párrafos siguientes se presentan los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos que se proponen para la propuesta de transformación de tipo estrategia didáctica desde un enfoque situado y crítico.

4.1.1. Fundamentos epistemológicos y teóricos

De acuerdo con lo enunciado en el apartado anterior, en este se exponen los fundamentos que se proponen como bases sustantivas a la estrategia didáctica. Se reiteran algunas teorías y perspectivas que fundamentan la carrera, y se agregan otras que son pertinentes a la enseñanza en el nivel universitario.

La teoría crítica con orígenes en la tradición alemana de la filosofía social y política (Restrepo, 2003), con base en premisas de pensadores como Kant, Hegel y Marx (Connerton, 1976 citado en Restrepo, 2003). Con estos soportes, se entiende que la teoría crítica en el contexto de la enseñanza-aprendizaje universitario, aporta elementos para la generación de un pensamiento crítico (Connerton, 1976) desde un carácter transformador y con propósitos emancipatorios. Así como se planteó en los inicios del *Otro Desarrollo Familiar* (Suárez & Restrepo, 2005), la teoría crítica y el pensamiento crítico, se proponen como sustentos alternativos a los enfoques convencionales de la educación.

Es decir, que a través de la enseñanza-aprendizaje en Desarrollo Familiar se debe procurar el conocimiento, análisis y acción crítica transformadora de la realidad en las dimensiones que proponen los escenarios de enseñanza-aprendizaje identificados: el aula, la propia vida, la familia-comunidad y la universidad. En tal sentido, el pensamiento crítico se corresponde con uno de los componentes del modelo de Desarrollo Familiar, porque tiene la intencionalidad de generar conocimiento a través de la reflexión con un propósito de transformación de las condiciones humanas, ambientales, políticas y sociales (Restrepo, 2003) que no garantizan el desarrollo en condiciones de equidad.

El constructivismo sociocultural es sustancial a la estrategia didáctica, por cuanto, se corresponde con el aprender-enseñar situado y por tradición, es una de las columnas vertebrales

de los procesos pedagógicos y didácticos que se dan en la enseñanza universitaria. Específicamente, las bases del enfoque sociocultural (Vygotsky, 1978) son las que se recomiendan en esta estrategia.

El Enfoque Sociocultural basado en Lev Vygotsky (1978), quien comprendió que los procesos psicológicos superiores de las personas están influidos por la cultura y la interacción con otros agentes sociales. A partir de esta comprensión, el autor introdujo la perspectiva social del aprendizaje. En consecuencia, para Vygotsky el pensamiento y el lenguaje son mediados por la cultura y el entorno social, contexto en el cual, el lenguaje es el instrumento para la mediación cognitiva. Un concepto clave de su teoría es la zona de desarrollo próximo (ZDP), que representa la distancia entre lo que el estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de otros más competentes (Vygotsky, 1978).

El construccionismo social, como un enfoque que se complementa con el constructivismo, especialmente porque amplía la comprensión y la magnitud de incluir premisas sobre el conocimiento que se genera en la interacción social a través del lenguaje (Gergen, 1999; Pearce, 1989). El construccionismo ubica a la comunicación como el eje central del proceso; por eso, se considera esta premisa, el aula (el trabajo de campo, la propia vida) se transforma en un escenario conversacional donde los estudiantes aprenden a través de diálogos generativos (Schnitman, 2005) y abiertos (Seikula y Arnkil, 2006). Entonces, enseñar-aprender se visiona como un proceso de creación de contextos donde los estudiantes y profesores puedan construir significados en conjunto (Gergen, 1999). En resumen, el construccionismo social en la enseñanza promueve una educación crítica y emancipadora, centrada en el diálogo como vehículo para la transformación personal y colectiva (Freire, 2005; hooks, 2021).

Enseñanza y aprendizaje situados hacen referencia a la necesidad de que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser significativos para los estudiantes; es decir, esta es una perspectiva humanista (Carl Rogers citado en Díaz Barriga, 2006) que invita a que los escenarios de enseñanza-aprendizaje se dediquen a construir conocimiento que le sea útil a todos los involucrados y que, a su vez, sea aplicable y transformador para sus contextos de interacción.

Esta correspondencia del aprendizaje significativo con los *conocimientos situados* (Haraway, 1988), implica a los diferentes actores y escenarios de enseñanza, para que el conocimiento se genere y recree en situaciones determinadas y diversas (Díaz Barriga, 2006). A su vez, esto manifiesta un requerimiento relacionado con los procesos cognitivos que se

promueven en la enseñanza-aprendizaje, lo que promueve una cognición situada (King citado en Santrock, 2002) y supone que estos conocimientos creados, son útiles, adaptables, aplicables a múltiples y variados contextos.

En este orden de ideas, Haraway (1988) desde una visión feminista, invita a la reivindicación del valor del conocimiento parcial, encarnado y propone la *responsabilidad epistémica* (y la justicia), a partir del reconocimiento desde dónde se produce el conocimiento y cómo dicho posicionamiento afecta lo que se conoce y cómo se interpreta. De manera corresponsable, esta concepción que postula Haraway (1988), llama a que en los procesos de enseñanza-aprendizaje situado, se incorpore el pensamiento reflexivo promovido por Dewey (1933), o conocimiento que surge desde la experiencia concreta de las personas y se orienta hacia la transformación crítica de la realidad.

En línea con los planteamientos de Haraway (1988) y Dewey (1976), el conocimiento que se construye en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es neutral, sino que se corresponde con una práctica situada en la vida sociocultural y con un carácter histórico. En este mismo sentido, hooks (2021), aporta una visión feminista que plantea la relación entre la conciencia crítica y la praxis (Freire, 2005). La conciencia crítica se refiere a un marco analítico que permite la comprensión que las personas hacen del contexto en que viven y los factores que afectan sus vidas.

De otro lado, la praxis es el vehículo a través del cual se materializa la conciencia crítica (hooks, 2021; Freire, 2005). Al actuar sobre su conciencia crítica, las personas no solo transforman su propia realidad, sino que también contribuyen a la transformación social. Freire (2005) insiste en que el verdadero poder de la enseñanza transformadora reside en la fusión de estos dos conceptos; una enseñanza que fomente la conciencia crítica sin llevar a la acción es incompleta e ineficaz.

4.1.2. Fundamentos metodológicos

A diferencia de los fundamentos teóricos, los fundamentos metodológicos propuestos como base de la estrategia didáctica, están parcialmente relacionados en el modelo espejo. Si bien, desde hace aproximadamente dos décadas, para el trabajo con las familias que realizan docentes y estudiantes, se incorpora una perspectiva constructivista, esta, en sí misma, no plantea

principios para el trabajo con familia y la acción social; es más bien, un enfoque propuesto para la educación y los procesos de aprendizaje en la infancia y la adolescencia, y en los últimos 20 años ha cobrado relevancia y efectividad en los ámbitos universitarios.

Metodológicamente, la estrategia se basa en las premisas metodológicas del constructivismo sociocultural y la investigación-acción-participativa. El punto de partida lo constituye el propio método teórico-práctico del Desarrollo Familiar (Suárez & Restrepo, 2005; Herrera et al., 2020), el cual implica una formación profesional que articula la enseñanza-aprendizaje de teorías y metodologías con su respectiva aplicación a través de los procesos de investigación-intervención con familias y comunidades en su propio contexto de vida. A partir de la experiencia y vivencia del trabajo de campo, se pretende, no solo la generación de conocimiento desde y con las familias sino la construcción de proyectos y alternativas de transformación de sus realidades, para lo cual se soporta en la Investigación-Acción-Participativa.

De manera puntual, se proponen estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la *teoría del aprendizaje experiencial de Kolb* (1984); el Aprendizaje Basado en Proyectos, basado en el constructivismo y el aprendizaje activo (Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010); el aprendizaje significativo (Ausubel) y el aprendizaje experiencial (Dewey). Además de que en los fundamentos epistemológicos se sugieren enfoques y teorías que también proponen elementos metodológicos vertebrales como el *aprendizaje situado* (Díaz Barriga, 2006), *los conocimientos situados* (Haraway, 1988), *la educación liberadora* (Freire, 2005) y *la educación transgresora* (hooks, 2021) o pedagogía comprometida basada en las premisas de Freire sobre la educación como práctica de la libertad.

Finalmente, es perentorio asumir, que sin ánimo de que esta estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje replique el modelo del Desarrollo Familiar como hasta ahora se ha hecho, de los hallazgos de la investigación se identificó como fundamental, asumir la *Investigación-Acción-Participativa* (Fals Borda, 1987) en la base de lo que se enseña y cómo se enseña en Desarrollo Familiar. Esto se explica porque es una carrera que se afirma desde las posibilidades y potencialidades de la construcción del conocimiento transformador que se genera en la articulación entre la enseñanza-aprendizaje de la teoría, la práctica y la praxis, entendida como puente entre el conocimiento de las realidades y la producción teórica sobre las mismas

(Suárez & Restrepo, 2005; Herrera et al., 2020). Los detalles de la estrategia didáctica se exponen en el siguiente apartado.

Figura 21

Fundamentos de la propuesta de transformación



Nota: Elaboración propia con Napkin IA

4.1.3. *Enfoques que Sustentan la Propuesta*

Enfoque de género feminista. Desde la perspectiva tradicional es un marco de interpretación de las diferencias entre los géneros (estudiantes, profesores, familias y comunidades). Específicamente es útil para la gestión académica con enfoque de género (Stromquist, 2019) y se le considera fundamental en la planeación, diseño e intervención de estrategias de enseñanza-aprendizaje y en la consideración de situaciones particulares que presentan los estudiantes e intervienen en su proceso de formación y su lugar como aprendices de la intervención y el acompañamiento de los procesos de desarrollo de las familias a través del trabajo de campo.

Sin embargo, el enfoque de género feminista, invita a que, en el aula, en la propia vida, con las familias y en la universidad, como contextos de enseñanza-aprendizaje para el estudiante de Desarrollo Familiar, se examinen las relaciones de poder que tradicionalmente se han construido entre los géneros. Esta perspectiva constituye la obligación para que la planificación

educativa se acentúe la visión crítica incorporada de forma tangible en la enseñanza, aprendizaje y evaluación, no solo en la planeación que realiza el estudiante para el trabajo con las familias.

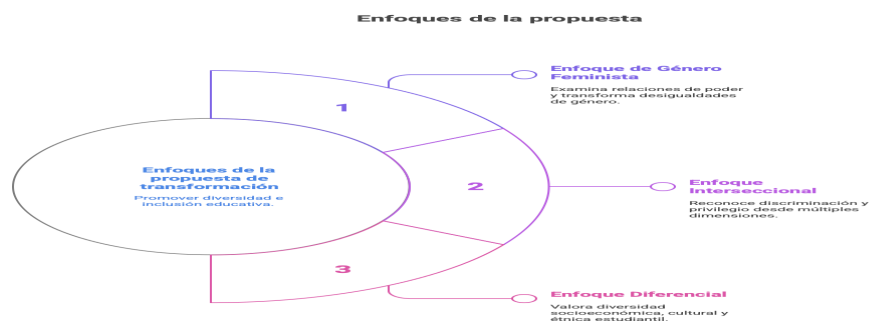
El propósito perseguido es el de transformar la desigualdad y transformar las jerarquías de poder (García-Huidobro y Concha, 2020) que subordinan a las personas por diferentes razones, desde la propia formación profesional, desde el escenario de la propia vida y transformar el aula en un ámbito inclusivo y comprometido (hooks, 2021) con la superación de las desigualdades.

Enfoque Interseccional. Ayuda a la gestión universitaria con enfoque interseccional; contribuye con el reconocimiento de las experiencias de discriminación y/o privilegio desde múltiples dimensiones. La articulación de las categorías de género, raza, clase, etnia, edad, diversidad funcional, orientación sexual, identidad de sexo y de género; deben considerarse no solo en la planeación para el aula, sino también en las rutas procedimentales para el tratamiento de casos puntuales que intervienen en los procesos de formación y a su vez, impactan el trabajo con las familias y las comunidades (Unterhalter, 2021).

Enfoque diferencial. Se corresponde con una visión metodológica que toma en cuenta la diversidad socioeconómica, cultural, étnica, de edad, de género, territorio y capacidades que, en este caso, tienen los estudiantes. Estas categorías de diferenciación son necesarias para tomar decisiones en términos de las políticas (Stromquist, 2019), programas con población estudiantil, como también lo son para la planeación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Es un enfoque complementario a los anteriores, porque ayuda a materializar las comprensiones que aportan la interseccionalidad y el género.

Figura 22

Enfoques de la propuesta de transformación



Nota: Elaboración propia con Napkin IA

4.2. Estructura de la Propuesta de Transformación

4.2.1. Título de la Propuesta

Estrategia didáctica con enfoque situado y crítico para potenciar la enseñanza en el programa académico de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia.

4.2.2. Objetivos de la Propuesta

Objetivo general. Potenciar la enseñanza-aprendizaje del programa académico de Desarrollo Familiar desde un enfoque situado y crítico que se corresponda con los retos actuales de la práctica docente, del aprendizaje y del desarrollo de competencias profesionales para el trabajo con las familias y las comunidades.

Objetivos específicos.

1. Diseñar e implementar el uso de herramientas de aprendizaje basado en los conocimientos situados y la pedagogía comprometida que vincule a los docentes y a los estudiantes con la lectura teórica situada de la realidad familiar y comunitaria en coherencia con los desafíos de la sociedad contemporánea.
2. Incentivar la reflexividad y el pensamiento crítico en los escenarios de enseñanza-aprendizaje (aula, propia vida, familias y universidad), considerando los desafíos contemporáneos para el trabajo con las familias y las comunidades.

3. Promover en los escenarios de enseñanza-aprendizaje, actividades orientadas a potenciar competencias en los estudiantes, en consonancia con la generación de conocimientos situados y la intervención transformadora de las realidades de las familias y las comunidades.
4. Integrar en los escenarios de enseñanza-aprendizaje, el diálogo abierto, generativo y propositivo a través del trabajo colaborativo, la construcción colectiva y la generación de comunidades de aprendizaje entre estudiantes, docentes y familias.
5. Integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, herramientas tecnológicas y metodologías innovadoras que faciliten la investigación, la divulgación del conocimiento y la evaluación de la formación en Desarrollo Familiar.
6. Implementar la evaluación formativa, desde una visión reflexiva y crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje, que considere elementos que puedan situarse para el mejoramiento y la potenciación de las competencias para el trabajo profesional con familias y comunidades.

4.2.3. Cuerpo teórico y conceptual de la propuesta

Sin desmedro de las teorías y métodos expuestos en el subcapítulo anterior, en este se precisan algunos elementos puntuales para la implementación de la propuesta. Este cuerpo teórico y conceptual conserva el enfoque situado y crítico del Otro Desarrollo Familiar (Suárez & Restrepo, 2005) y se basa en tres marcos referenciales, los cuales son:

Teorías constructivistas y educación experiencial. Teoría sociocultural de Vygotsky; Aprendizaje y estilos de aprendizaje de Kolb y Aprendizaje experiencial de Dewey. Estas teorías postulan al aprendizaje desde una comprensión de un proceso sociocultural y colectivo-colaborativo, en el cual, los escenarios en los cuales se genera la experiencia de la educativa son esenciales para la construcción de los conocimientos. Por lo tanto, la producción del conocimiento desde la formación en Desarrollo Familiar, propone como eje articulador la mediación entre el docente, los estudiantes, las familias, las comunidades y otros actores que se vinculan al proceso.

Conocimientos situados, educación liberadora y pedagogía comprometida. Estas premisas, priorizan la identificación, análisis, priorización y resolución de problemas en contextos familiares y comunitarios, a través de la relación teoría y práctica. Haraway, Freire y

hooks, aportan elementos de peso para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje como procesos que deben situarse en los diferentes escenarios en los cuales interactúan los docentes, los estudiantes y las familias. A su vez, el propósito de la enseñanza-aprendizaje situados, deben generar un conocimiento susceptible de usarse en contextos que requieren construir y usar recursos para potenciar su desarrollo. Así mismo, estos elementos deben disponerse para las personas y las familias que requieran emanciparse y posicionarse en una escala más alta de su desarrollo humano.

El modelo del Otro Desarrollo Familiar. La estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje situado, recoge y recomienda las premisas propuestas por la carrera como tal, las cuales se han documentado ampliamente en los últimos veinte años (Suárez & Restrepo, 2005; Restrepo, 2003; López Montaña, 2014 y (Herrera et al., 2020). Estas premisas se sostienen en procesos y métodos de trabajo con familias y comunidades, que se resumen en la praxis como puente que conecta la producción del conocimiento con la acción transformadora a través de la práctica. A su vez, esta práctica debe garantizar la problematización de la realidad, la reflexividad y la consolidación de acciones de cambio y transformación.

4.2.4. Cuerpo Instrumental y Procedimiento de la Propuesta

La instrumentación de la estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje situado, como se explicó en los fundamentos metodológicos, debe asumirse al desarrollo de los enfoques situados, a proporcionar un ambiente propicio para la reflexividad y el despliegue de acciones de cambio y transformación. Estas características se integran en la Investigación-Acción-Participación (Fals Borda, 1987) como el método con el cual se debe garantizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La IAP (Fals Borda, 1987) se implementa en los escenarios de enseñanza-aprendizaje de múltiples formas, las cuales serán planeadas y ejecutadas por cada docente y sus estudiantes. De manera precisa, se sugiere la consideración de las siguientes herramientas metodológicas:

- Aprendizaje Basado en Problemas
- Aprendizaje Basado en Proyectos
- Aula invertida
- El proyecto familiar: formulación participativa de proyectos

- Análisis de casos situados (escenarios de enseñanza-aprendizaje: el aula, la propia vida, el trabajo con familias, la universidad).
- El trabajo *in situ* con las familias, las comunidades e instituciones
- Comunidades de práctica (Wenger, 1998), (Hooper, 2025) y (Massacesi et al., 2025), caracterizadas por el dominio compartido, el compromiso mutuo y el *repertorio compartido*.

Para la articulación de tecnologías emergentes, la inteligencia artificial y otros instrumentos; se sugieren algunas herramientas que soporten el trabajo pedagógico en los diferentes escenarios de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 6

Herramientas de soporte para la enseñanza

Recurso a utilizar	Plataformas digitales y en línea	Tecnologías para la investigación	Protocolos de intervención/reflexión/acción
Función del recurso	Documentar y divulgar los resultados de los procesos y los proyectos. Registro de la información sociodemográfica y diagnóstico de situaciones y recursos.	Recopilación y análisis de datos cuantitativos y cualitativos	Evaluación y sistematización de las experiencias de intervención desde Desarrollo Familiar
Ejemplo	Repositorios o bases de datos digitales y en línea	Generación de aplicaciones para circular información sobre redes de apoyo, recursos para la solución de problemas e información de acceso a orientación profesional directa.	Memorias gráficas y bitácoras de las experiencias en campo.

Nota: Elaboración propia.

4.2.5. Recomendaciones para la Evaluación en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Se sugiere la implementación de la evaluación formativa y la triangulación de fuentes de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con base en procedimientos metacognitivos, que inviten a los estudiantes a revisar sus tareas y la manera de resolverlas de acuerdo con los objetivos y los resultados de aprendizaje. Además, es necesario que se implemente el diseño de rúbricas contextualizadas; es decir, rúbricas que determinan como criterios de elaboración y evaluación de las tareas propuestas elementos como la capacidad de planeación, ejecución de lo propuesto, el análisis crítico y reflexivo y la capacidad de problematización de las realidades de los actores que participan en los diferentes escenarios.

Las rúbricas son una alternativa útil para la evaluación, y también lo son como herramienta que reduce las posibilidades de confusiones para la elaboración de la tarea y las inconformidades del estudiante con los resultados obtenidos. Deben elaborarse en coherencia con los criterios que el docente propone para la tarea y en coherencia con el plan de la materia.

Entre los tipos de rúbricas más utilizadas, están las rúbricas analíticas, holísticas, genéricas y específicas. El tipo seleccionado, depende del escenario de aprendizaje, del docente y de la materia que se orienta. En todo caso, es el docente de acuerdo con estas especificidades quien define para qué tarea debe implementar el tipo de rúbrica. Sin embargo, a modo de recomendación, todas las rúbricas deben elaborarse teniendo en cuenta estos elementos:

- Criterios de evaluación
- Elementos descriptores
- Niveles de desempeño en la tarea

Otra de las herramientas de evaluación propuesta son las evidencias de desempeño, las cuales se construyen teniendo en cuenta el tipo de materia que se orienta; por ejemplo, en las materias teóricas, regularmente se evalúa con instrumentos como mapas conceptuales, mapas mentales, fichas de lectura, ensayos o exposiciones. Las rúbricas deben considerar el tipo de instrumento para la evaluación. Estos instrumentos, se convierten a su vez en evidencias del desempeño; por lo tanto, en las materias netamente prácticas, estos instrumentos se expresan en la propuesta formulada por etapa, la planeación, el diario o bitácora de campo, el informe, entre otros.

En conclusión, para que estas herramientas sean eficientes y eficaces en el proceso de evaluación, se sugiere que el docente elabore una planeación del curso que incluya los contenidos, las fuentes y recursos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, un cronograma específico que le indique a los estudiantes el tipo de contenido, los recursos, el modo de evaluación y la rúbrica, la fecha de entrega y calificación de la tarea. Esta planeación ayuda a disminuir la incertidumbre, la queja y el tiempo que el docente invierte en el proceso de evaluación.

4.2.6. Estructura Operativa de la Estrategia Didáctica de Enseñanza y Aprendizaje

Esta estrategia didáctica planea implementarse una vez esté validada por la institución de educación superior y el programa académico respectivo. Una vez culminado el proceso de tesis y la respectiva titulación, se procederá a presentar la propuesta con las autoridades académicas respectivas. Después de su aprobación y ajustes, se implementará durante los períodos académicos del año siguiente a la culminación de esta tesis. Por lo tanto, en la tabla 7, se presenta la estructura operativa de la propuesta, y se presenta una ruta a través de 4 fases para facilitar su implementación. Contempla la participación de los directivos, los docentes, los estudiantes y las familias involucradas en los procesos formativos.

Tabla 7

Ruta para la implementación de la propuesta

Objetivo específico	Fases para la implementación	Actividades de implementación	Participantes
---------------------	------------------------------	-------------------------------	---------------

1. Diseñar e implementar el uso de herramientas de aprendizaje basado en los conocimientos situados y la pedagogía comprometida.	Fase 1. Diagnóstico, sensibilización y ejecución.	<ul style="list-style-type: none"> ● Diagnóstico¹ de la población estudiantil (datos sociodemográficos, estilos y capacidades de aprendizaje) ● Talleres de reflexión y diagnóstico con docentes y estudiantes ● Construcción de herramientas de enseñanza, aprendizaje y evaluación ● Implementación de las herramientas en escenarios simulados ● Evaluación 	Directivos, docentes y estudiantes
2. Incentivar la reflexividad y el pensamiento crítico en los escenarios de enseñanza-aprendizaje (aula, propia vida, familias y universidad), considerando los desafíos contemporáneos.			

Nota: Elaboración propia

Tabla 7 (continuación)

Objetivo específico	Fases para la implementación	Actividades de implementación	Participantes
3. Promover en los escenarios de enseñanza-aprendizaje, actividades orientadas al desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes, en consonancia con la generación de conocimientos situados.	Fase 2. Formación y desarrollo de competencias	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacitación y formación para docentes y estudiantes ● Talleres de socialización y reflexión sobre la práctica docente ● Planeación y conformación de comunidades de práctica. 	Directivos, docentes, estudiantes y familias.
4. Integrar en los escenarios de enseñanza-aprendizaje, el diálogo abierto, generativo y propositivo a través del trabajo colaborativo, la construcción colectiva y la generación de			

¹ El **diagnóstico** debe hacerse en dos momentos: Primer momento entre el semestre de ingreso y el tercer semestre. Segundo momento: entre los semestres cuatro y cinco, antes de iniciar el trabajo con familia y comunidad.

comunidades de aprendizaje entre estudiantes, docentes y familias.

Nota: Elaboración propia

Tabla 7 (continuación)

Objetivo específico	Fases para la implementación	Actividades de implementación	Participantes
5. Integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, herramientas tecnológicas y metodologías innovadoras que faciliten la investigación, la divulgación del conocimiento y la evaluación.	Fase 3. Integración y aplicación de herramientas e innovación en la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ● Revisión de planes integrales de las materias ● Incorporación de herramientas de enseñanza, aprendizaje y evaluación con apoyo en TIC e IA. ● Elaboración de planes de clase, cronograma y rúbricas. 	Directivos, docentes y estudiantes
6. Implementar la evaluación formativa, desde una visión reflexiva y crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje, que considere elementos que	Fase 4. Evaluación, seguimiento y retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar evaluación formativa, reflexiva y contextualizada del proceso y los resultados de aprendizaje ● Sistematizar la experiencia de 	Docentes, estudiantes, familias y directivos.

puedan situarse para el mejoramiento y la potenciación de las competencias para el trabajo profesional con familias y comunidades.

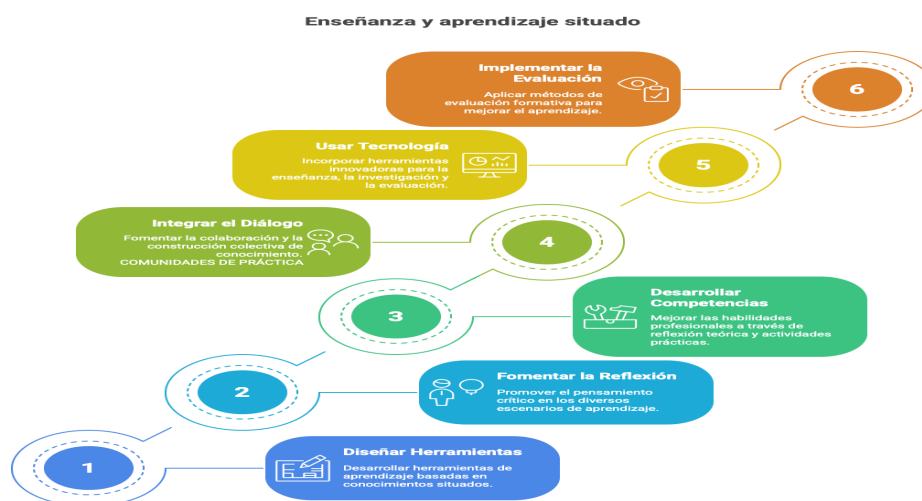
implementación de la estrategia

Nota: Elaboración propia

La tabla 7, presenta una ruta para la ejecución de la propuesta de transformación que se expresa en un proceso innovación de la enseñanza en el programa de Desarrollo Familiar a partir del diagnóstico, la planeación y la ejecución de la estrategia didáctica estructurada. En la siguiente gráfica, se ilustra de manera sintetizada, la operatividad de la estrategia.

Figura 23

Ruta de la propuesta de transformación



Nota: Elaboración propia con Napkin IA

4.3. Valoración/ Evaluación / Validación de la Propuesta de Transformación

La propuesta de transformación *Estrategia didáctica para potenciar la enseñanza situada en el programa académico de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas*, se diseñó a partir de la caracterización del proceso de enseñanza que actualmente se ejecuta en el programa. El resultado de esta radiografía, concluye que la enseñanza en el programa se caracteriza como *modelo espejo* que busca fortalecer la práctica docente en coherencia con los fundamentos epistemológicos, metodológicos y filosóficos del programa, a partir de un enfoque situado y crítico.

En consecuencia, con la naturaleza de la investigación-acción, en este apartado se presenta la validación estructural e instrumental de la propuesta de transformación en atención a los criterios e indicadores para la evaluación de los objetivos y los componentes de la estrategia. Se incluyen, además, los recursos previstos para su implementación y se valida el cumplimiento de los requisitos para propuesta de transformación educativa.

4.3.1. Indicadores, Criterios de Evaluación y Operatividad de la Propuesta

A partir de la siguiente matriz de validación y evaluación, se muestra la correspondencia entre los objetivos de la propuesta, su estructura, los criterios y los indicadores de evaluación, de logro y se bosquejan algunos resultados esperados.

Tabla 8

Matriz de validación y evaluación de la propuesta

Objetivo específico	Fases para la implementación	Indicadores de logro	Resultados
1. Diseñar e implementar el uso de herramientas de aprendizaje basado en los conocimientos situados y la pedagogía comprometida.	Fase 1. Diagnóstico, sensibilización e implementación de la estrategia didáctica. Actividades: • Diagnóstico de la población estudiantil (datos sociodemográficos, estilos y	<ul style="list-style-type: none"> Informe diagnóstico completo que caracterice al menos al 80% de la población objetivo. Participación del 70% de los docentes y estudiantes; producciones 	<ul style="list-style-type: none"> Documento de caracterización que oriente la adaptación metodológica. Sistematización de la experiencia con énfasis en las percepciones, expectativas y
2. Incentivar la reflexividad y el pensamiento crítico en los escenarios de			

enseñanza-aprendizaje (aula, propia vida, familias y universidad), considerando los desafíos contemporáneos.	<ul style="list-style-type: none"> capacidades de aprendizaje) Talleres de reflexión y diagnóstico docentes y estudiantes Construcción de herramientas de enseñanza, aprendizaje y evaluación Implementación de las herramientas en escenarios simulados Evaluación de la fase. 	de	<ul style="list-style-type: none"> escritas o registros de reflexión. Diseño de al menos tres herramientas didácticas validadas con criterios pedagógicos. Informe de evaluación con recomendaciones para ajustes en las herramientas e instrumentos. 	necesidades formativas. <ul style="list-style-type: none"> Diagnóstico de la fase inicial, como insumo para retroalimentar la propuesta.
--	--	----	--	---

Nota: Elaboración propia.

Tabla 8 (continuación)

Objetivo específico	Fases para la implementación	Indicadores de logro	Resultados
3.Promover en los escenarios de enseñanza-aprendizaje, actividades orientadas al desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes, en consonancia con la generación de conocimientos situados.	Fase 2. Formación y desarrollo de competencias. Actividades: <ul style="list-style-type: none"> Capacitación y formación para docentes y estudiantes Talleres de socialización y reflexión sobre la práctica docente Planeación y conformación de comunidades de práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> Finalización de módulos de formación por al menos el 80% de los participantes; registros de asistencia y productos académicos. Sistematización de por lo menos dos sesiones por grupo con análisis de fortalezas y retos pedagógicos. Formación de al menos dos comunidades de práctica activas; cronogramas y planes de acción definidos. 	Docentes y estudiantes fortalecen sus competencias pedagógicas. Documento compartido de reflexiones sobre la enseñanza situada. Grupos de docentes consolidados como redes de intercambio de saber pedagógico.
4.Integrar en los escenarios de enseñanza-aprendizaje, el diálogo abierto, generativo y propositivo a través del trabajo colaborativo, la construcción colectiva y la generación de comunidades de aprendizaje entre estudiantes, docentes y familias.			

Nota: Elaboración propia.

Tabla 8 (continuación)

Objetivo específico	Fases para la implementación	Indicadores de logro	Resultados
5. Integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, herramientas tecnológicas y metodologías innovadoras que faciliten la investigación, divulgación del conocimiento y la evaluación.	<p>Fase 3. Integración y aplicación de herramientas e innovación en la enseñanza.</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Revisión de planes integrales de las materias ● Incorporación de herramientas de enseñanza, aprendizaje y evaluación con apoyo en TIC e IA. ● Elaboración de planes de clase, cronograma y rúbricas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Planes de clase con enfoque situado en al menos el 70% de las actividades académicas. ● Evidencia de la aplicación efectiva de al menos una herramienta digital en dos actividades académicas. ● Mínimo dos documentos pedagógicos completos. 	<p>Micro currículos revisados que reflejan el vínculo entre teoría, contexto y práctica. Innovación en la implementación de recursos digitales y tecnológicos con pertinencia didáctica. Banco de instrumentos pedagógicos con criterios de evaluación pertinentes y contextualizados.</p>
6. Implementar la evaluación formativa, desde una visión reflexiva y crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje,	<p>Fase 4. Evaluación, seguimiento y retroalimentación.</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realizar evaluación formativa, reflexiva 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aplicación de instrumentos de evaluación a estudiantes y docentes con una cobertura del 85%; 	<p>Diagnóstico integral del impacto de la estrategia y sus efectos en la práctica docente y formativa.</p>

que considere elementos que puedan situarse para el mejoramiento y la potenciación de las competencias para el trabajo profesional con familias y comunidades.	y contextualizada del proceso y los resultados de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ● Sistematizar la experiencia de implementación de la estrategia 	análisis cualitativo de resultados. <ul style="list-style-type: none"> ● Documento de sistematización elaborado con recomendaciones para cualificar y sostener la propuesta. 	Sistematización validada como insumo para replicabilidad y proyección institucional de la estrategia.
--	--	---	---

Nota: Elaboración propia.

4.3.2. Recursos Requeridos para la Aplicación de la Propuesta de Transformación en el Contexto Territorial

Para la implementación de la estrategia didáctica se requiere voluntad política de todas las partes involucradas. Una vez se de este criterio, la adecuación de los recursos humanos, materiales y simbólicos, propios de la universidad y del programa, será posible su ejecución y la evaluación de su impacto. Por lo tanto, los recursos requeridos para la materialización de la propuesta se resumen en tres grupos:

El primer grupo lo constituyen los recursos humanos:

- Docentes que dedican más del 40 % de su labor académica al programa.
- Los estudiantes. Al menos una representación del 10 % de cada semestre.
- Las familias y las comunidades involucradas en el escenario de aprendizaje el trabajo con familia.
- Directores del programa, del departamento y la coordinación de prácticas.
- La representación estudiantil.

El segundo grupo se compone de los *recursos materiales y tecnológicos*:

- Espacios físicos dentro y fuera de la universidad: aulas y territorios de prácticas.
- Plataformas digitales para interacción asincrónica, disponibles y dispuestos por la universidad.
- Equipos para el registro audiovisual.
- Repositorios bibliográficos actualizados en medio físico, digital y en línea.

El último grupo, es el de los *recursos institucionales y simbólicos*:

- La autorización y el compromiso institucional para materializar e instalar la propuesta: Vicerrectoría Académica, Facultad, Programa.
- Articulación de la propuesta con las prácticas académicas, los semilleros de investigación y de proyección universitaria.
- Valoración y reconocimiento de la formación y el trabajo pedagógico como sustantivo de la formación universitaria.

La disposición y articulación de todos los grupos de recursos, garantiza la aplicación, seguimiento y evaluación de la propuesta en al menos un 70 %.

4.3.3. El Nivel de Cumplimiento de los Requisitos de la Propuesta de Transformación

Con base en la experiencia y el conocimiento de la formación universitaria en Desarrollo Familiar, esta estrategia didáctica tiene garantizado un alto de nivel de cumplimiento de los requisitos necesarios para transformar el problema de investigación. Sin embargo, esta garantía depende del compromiso ético de todos los involucrados y de la existencia y funcionamiento articulado de los recursos establecidos para su aplicación.

Una vez verificados estos requisitos, esta propuesta cumple porque es *pertinente contextualmente*; es decir, que está basada en un análisis crítico y situado del programa de Desarrollo Familiar, a la vez que, considera centralmente su trayectoria, identidad profesional y los desafíos del siglo XXI. Esto incluye, el perfil del estudiante posmoderno y las condiciones integrales de los territorios en los cuales se despliega la enseñanza.

La propuesta cumple con una *coherencia epistemológica y metodológica*, porque articula los fundamentos críticos, decoloniales y participativos con métodos participativos que priorizan la acción reflexiva y transformadora a través de la praxis y el aprendizaje situado. En consecuencia, la estrategia es *viable institucionalmente*, teniendo en cuenta que los recursos requeridos se presentan como disponibles en la vida diaria del programa. A su vez, la propuesta está alineada con las funciones misionales de la universidad y el propósito formativo del

programa; por demás, puede ser replicable en otras áreas del conocimiento tanto en la Facultad como en la universidad.

En términos de las intencionalidades del doctorado, cumple con el requisito de la *innovación pedagógica*, porque propone una estrategia que trasciende la fragmentación del conocimiento, característica de la enseñanza tradicional, a la vez que ubica como central: la experiencia, la agencia, el diálogo y la *común*-idad.

Esta es una propuesta *evaluable*, a partir de indicadores de logro claros, productos verificables y herramientas de evaluación formativa, sumativa y participativa. La estrategia didáctica diseñada, no solo surge entre los resultados del análisis del modelo actual de enseñanza en el programa; también ofrece una hoja de ruta coherente, situada y transformadora. Con todo lo expuesto en este capítulo, se confirma que esta propuesta cumple con los criterios propios de una intervención educativa innovadora.

El nivel de cumplimiento de la propuesta, también se refrenda a través del proceso de evaluación externa, llevada a cabo por tres expertas en temas pedagógicos, enseñanza universitaria, el ejercicio laboral del profesional de Desarrollo Familiar y la docencia en el nivel de formación en pregrado y posgrado. La evaluación se realizó a través de una rúbrica (anexo I) aplicada a través del método de consulta a expertos; quienes después de leer la propuesta de transformación emitieron una calificación cuantitativa de acuerdo con los siguientes criterios y la respectiva escala de valoración:

Criterios de evaluación:

- Pertinencia académica contextual
- Coherencia teórica y pedagógica
- Innovación y transformación metodológica
- Aplicabilidad y contextualización didáctica
- Viabilidad y sostenibilidad institucional.

Escala de valoración:

- 4.0 = Excelente
- 3.0 = Bueno
- 2.0 = Aceptable
- 1.0 = Deficiente

El resultado final de la consulta a expertos, se expresa en una calificación de 3.7, resultado del promedio entre las calificaciones de la experta No. 1: 4.0, la experta No. 2.: 4.0 y la experta No. 3.: 3.3 (anexo I). Así mismo, las expertas No. 2 y la No. 3 hicieron recomendaciones (anexo J) que se destacan a continuación. Todas fueron incorporadas a la propuesta de transformación.

Recomendaciones realizadas a partir de la evaluación:

- Incorporar en la estrategia del aula invertida.
- Generar esquemas o gráficos que permitan visualizar la estructura y la ruta de la propuesta.
- En los fundamentos metodológicos, incluir los enfoques: diferencial, de género y de interseccionalidad.

De acuerdo con los elementos expuestos a lo largo de este capítulo, se considera que la implementación de la estrategia didáctica, aportará al programa de Desarrollo Familiar, una ruta que le permita tanto a los docentes como a los estudiantes, la articulación de herramientas pedagógicas desde los conocimientos situados. A la vez, reducirá en gran parte, la reproducción del modelo espejo del Desarrollo Familiar como método de enseñanza en el propio Desarrollo Familiar. A largo plazo y a partir del seguimiento, actualización, adecuación y evaluación constante, será posible que los docentes que conformen el programa, puedan incorporar elementos pedagógicos y didácticos que permitan consolidar una propuesta pedagógica propia del programa, pero basada en las premisas y la filosofía propia de la educación y la enseñanza universitarias.

4.3.4. Cronograma de Implementación de la Propuesta

En la tabla 9, se presenta un cronograma tentativo para la implementación de la estrategia.

Tabla 9

Cronograma de implementación de la propuesta

Fase	Actividades	Meses	Recursos
Diagnóstico, sensibilización e implementación de la estrategia metodológica	Diagnóstico de estudiantes; Talleres con docentes y estudiantes; Construcción de herramientas; Simulación de herramientas; Evaluación de fase	Agosto - Octubre	Coordinadora, docentes, estudiantes, materiales pedagógicos, aulas, herramientas digitales
Formación y desarrollo de competencias	Capacitación a docentes y estudiantes; Socialización de práctica docente; Comunidades de práctica	Noviembre - Enero	Facilitadores, recursos bibliográficos, TIC, espacios colaborativos
Integración y aplicación de herramientas e innovación	Revisión de planes de materias; Integración de TIC e IA; Elaboración de planes y rúbricas	Febrero - Marzo	Docentes, software educativo, plataformas digitales, IA, diseñadores pedagógicos
Evaluación, seguimiento y retroalimentación	Evaluación formativa; Sistematización de la experiencia	Abril - Junio	Docentes, estudiantes, formularios de evaluación, analistas de datos

Nota: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Esta tesis doctoral realizó un análisis de la enseñanza en el programa académico de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas, con el objetivo de proponer una estrategia didáctica con un enfoque situado y crítico como respuesta a los retos contemporáneos de la práctica docente, del proceso de formación y del campo profesional. Para cumplir este propósito, se realizó la revisión de sus fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos, y se identificaron los principales escenarios de enseñanza-aprendizaje. Por medio de un proceso de investigación-acción, con enfoque cualitativo y el uso de la herramienta Atlas ti 25, se analizaron los datos a partir de redes y co-ocurrencias semánticas, lo que permitió dar cuenta del estado actual de la enseñanza, reconstruir su trayectoria histórica y formular una propuesta de transformación para el programa.

En este sentido, las conclusiones presentadas se corresponden con los objetivos específicos y reflejan el nivel de cumplimiento logrado con énfasis en los aportes a la comprensión del problema abordado.

En relación con la caracterización de la enseñanza en el programa en términos de sus fundamentos y escenarios, la investigación mostró que, en Desarrollo Familiar, se configura un *modelo espejo* en la enseñanza; lo que quiere decir, que se hace una reproducción del modelo profesional en las prácticas pedagógicas. Este hallazgo permitió establecer que la enseñanza no se

está mediada por una estrategia institucional común, sino por trayectorias individuales a partir tanto de la formación académica como de las experiencias profesionales de cada docente.

La caracterización visibilizó tres etapas históricas en la trayectoria del programa (1985–1995, 1996–2006 y 2006–2016), las cuales develan cambios en los perfiles docentes, en los enfoques pedagógicos y en la relación entre teoría y práctica. En esta misma línea, se identificaron los escenarios de enseñanza y aprendizaje privilegiados en la perspectiva del Desarrollo Familiar: el aula, la propia vida, la interacción con las familias y la universidad. Escenarios que se posicionan como espacios reales y simbólicos predilectos para la formación profesional.

Con respecto a los fundamentos epistemológicos y teóricos que sustentan el modelo, los resultados evidencian que estos soportes que le dieron origen al Desarrollo Familiar, hoy aún son centrales y sostienen la identidad del programa. Entre estos fundamentos resaltan la teoría crítica (Habermas, 1981), el construccionismo social (Berger & Luckmann, 1966; Gergen, 1994), las teorías del desarrollo humano (Sen, 1999; Nussbaum, 2011), el enfoque de género e interseccionalidad (Crenshaw, 1989) y las epistemologías feministas (Haraway, 2021; Curiel, 2011). A la vez, la investigación evidenció que estos marcos teóricos, por importantes y vigentes, se debilitan en su articulación con la práctica, tal vez, por la falta de actualización sistemática y por la tendencia a instrumentalizar el saber pedagógico como respuesta a las exigencias del mercado laboral. El objetivo se cumplió porque fue posible mapear con claridad el campo epistemológico del programa, como de la necesidad urgente de cualificarlo desde una pedagogía reflexiva y situada.

En términos del análisis crítico de los fundamentos epistemológicos y metodológicos, se concluye que la distancia cada vez mayor entre la teoría y la práctica, que es catalogada por los entrevistados como una de las tensiones actuales. Con este resultado, se confirma la hipótesis de la ausencia de bases pedagógicas y la articulación de innovaciones para la enseñanza y el aprendizaje, las cuales se deben no solo a elementos metodológicos, sino también a argumentos epistemológicos e identitarios.

La falta de formación pedagógica en la mayoría de docentes, sumada a la diversidad de enfoques disciplinares descontextualizados del modelo de Desarrollo Familiar, produjo la fragmentación del saber en las prácticas de enseñanza. Este factor, impactó la calidad de la formación y la consolidación de la identidad profesional del estudiante de Desarrollo Familiar. El

objetivo se logra porque devela los vacíos estructurales que afectan la formación e identifica las condiciones que la propuesta metodológica debe contener y aplicar para transformar el problema.

Como epílogo de la investigación, el cuarto objetivo se propuso construir una estrategia didáctica con enfoque situado y crítico. La meta se cumplió y se expresa en la estructuración de una propuesta formulada en cuatro fases: *diagnóstico y sensibilización; formación y desarrollo de competencias; integración e innovación; y evaluación con retroalimentación*. La propuesta diseñada se sustenta a partir de los escenarios identificados, integra los principios pedagógicos del enfoque situado (Díaz Barriga, Vygotsky, Freire), y plantea una implementación que recoge actividades, indicadores, recursos y resultados esperados. El propósito de transformación, se orienta a la consolidación y el posicionamiento de las prácticas docentes basadas en premisas y herramientas pedagógicas actualizadas, situadas y útiles para la cualificación académica y profesional.

En términos generales, la investigación identificó y visibilizó las tensiones entre la enseñanza del Desarrollo Familiar y la posibilidad de su mejoramiento y transformación, a través de una respuesta metodológica que vincula los saberes disciplinares con las realidades de los estudiantes, los docentes y las posibilidades de aportar a los proyectos de las familias y las comunidades.

RECOMENDACIONES

Las sugerencias presentadas, responden a tres tipos: recomendaciones metodológicas, académicas y recomendaciones prácticas. A continuación, se desglosa cada una:

En las recomendaciones metodológicas se propone la ampliación de la compilación de datos empíricos relacionados con el tema de esta investigación. En estudios futuros, se recomienda la inclusión de estudios longitudinales de seguimiento a egresados, la observación

directa de clases y análisis de documentos curriculares; además de realizar una interpretación triangulada de los datos para potenciar la validez y confiabilidad de los hallazgos.

De otro lado, se sugiere ampliar el espectro de investigación con la incorporación de metodologías participativas, de tal manera que los docentes, los estudiantes y los egresados, construyan colaborativamente las categorías de análisis, la propuesta de transformación y su respectiva aplicación.

Se recomienda la exploración del objeto de conocimiento a través de diseños mixtos de la investigación; con la articulación de análisis estadísticos de tendencias en el rendimiento académico, la motivación estudiantil y los resultados de aprendizaje, en contraste con el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas. A su vez, la utilización de software especializados en análisis cualitativo y cuantitativo, permite acudir a una profundidad analítica afinada y un mejor ordenamiento de la información para transformarla en dato.

Con relación a las sugerencias académicas, se propone la revisión y la actualización de los marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos del programa. Además, de considerar la inclusión de marcos referenciales actuales: interseccionalidad, epistemologías feministas del sur y enfoques decoloniales, coherentes con el enfoque crítico y transformador del Desarrollo Familiar

Además de la estrategia didáctica en la propuesta de transformación, se recomienda a la universidad, el diseño e institucionalización de un proceso de formación pedagógica docente que sea permanente, el cual considere las pedagogías críticas, la didáctica universitaria y la reflexividad profesional. El proceso debe ser parte del desarrollo docente y articularse a la evaluación de desempeño, con el fin de superar la voluntariedad individual y las negativas a la actualización permanente.

La gestión académica y curricular es importante para mantener la actualización y la calidad académica. Por eso, la clara inclusión de un eje temático y problémico transversal sobre pedagogía situada y reflexiva en la propuesta curricular del programa, con el fin de que, desde cada actividad académica, se contribuya al cierre de la brecha entre teoría-práctica identificada en esta investigación.

El fomento de las comunidades de práctica para docentes, para docentes y estudiantes, además de comunidades de práctica donde se incluyan a las familias y a las instituciones. Esto se recomienda por constituirse en espacios para el diálogo de saberes, el análisis de las posibilidades y la construcción colectiva pedagógica con miras a la creación de una cultura académica

colaborativa. En este mismo sentido, se sugiere institucionalizar el acompañamiento pedagógico, a partir de la lectura de los perfiles de los estudiantes, condiciones socioeconómicas y laborales, trayectorias de vida, con el propósito de garantizar la pertinencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje con base en premisas de inclusión y equidad.

Las recomendaciones prácticas, se proponen a continuación:

- La estrategia didáctica debe ejecutarse con base en la flexibilidad para la adaptación a los ciclos de formación del programa.
- Mayor integración de los escenarios reales de vida de las familias y las comunidades que participan en los procesos formativos. Se trata de superar el uso de estas realidades para someterlas a la práctica profesional y mejor, vincularlas como componentes estructurales de las actividades académicas.
- Desde la ética y la visión crítica, aprovechar las tecnologías emergentes (TIC e inteligencia artificial) para potenciar la enseñanza situada y participativa, como forma de superar el uso instrumental de las tecnologías.
- Contemplar la sistematización de experiencias como un enfoque de reflexión crítica permanente sobre las experiencias pedagógicas significativas que se dan en el aula y en los territorios. Desde la sistematización, estas se convertirán en insumos curriculares y fuentes de innovación en la enseñanza del Desarrollo Familiar.
- Con el fin de promover prácticas pedagógicas contextualizadas, investigación aplicada y producción conjunta de conocimiento, consolidar y promover nuevas alianzas entre el programa académico y organizaciones comunitarias, instituciones públicas y otras universidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W. (1973). *Negative dialectics*. Continuum.
- Althusser, L. (1983). *Pour Marx*. Maspero.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: Nociones básicas para la investigación social*. Brujas.
- Apple, M. (2008). *Educación y poder*. Morata.
- Araya, A., Alfaro, E., & Andonegui, J. (2007). *Fundamentos epistemológicos del conocimiento*. Universidad Estatal a Distancia.
- Arendt, H. (1995). *La condición humana*. Paidós.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.^a ed.). Episteme.

- Ashour, S., El-Refae, G. A., & Zaitoun, E. A. (2021). Post-pandemic higher education: Perspectives from university leaders and educational experts in the United Arab Emirates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 21(4), 82-101.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bakhtin, M. (1929/1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill.
- Bolívar, A. (2013). *La investigación biográfica-narrativa en educación*. La Muralla.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bunge, M. (1983). *Epistemología: Curso de actualización*. Ariel.
- Bruner, J. S. (1983). *La educación, puerta de la cultura*. Paidós.
- Buck-Morss, S. (1977). *The origin of negative dialectics: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, and the Frankfurt Institute*. Free Press.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Canva. (2025). *Canva: Diseña presentaciones, videos y contenido visual*. <https://www.canva.com/>
- Caparrós, A. (1989). Prólogo. En J. Dewey, *Cómo pensamos* (pp. 15-28). Morata.
- Cebotarev, A. (1984). *La familia y su desarrollo*. UNESCO.
- Cebotarev, N. (1984). Nuevas perspectivas sobre el rol de la familia en el desarrollo. En D. Restrepo (Ed.), *Seminario taller dimensión social del desarrollo: Perspectivas para el trabajo con la familia y la comunidad* (pp. 25-45). Imprenta Cafetera.
- Cebotarev, N. (2008). *Una visión crítica de familia y desarrollo: El legado de Nora Cebotarev*. Universidad de Caldas.
- Cebotarev, N., & Restrepo, D. (1996). *Desarrollo Familiar: Una propuesta teórico-metodológica*. Universidad de Caldas.
- Cebotarev, N., & Restrepo, D. (2000). *Otro Desarrollo Familiar*. Universidad de Caldas.
- Chang, H. J. (2002). *Kicking away the ladder: Development strategy in historical perspective*. Anthem Press.
- Chávez, P. (2020). *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente* [Tesis doctoral]. Universidad de Chile.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Coll, C. (1991). *Aprender y enseñar: Un enfoque constructivista*. Graó.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2: Psicología de la educación* (pp. 157-186). Alianza Editorial.
- Coll, C. (2001). *Psicología de la educación y práctica educativa: Una perspectiva constructivista*. Graó.
- Coll, C., & Martin, E. (2006). *Vigencia del debate curricular: Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. PRELAC.
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Diario Oficial No. 44.509. <https://www.constitucioncolombia.com>
- Connerton, P. (1976). *Critical sociology*. Penguin.

- Cortina, A. (2007). Sobre la posibilidad de una teoría crítica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49(199), 87-106. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182007000300006
- García-Huidobro, J. C., & Concha, C. (2020). Gestión educativa con enfoque de género en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15(2), 45-67.
- Cortés-Fandiño, L. (2021). *Diseño web incluyente como área crítica en la educación superior* [Tesis doctoral]. Universidad Minuto de Dios.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Cuesta, J. (2021). *Enseñanza y formación: Perspectivas contemporáneas*. Magisterio.
- Curiel, O., Pichardo, J. I., & Rosa, B. (2008). *Pensamiento feminista decolonial: Reflexiones críticas*. CLACSO.
- Curiel, O. (2009). Descolonizando el feminismo: Una perspectiva desde América Latina y el Caribe. *Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista*, Buenos Aires, Argentina.
- Curiel, O. (2011). *El régimen heterosexual y la nación: Aportes del lesbianismo feminista a la antropología*. En *Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe* (pp. 45-69). Brecha Lésbica.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Davalillo Bolívar, C. (2024). *Metodología de la investigación científica: Métodos y técnicas*. Editorial Académica.
- Daza-Orozco, C. E., & Forero-Londoño, A. (2024). Adaptación curricular en la educación superior durante la pandemia. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 123-145.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath.
- Dewey, J. (1976). *Democracia y educación*. Losada. (Obra original publicada en 1916)
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Morata. (Obra original publicada en 1933)
- Dewey, J. (2001). *The school and society & The child and the curriculum*. Mineola, NY: Dover Publications. (Obra original publicada en 1900)
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Losada. (Obra original publicada en 1938)
- Díaz Barriga, F. (2003). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/113>
- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Su sentido y alcances desde la perspectiva del currículo. *Revista Perfiles Educativos*, 27(109), 7-36. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2005.109.59146>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 13-39.
- Díaz Fernández, P. L., Torres Salvador, C. F., & Peñate López, O. (2024). *Los resultados propositivos en la investigación como respuesta para la transformación social desde la Universidad de Investigación e Innovación de México* [Guía de aprendizaje Unidad 4]. Universidad de Investigación e Innovación de México.

- Estacio-Chan, R. (2023). *Modelo holístico sistémico configuracional para el fortalecimiento de la investigación formativa en educación superior* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación.
- Estupiñán-Gómez, A. (2023). *Modelo educativo centrado en la interacción dialógica para la mejora de la enseñanza universitaria* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Fallman, D. (2008). The interaction design research triangle of design practice, design studies, and design exploration. *Design Issues*, 24(3), 4-18.
- Fals Borda, O. (1987). *El método de la investigación-acción participativa*. Tercer Mundo Editores.
- Fay, B. (1986). *Contemporary philosophy of social science: A multicultural approach*. Blackwell.
- Ferreira-Arza, M. (2022). *Formación basada en competencias en educación superior: Estrategias docentes y vinculación con contextos reales* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- García, L. (2022). *El trabajo colaborativo como estrategia para promover la innovación en la enseñanza de la física en la universidad* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- García, H. C. B. (2023). The ins and outs of Colombian higher education system. <https://doi.org/10.16925/gelc.37>
- García Pérez, F. F. (2016). Formación pedagógica del profesorado universitario: una urgencia. *Educación y Pedagogía*, 28(71), 43-57.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Gergen, K. J. (1994). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. SAGE Publications.
- Geuss, R. (1981). *The idea of a critical theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. University of California Press.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and critiques in social theory*. University of California Press.
- Gómez Arcila, V. (2015). Pertinencia de los procesos de aseguramiento de la calidad para la Educación Superior colombiana. *Ciencias Sociales y Educación*, 4(7), 185-193. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/2436>
- Gutiérrez, P., & Granda, M. (2025). Educational management and leadership with gender perspective. *International Journal of Educational Leadership*, 12(1), 78-95.
- Gutiérrez-Velasco, R. (2023). *El método socrático y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de filosofía* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Guzmán-Roldán, N. (2021). *Modelo didáctico para el desarrollo de competencias en ecuaciones diferenciales en estudiantes de ingeniería* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa* (2 vols.). Taurus.

- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. (2021). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hegel, G. W. F. (1807/1966). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Heredia-Pérez, M. (2021). *Estrategia de enseñanza aprendizaje sustentada en un modelo formativo contextual integral para el rendimiento académico en neurología* [Tesis doctoral]. Universidad Señor de Sipán.
- Herrera, L., López, J., Viveros, C., & Rodríguez, M. (2020). Método de intervención en desarrollo familiar: Teoría, práctica, reflexividad y producción de conocimiento. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 100-122. <https://doi.org/10.21501/22161201.3536>
- Herrera Saray, D., Muñoz, A., & Jaramillo, M. (2020). Construcción de conocimiento en Desarrollo Familiar: tensiones y proyecciones. *Revista Ciencias Sociales y Familia*, 12(2), 35-52.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (C. Pareja, Trad.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1994)
- Horkheimer, M. (1982). *Critical theory: Selected essays*. Continuum.
- Horkheimer, M. (1976). *Traditional and critical theory*. En P. Connerton (Ed.), *Critical sociology: Selected readings* (pp. 188–243). Penguin Books. (Trabajo original publicado en 1937)
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1972). *Dialectic of Enlightenment: Philosophical fragments* (J. Cumming, Trans.). Herder and Herder. (Obra original publicada en 1947)
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2008). *El alumno en situaciones de aprendizaje*. Graó.
- Imbernón, F. (2017). *La formación del profesorado: formar para transformar*. Octaedro.
- Juliao Vargas, C. G. (2017). *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura* (J. M. Navarro Cordón, Trad.). Akal. (Obra original publicada en 1781)
- Kellner, D. (1989). *Critical theory, Marxism, and modernity*. Polity Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- King, citado en Santrock, J. W. (2002). *Psicología de la educación* (2.ª ed.). McGraw-Hill.
- Köpeczi-Bócz, T. (2024). *The impact of a combination of flipped classroom and project-based learning on the learning motivation of university students*. *Education Sciences*, 14(3), 240. <https://doi.org/10.3390/educsci14030240>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Krueger, R. A. (1991). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE Publications.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- López Montaña, L. M. (2014). *Tres décadas de desarrollo familiar en Colombia*. Universidad de Caldas.
- Lu, Q., Wang, D., & Zheng, W. (2022). IoT-integrated English teaching model: A student-centered approach. *Educational Technology Research*, 45(3), 234-251.
- Mahur, S., Singh, P., & Kumar, A. (2019). Paulo Freire's critical pedagogy and praxis in education. *International Journal of Educational Research*, 15(2), 78-95.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.
- Marmolejo, F. (2018). Transformaciones en la educación superior latinoamericana. *Revista de Educación Superior*, 47(186), 45-67.

- Martí, E., Heydrich, J., Rojas, G., & Hernández, P. (2010). *Construcción social del conocimiento y educación*. Paidós.
- Martín-Sánchez, A. (2022). Desafíos contemporáneos en la educación superior: Tecnología e interdisciplinariedad. *Estudios Universitarios*, 15(2), 78-92.
- Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. McGraw-Hill.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Marx, K. (1867/1973). *El capital* (Vol. 1). Fondo de Cultura Económica.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro*. CEPAAUR.
- McCarthy, J. R., & Edwards, R. (2011). *Key concepts in family studies*. SAGE.
- McNamee, S. (1999). *Construccionismo social: Narrativa y terapia*. Paidós.
- Meier, D. (2005). *Aprender en libertad: Las escuelas pueden cambiar el mundo*. Morata.
- Meier, P. (2018). *Didáctica contemporánea: Reflexiones y práctica*. Trillas.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1976). The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), 541-557.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. MEN.
- Montenegro, M., Balasch, M., & Callen, B. (2009). *Perspectivas participativas de intervención social*. OUC.
- Monroy-Carreño, M., & Peón-Escalante, I. (2019). Modelo pedagógico de integración sinérgica para la enseñanza de las ciencias experimentales. *Revista de Innovación Educativa*, 21(86), 145-168.
- Morgan, D. H. J. (1985). *The family, politics and social theory*. Routledge.
- Moreno-Pinado, W. E. (2015). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del quinto de secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 103-125.
- Naciones Unidas. (1986). *Declaración sobre el derecho al desarrollo*. ONU.
- Naciones Unidas. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. ONU.
- Napkin. (2025). *Napkin AI*. <https://napkin.one/>
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Ooms, T. (1996). *Family policy in the United States: A decade of developments*. The Urban Institute.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Palella, S., & Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. El Manual Moderno.
- Pearce, W. B., & Cronen, V. (1980). *Communication, action, and meaning: The creation of social realities*. Praeger.
- Pearce, W. B. (1989). *Communication and the human condition*. Southern Illinois University Press.
- Peña-Prado, J. (2022). *Perspectivas de la aplicación de metodologías innovadoras de enseñanza-aprendizaje en educación superior* [Tesis doctoral]. Universidad Lux.
- Piaget, J. (1969). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.

- Pinilla, A. (2021). *Construccionismo social y metodología cualitativa*. Editorial Universidad Nacional.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.
- Posner, G. (2004). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill.
- Pozo-Serrano, F. J., & Rodríguez-Triana, Z. E. (2022). Educación familiar desde el constructivismo sociocultural. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 67-82.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Programa de Desarrollo Familiar. (2022). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Universidad de Caldas.
- Restrepo, D. (1988). *Desarrollo Familiar: Una propuesta educativa innovadora*. Universidad de Caldas.
- Restrepo, D. (2017). *Familia, teoría y Desarrollo Familiar*. Universidad de Caldas.
- Restrepo, D. R. (2008). El enfoque crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas implicaciones. En N. Cebotarev (Ed.), *Una visión crítica de familia y desarrollo: El legado de Nora Cebotarev* (pp. 65-108). Universidad de Caldas.
- Restrepo, E. (2003). *Políticas de la diferencia: Multiculturalismo y feminismo*. Universidad del Cauca.
- Restrepo, L. (2003). *Una visión crítica de familia y desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo Ortiz, L., García, M., & López, P. (2022). Enfoques situados y críticos en educación superior. *Revista Colombiana de Educación*, 85, 145-167.
- Restrepo Ramírez, D., & Cebotarev, N. (2022). El otro desarrollo familiar: Una experiencia colombiana. *Investigación & Desarrollo*, 8(3), 314-337. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/2832>
- Ritzer, G. (2011). *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw-Hill.
- Rodríguez-Triana, Z. E. (2008). *El constructivismo sociocultural en el trabajo con familias*. Universidad de Caldas.
- Rodríguez-Triana, Z. E. (2011). *Aproximaciones al constructivismo sociocultural en educación familiar*. Universidad de Caldas.
- Rodríguez-Triana, Z. E. (2015). Escenarios de enseñanza-aprendizaje en Desarrollo Familiar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 234-251.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rosa, H. (2010). *Alienation and acceleration: Towards a critical theory of late-modern temporality*. NSU Press.
- Rosa, H. (2015). *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press.
- Runge, A. K. (2013). *Didáctica: Una introducción panorámica y comparada*. Universidad de Antioquia.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, (25), 30-39.
- Schnitman, D. F. (2005). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos: Diálogos entre la transformación y la conciliación*. Gedisa.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Seikkula, J., & Arnkil, T. E. (2006). *Dialogical meetings in social networks*. Karnac Books.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sizer, T. R. (1973). *Places for learning, places for joy*. Harvard University Press.
- Sluzki, C. E. (1999). *La red social: Frontera de la práctica sistémica*. Gedisa.
- Stromquist, N. P. (2019). Gender and education: Research perspectives and challenges. *Educational Research Review*, 28, 1-12.
- Spinoza, B. (1677/1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Editora Nacional.
- Stingă, M. (2023). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Rumania: Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje* [Tesis doctoral]. Universidad de Bucarest.

- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Suárez Restrepo, N. del C., & Restrepo Ramírez, D. (2005). Teoría y práctica del desarrollo familiar en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(1), 1-21.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131023051235/art.NellydelCarmenS.pdf>
- Suárez, N., & Restrepo, D. (2000). *Teoría y práctica del desarrollo familiar colombiano*. Universidad de Caldas.
- Tamayo Alzate, Ó. E., Zona López, J. R., & Loaiza Zuluaga, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación: Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Toro, M. (2008). Desarrollo Familiar: Retos y perspectivas. En N. Cebotarev (Ed.), *Una visión crítica de familia y desarrollo* (pp. 89-115). Universidad de Caldas.
- Toro Restrepo, M. (2016). La práctica pedagógica como espejo del saber disciplinar. *Revista Praxis Pedagógica*, 16(18), 95-112.
- Torres, C. A. (1983). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Revista Venezolana de Desarrollo Científico*, 4(2), 44-68.
- Tunnermann, C. (2018). Transformaciones de la educación superior en América Latina. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(4), 234-247.
- UNESCO. (2015). *Marco de Acción de Incheon para la Educación 2030*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Futures of education: Learning to become*. UNESCO.
- Universidad de Caldas. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030: Por la universidad que queremos construir*. Universidad de Caldas.
- Unterhalter, E. (2021). Intersectionality and gender equality in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(3), 389-405.
- Valero-Cedeño, N. J., Castillo-Matute, A. L., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M., & Cabrera-Hernández, M. (2020). Retos de la educación virtual en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220.
- Velarde, E. (2022). *Muestreo no probabilístico en investigación cualitativa*. Editorial Síntesis.
- Vélez, A., & Gutiérrez, B. (2021). Enfoques pedagógicos en la educación superior. *Revista de Educación Universitaria*, 45(2), 123-139.
- Vélez-Medina, B., & Peña Castaño, J. M. (2024). Reflexiones sobre el proyecto de Ley Estatutaria que pretende regular el derecho a la Educación en Colombia. *Sophia*, 19(2).
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1382>
- Vélez-Salazar, P., & Gutiérrez-Marfileño, V. E. (2021). Modelo de enseñanza de buenas prácticas docentes en aulas virtuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-21.
- Vico, G. (2004). *De antiquissima Italorum sapientia* [Sobre la más antigua sabiduría de los italianos]. Anthropos. (Obra original publicada en 1710)
- Vilela, P., Sánchez, J., & Chau, C. (2021). Desafíos de la educación superior en América Latina durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 168-190.
- Viveros, C. (2008). *Aproximaciones conceptuales al Desarrollo Familiar*. Universidad de Caldas.
- Viveros Chavarría, C., Herrera, L., & Gutiérrez, D. (2018). La consolidación del Desarrollo Familiar como disciplina. *Revista de Ciencias Sociales Contemporáneas*, 15(1), 55-76.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. (Obra original publicada en ruso en 1931)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds.). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zabala Vidiella, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Xu, E., Wang, W., & Wang, Q. (2023). *The effectiveness of collaborative problem solving in promoting students' critical thinking: A meta-analysis based on empirical literature*. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 108. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01508-1>

ANEXOS

Anexo A. Guía de entrevista

UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE MÉXICO DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN	
Investigación: Estrategia didáctica para potenciar la enseñanza situada en el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia durante los períodos académicos del año 2024	
GUÍA DE ENTREVISTA	
Investigadora: ANGÉLICA LILIANA RODRÍGUEZ OSPINA	
Objetivo General: Proponer una estrategia didáctica para potenciar la enseñanza situada en el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia durante el año 2024.	
Identificación del entrevistado: (estudiante, profesor componente teórico/componente práctico, directivo, experto)	
Edad:	Género:
Años docencia:	
Formación pedagógica/licenciado: SI () NO ()	
Semestre:	Componente: (teórico-práctico)
Lugar:	Fecha:
	Hora:
Pregunta de investigación: ¿Qué características debe tener una estrategia didáctica para potenciar la enseñanza situada en el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas, considerando su contexto socioeducativo?	
Hipótesis central: Actualmente no se articula una metodología de enseñanza situada para el Programa de Desarrollo Familiar colombiano; por lo tanto, la práctica docente carece de fundamentos didácticos y pedagógicos situados, a la vez que limita el desarrollo de competencias del profesional en formación.	
Estrategias/Hipótesis	Preguntas
Caracterización 1. La enseñanza en el Programa de Desarrollo Familiar, carece de bases pedagógicas específicas de esta disciplina.	✓ De acuerdo con su experiencia docente en el Programa de Desarrollo Familiar, ¿cuál es la estrategia de enseñanza que se usa para el Programa?

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué bases pedagógicas específicas de la disciplina del Desarrollo Familiar caracterizan la enseñanza en este programa? ✓ ¿Cuáles son los factores principales que usted identifica en el proceso de enseñanza en el Programa de Desarrollo Familiar? ✓ ¿Cuáles son las dimensiones del proceso de enseñanza en el Programa de Desarrollo Familiar? ✓ ¿Qué características generales y específicas debe tener la estrategia para enseñar Desarrollo Familiar?
<p>Estructuración</p> <p>2. La enseñanza del Desarrollo Familiar Colombiano, no cuenta con una metodología estructurado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Hay una estrategia o modelo de enseñanza fundamentado teórica y metodológicamente para Desarrollo Familiar? ✓ De acuerdo con la respuesta anterior, por favor, describa detalladamente la estructura de la enseñanza que se usa o que se debería usar para Desarrollo Familiar. ✓ ¿Cuál es el enfoque teórico de la educación que fundamenta la enseñanza descrita? ✓ De acuerdo con el enfoque teórico, describa la ruta para la enseñanza del Desarrollo Familiar. ✓ ¿Es eficaz la ruta de enseñanza? Justifique su respuesta. ✓ ¿Qué ruta para la enseñanza sería eficaz para el Desarrollo Familiar?
<p>Implementación</p> <p>3. La implementación de la enseñanza situada fortalece la práctica docente en Desarrollo Familiar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La implementación de una estrategia didáctica de enseñanza estructurada teórica y metodológicamente ¿en qué aspectos impactaría la enseñanza en Desarrollo Familiar?
<p>Evaluación</p> <p>4. La implementación de la enseñanza situada genera impactos en el componente teórico y práctico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuáles serían los impactos de su implementación en la enseñanza del componente teórico? ✓ ¿Cuáles serían los impactos de la implementación en la enseñanza del componente práctico-trabajo con familia?
<p>Creación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué componentes debe tener la enseñanza situada para Desarrollo Familiar? ✓ ¿Qué enfoque teórico debe tener la enseñanza situada para Desarrollo Familiar? ✓ ¿Qué método debe tener la enseñanza situada para Desarrollo Familiar?

Anexo B. Guía de observación

UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE MÉXICO DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN		
Investigación: Estrategia didáctica para potenciar la enseñanza situada en el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia durante los periodos académicos del año 2024		
GUÍA DE OBSERVACIÓN		
Investigadora: ANGÉLICA LILIANA RODRÍGUEZ OSPINA		
Objetivo General: Crear una estrategia didáctica para potenciar la enseñanza situada en el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia durante el año 2024.		
Evento observado: (clase teórica, visita familiar, taller de trabajo con familia)		
Lugar:	Fecha:	Hora:
Tipo de clase: (teórica, práctica, ejecución en campo)		
Personas presentes: (estudiantes, profesores, familias, comunidades)		
Preguntas que orientan la observación:		
¿Qué piensa y qué siente del evento observado?		
¿Qué oye? (lo que dice el profesor, lo que dicen los estudiantes)		

¿Qué ves? (las características de la enseñanza, lo que hay y lo que falta)	
¿Qué dice y qué hace? (estudiantes y profesores)	
Descripción de observaciones	
Planeación de la sesión o evento	Desarrollo de la sesión o evento
Criterios: Formula objetivos y resultados de aprendizaje Lo contenidos están asociados a los objetivos La metodología es clara y comprensible para los estudiantes Los referentes teóricos y metodológicos están actualizados y contextualizados	Recursos utilizados (preguntas, análisis y estudios de casos, analogías, metáforas, investigaciones, experiencias) Lenguaje claro, comprensible y asociado al objeto de formación Coherencia entre metodología y objetivos Conceptos y contenidos apropiados y situados en las necesidades de aprendizaje y formación

Anexo C. Consentimiento informado

UNIVERSIDAD DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE MÉXICO DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN			
Investigación: Estrategia didáctica para potenciar la enseñanza situada en el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia durante los períodos académicos del año 2024			
CONSENTIMIENTO INFORMADO			
Investigadora: ANGÉLICA LILIANA RODRÍGUEZ OSPINA			
Objetivo General: Crear una estrategia didáctica para potenciar la enseñanza situada en el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia durante el año 2024.			
Ciudad:	Lugar:	Fecha:	Hora:
¿Qué características debe tener una estrategia didáctica para potenciar la enseñanza situada en el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas, considerando su contexto socioeducativo? Hipótesis central: Actualmente no se articula una metodología de enseñanza situada para el Programa de Desarrollo Familiar colombiano; por lo tanto, la práctica docente carece de fundamentos didácticos y pedagógicos situados, a la vez que limita el desarrollo de competencias del profesional en formación.			
Yo, _____ una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a _____, estudiante del Doctorado en Educación e innovación de la Universidad Investigación e Innovación de México para la realización de los siguientes procedimientos:			

1. _____
 2. _____
 3. _____

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan generar aportes que redunden en beneficios para mi comunidad.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad Benito Juárez bajo la responsabilidad de los investigadores.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas. Esto también se aplica a mi cónyuge, a otros miembros de mi familia y a mis médicos.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma
 Documento de identidad _____ No. _____ de _____

Huella Índice derecho:

Proyecto aprobado por el comité de Bioética de la UIIX, según consta en el acta No xx de xxx de 20xx

Anexo C1. Consentimientos informados entrevista individual.

Formato de consentimiento informado

Universidad Benito Juárez
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
 Investigación: Modelo de enseñanza situada para el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigadora: ANGÉLICA LILIANA RODRÍGUEZ OSPINA

Objetivo General: Crear un modelo de enseñanza situada para el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia

Ciudad: Manizales Lugar: U. de Caldas Fecha: 23/05/2023 Hora: 9:23 a.m.

Pregunta de Investigación:
 ¿Cuáles son las dimensiones de un modelo de enseñanza situada para el Programa de Desarrollo Familiar colombiano?

Hipótesis central:
 Actualmente no existe un modelo de enseñanza en el Programa de Desarrollo Familiar colombiano, por lo tanto, la práctica docente carece de fundamentos didácticos y pedagógicos situados, a la vez que limita el desarrollo de competencias del profesional en formación.

Yo, Freida Corderos Barrera vez informada sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a Angélica Liliana Rodríguez Ospina estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Benito Juárez de Puebla, México, para la realización de los siguientes procedimientos:

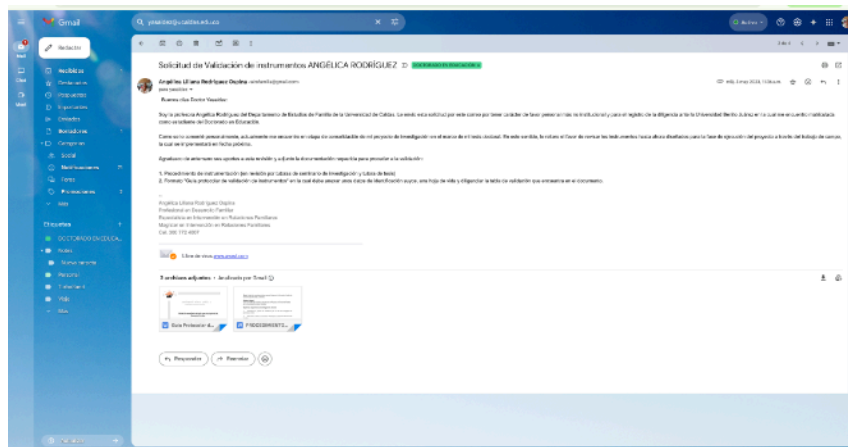
1. entrevista individual semi-estructurada
 2. grabación audio-entrevista
 3. _____

Adicionalmente se me informó que:

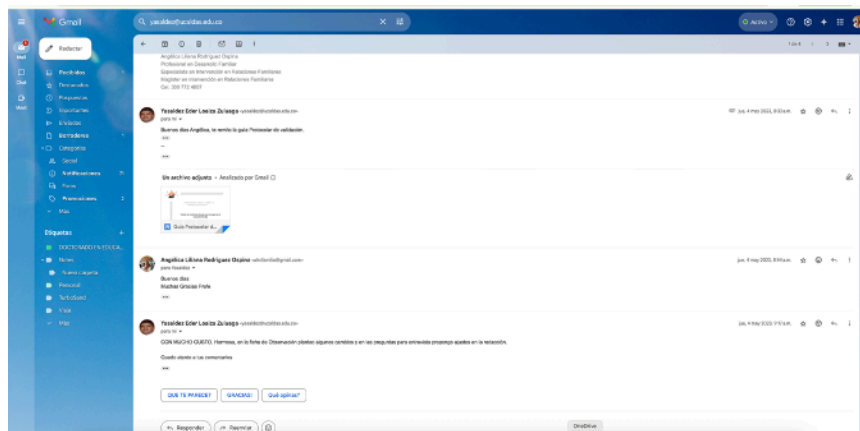
- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan generar aportes que redunden en beneficios para mi comunidad.

Anexo C2. Consentimientos informados grupo focal.

Anexo D. Validación por expertos de los instrumentos de recolección de información.



Solicitud formas de validación experto 1.



Respuesta de validación experto 1.

Evidencia de validación experto 1. Guía protocolar de validación

Estimado Experto (a):

Me dirijo a usted, con el fin de solicitarle su valiosa colaboración en la revisión del instrumento que se anexa con el propósito de determinar su validez de contenido, a efectos de la realización de la investigación titulada **“Modelo de enseñanza situada para el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas, Colombia”** la cual sirve para recopilar los datos requeridos para dar cumplimiento a la Tesis para optar al título de Doctora en Educación de la Universidad Benito Juárez.

Es importante que para dicha validación se tomen en consideración los siguientes parámetros:

1. Pertinencia de los ítems o interrogantes con los objetivos/propósitos.
2. Consistencia de la redacción.
3. Secuencia lógica.
4. Significancia o relevancia de la información que se recolecta.

Agradeciendo de antemano su receptividad, nos despedimos de usted:

Atentamente,

Dra. Franahid D'silva Signe

Dra. Carmen Consuelo López Brandt

Doctorante Angélica Liliana Rodríguez Ospina

1. Identificación del Experto Validador

Nombre y Apellido: Yasaldez Eder Loaiza

Institución donde trabaja: Universidad de Caldas

Título de Pregrado: Licenciado en Educación Física

Título de Postgrado: Especialista en Promoción de la Salud

Institución donde lo obtuvo: Universidad de Caldas (Colombia)

Título de Postgrado: Magister en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano

Institución donde lo obtuvo: Universidad de Manizales- CINDE (Colombia)

Título de Postgrado: Doctor en Ciencias de la Educación

Institución donde lo obtuvo: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (Colombia- Red de Universidades Públicas de Colombia -RUDECOLOMBIA)

Título de Postgrado: Posdoctorado en Narrativa y Ciencia

Institución donde lo obtuvo: Universidad Santo Tomas de Aquino (Colombia)- Universidad de Córdoba (Argentina)

Trabajos Publicados:

- Evaluación del Desempeño de los Académicos del Centro Regional de Educación Superior- CRES Centro Occidente. Resultado de Investigación Interinstitucional. Editorial Universidad de Caldas. Financiado Por el CRES Centro Occidente y la U. de Caldas. ISBN: 978-958-8319-59-9- 2009
- Sabio o Erudito: El Maestro de las Escuelas Normales Del Departamento De Caldas 1963-1978. ISBN:978958831972-8 . Editorial Universidad de Caldas. Textos de Investigación.
- Evaluación de los Aprendizajes en Educación Física. Editorial Universidad de Caldas. Publicado ISBN:978958759054-8 2012.
- Formación de Pensamiento Crítico Niños en el aula de Ciencias. Manizales: Editorial niversidad de Caldas- ISBN:978958759074-62014.
- Debate Pedagógico: El Movimiento Pedagógico Nacional en las Escuelas Normales. ISBN: 978958759072-2. Editorial Universidad de Caldas- 2014
- Formación de Conciencia Histórica en la Enseñanza de la Historia Regional.. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Realidad Virtual Inmersiva y Aprendizaje Basado en problemas: Caso de los Linieros, Editorial Universidad de Caldas, 202
- Concepciones y prácticas docentes frene a la construcción Curricular por Competencias: ISBN: 978-958-759-277-1. Editorial Univesidad de Caldas 2022

Algunos artículos

- “El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio”. Revista Latinoamericana de Estudios educativos. Vol 11 N° 2, Julio- Diciembre de 2015. Universidad de caldas, Manizales, Colombia. ISSN 1900-9895.
- La práctica educativa; un espacio en la construcción social del reconocimiento a la diversidad para trascender el fracaso escolar . En: Revista Plumilla Educativa ISSN: 1657-4672 ed: Centro de publicaciones Universidad de Manizales, v.16 fasc.N/A p.150 - 167 ,2015
- La metacognición como constituyente del pensamiento crítico en el aula de ciencias”. Revista Tecné,Episteme y Didaxis: TED. Año 2016, Número Extraordinario. ISSN Impreso: 0121-3814. UPN, Bogotá.
- “Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia Segunda mitad del siglo XX”. Revista de Investigaciones UCM. Vol 17, N° 29, Año 2017, ISSN 0121- 067X, Págs 150-167. Universidad Católica de Manizales: Caldas. DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i29.94>
- Contexto de las Prácticas pedagógicas de los Maestros y los Docentes. Revista Plumilla educativa, N° 19. ISSN 1657-4672. Enero- Junio de 2017, Págs 60- 78. Universidad de Manizales, Caldas
- El desarrollo de pensamiento crítico en ciencias naturales con estudiantes de básica secundaria en una Institución Educativa en Pereira – Risaralda. Revista Diálogos Educativos: Temas Actuales de Investigación Educativa. Año 9 N° 16, Enero Junio de 2018. ISSN 2007-2171. México.
- Estado del Arte de las Prácticas Pedagógicas de los Maestros de las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación. Revistas Praxis, Vol 14 N° 2 de 2018. Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- La Proyección y la Pluralidad: Del Soy al Somos, una Posibilidad de Tejer Sueños desde la Escuela" . En: Revista Latinoamericana De Estudios Educativos ISSN: 1900-9895 ed: Forec Universidad De Caldas, v.15 fasc.1 p.9 - 35, 2019.
- Las Prácticas Pedagógicas en el Campo de la Educación: Su Confluencia en las Investigaciones de Posgrado de la Universidad Católica de Manizales. En: revista de Investigaciones UCM. Vol. 19, No 33, Manizales, 2019.
- Pensar la Excelencia Educativa en las Escuelas Normales Superiores: Una Mirada La Pedagogía: Una mirada de estudiantes y profesores de Licenciatura. En Revista Colombiana de Educadores, N° 79, Vol 1 (13-38). Bogota: UPN, 2020
- A study of critical thinking in higher education studens. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Volumen 16 N° 2, julio-Diciembre de 2020. Manizales, Editorial Universidad de Caldas
- Hacia la Cosntrucción de un Modelo de Pensamiento crítico de Dominio Específico. En Revista Poiesis, Vol 14, N° 26, diciembre 2020. UNISUL-Brasil

2. Título de la investigación

Modelo de enseñanza situada para el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas, Colombia

3. Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Crear un modelo pedagógico de enseñanza situada para el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia

Objetivos específicos (Investigación- Acción)

1. Caracterizar el proceso de enseñanza que se usa en el Programa de Desarrollo Familiar
2. Estructurar un plan de enseñanza situada para el Programa de Desarrollo Familiar
3. Implementar un plan desde la enseñanza situada para el Programa de Desarrollo Familiar
4. Evaluar la implementación del plan de enseñanza implementado
5. Proponer un modelo de enseñanza situada para el Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas-Colombia

4. Fenómeno, evento o variables de estudio

Pregunta de investigación:

¿Cuáles serían las dimensiones de un modelo para la enseñanza de la profesión del Desarrollo Familiar colombiano?

Hipótesis

Actualmente no existe un modelo de enseñanza o didáctica específica de la profesión del Desarrollo Familiar colombiano; por lo tanto, la práctica docente carece de fundamentos didácticos y pedagógicos situados, a la vez que limita el desarrollo de competencias del profesional en formación.

A 40 años de creación del programa académico Desarrollo Familiar en la Universidad de Caldas en Colombia, no hay un modelo pedagógico para su enseñanza. Tras estos años se han realizado estudios de pertinencia de la profesión en el medio social, con resultados altamente satisfactorios en términos de la idoneidad y efectividad de la profesión para atender las problemáticas sociales actuales. Sin embargo, las debilidades y recomendaciones halladas, apuntan a dificultades y vacíos de aprendizaje que se relacionan directamente con la forma de enseñar la profesión.

6. Matriz de Validación

INTERROGANTE / ITEMS	OBJETIVOS		ORDENAMIENTO		SIGNIFICANCIA		REDACCIÓN	
	P	NP	P	NP	P	NP	A	I
De acuerdo con su experiencia docente en el Programa de Desarrollo Familiar, ¿cuál es el modelo de enseñanza que se usa para el Programa?.	X		X		X		X Tal vez se debería preguntar por el modelo de enseñanza de quien va a responder	
¿Qué bases pedagógicas específicas de la disciplina del Desarrollo Familiar caracterizan la enseñanza en este programa?	X		X		X		Más que un Modelo Pedagógico debería ser las situaciones didácticas o bases didácticas para el desempeño docente en Desarrollo Familiar	
¿Cuáles son los factores principales que usted identifica en el proceso de enseñanza en el Programa de Desarrollo Familiar?	x		x		x		Sería importante identificar algunos factores (ambiente, estrategias, formación, Medicaciones, recursos; etc.)	
¿Cuáles son las dimensiones del proceso de enseñanza en el Programa de Desarrollo Familiar?	x		x		x		Para docentes no formados en procesos de enseñanza hablar de las dimensiones puede ser muy amplio, se pueden definir algunas	
¿Qué características generales y específicas debe tener el modelo para enseñar Desarrollo Familiar?	X		X		X		X	
¿Hay un modelo de enseñanza fundamentado teórica y metodológicamente para Desarrollo Familiar?	X		X		X		Conoce e identifica un modelo fundamentado teórica y epistemológicamente en el programa...	
✓ De acuerdo con la respuesta anterior, por favor, describa detalladamente la estructura del modelo de enseñanza que se usa o que se debería usar para Desarrollo Familiar.	x		x		x		Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿podría describir ...	
✓ ¿Cuál es el enfoque teórico de la educación que fundamenta el modelo de enseñanza descrito?		X		X		X		Considero puede estar contenida en la pregunta anterior
✓ De acuerdo con el enfoque teórico, describa la ruta del modelo para la enseñanza del Desarrollo Familiar.		X		X		X		Se da por sentado que existe; y si, ¿No lo conocen?
✓ ¿Es eficaz la ruta del modelo de enseñanza? Justifique su respuesta.		X		X		X		¿Si se supone que existe entonces se quiere validar? Porque

Observación: Las técnicas e instrumentos son válidos y suficientes, considero importante revisar la guía de observación

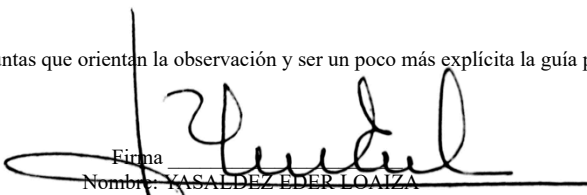
3. El instrumento diseñado responde a los indicadores o subcategorías previas:
- Suficiente XX • Medianamente suficiente • Insuficiente

Observación: Analizar las fases de la observación y la intencionalidad de la misma en consonancia con los objetivos

4. Considera que el instrumento diseñado es:

- Suficientemente válido X
- Medianamente válido
- No válido

Observación: Se hace necesario revisar las preguntas que orientan la observación y ser un poco más explícita la guía para la misma


 Firma
 Nombre: YASALDEZ EDER LOALZA
 C.I. 79457451
 Fecha 03/05/2023

***Nota:** Es indispensable anexar a la guía protocolar de validación la hoja de vida del experto validador del instrumento, que evidencie el grado doctoral y experiencia en el área del objeto de estudio trabajado en la investigación.

Evidencia de validación de instrumentos, experto 2.



Solicitud formal y respuesta experto 2.

Anexo E. Prueba Piloto

Entrevista 1. Prueba piloto: LMLM. Economista del Hogar. Profesora durante 35 años del programa de Desarrollo Familiar. 62 años de edad.

Investigadora: ¿Cuál es el modelo de enseñanza que se usa para el programa?

Entrevistada: modelo de enseñanza, modelo pedagógico o modelo educativo, son las propuestas que sirven para orientar a los docentes en el proceso formativo a orientar.

El modelo propone a los docentes un énfasis en familia -no en individuo-, la familia como centro de su desarrollo y del desarrollo de la sociedad, la interdisciplinariedad en la enseñanza, la teoría y praxis con familia con una visión política de familia y la politización de la vida familiar, se sustenta en supuestos de familia, desarrollo y cambio, y en el cambio como capacidad de las familias y como propósito de la profesión, propone la operacionalización del cambio en las familias actuando a nivel micro y mediante una interacción con niveles macro y meso, el modelo propone a los docentes el proyecto familiar como mediador para el cambio en las familias. Siguiendo estas ideas como concuerdo con las ideas de Suárez y Restrepo, y como docente me regí por este modelo o propuesta orientadora:

“La familia puede fortalecer su capacidad auto reflexiva -de pensamiento y acción- para modificar su estructura, ejercer mayor control sobre sus propios ambientes y convertirse en agente activo de cambio con influencia sobre sus miembros como la comunidad cercana y la sociedad en general” (Suárez y Restrepo, 2005, pág., 20).

Investigadora: ¿Qué bases pedagógicas específicas de la disciplina del desarrollo familiar caracterizan la enseñanza en el programa de desarrollo familiar?

Entrevistada: Algunas de estas bases son:

La crítica a los modelos de desarrollo tradicional sustentados en el crecimiento económico y la apuesta por modelos de desarrollo humano, desarrollo de capacidad humana, y agencia humana.

La visión política de familia y la mirada a los modelos de desarrollo, mediante la propuesta o la evaluación de las políticas con sustento en el aporte específico a la familia.

La creencia en la capacidad de cambio de las familias.

Las comprensiones de la teoría de cambio como claves para incentivar en las familias su participación, empoderamiento, y transformación, y otros aspectos del desarrollo humano que contribuyan al logro de una calidad de vida deseada.

La capacidad de autocrítica y la puesta en común de este conocimiento. El desarrollo del autoconcepto, la creatividad, y desarrollo de la conciencia en los integrantes de la familia.

Investigadora: ¿La implementación de un modelo de enseñanza estructurado teórica y metodológicamente, en qué aspectos impactaría la enseñanza en el programa de desarrollo familiar?

Entrevistada: Facilita dar una claridad al docente respecto a cuál es la propuesta específica del Programa de Desarrollo Familiar para la formación profesional y, así mismo, podría demandar de manera explícita su compromiso y contribución, no sólo en el núcleo de trabajo con familia sino en los demás núcleos del plan curricular.

Lo anterior contribuiría desde una postura ética, al menos en tres aspectos fundamentales: - Cada docente ampliará su base de conocimiento del ODF, mediante ello, su papel mediador en la formación de profesionales de desarrollo familiar sería maximizado. Su aporte iría más allá del conocimiento de su formación profesional específica.

- Impactaría la enseñanza al valorar al estudiante de desarrollo familiar y asumirlo desde la especificidad formativa con respecto a otras formaciones académicas.

- Conlleva a que el docente alienta o avive su creatividad y la de sus estudiantes con respecto a la centralidad de la familia en el desarrollo y de la familia como agencia de humanización a nivel micro y en la sociedad.

- Al ser de conocimiento y aplicación de todos los docentes, éstos aportarán más a la formación de los futuros profesionales.

Investigadora: ¿Qué bases teóricas y metodológicas debe tener un modelo de enseñanza del desarrollo familiar?

Entrevistada: Un modelo de enseñanza del desarrollo familiar debe tener como sustento las bases teóricas y metodológicas enunciadas en las anteriores respuestas. También se debe corresponder con lo propuesto en textos de desarrollo familiar, algunos de ellos son:

Libro sobre la ciencia de familia y las nuevas concepciones en la academia, específicamente los capítulos 7 y 8.

Libro La disciplina del desarrollo familiar colombiano. Un diálogo entre conocimiento científico, intervención y acompañamiento familiar.

Libro Tres décadas de desarrollo familiar en Colombia.

Libro familia, teoría y desarrollo familiar.

Libro una visión crítica de familia y desarrollo.

Libro aproximaciones conceptuales al desarrollo familiar.

Con mucho gusto

Investigadora: muchas gracias.

Entrevista 2. Prueba piloto: LFGZ. Antropóloga. Docente del PDF hace más de 35 años.

Investigadora: esta tesis se realiza con diseño de investigación-acción con el objetivo de crear un modelo de enseñanza en DF. La idea parte de darme cuenta que ninguno de los profesores del programa, tiene formación en pedagogía o en didáctica, que ninguno tiene elementos pedagógicos para la enseñanza. Hay algunos que estamos desarrollando posgrados en educación, pero no específicamente que nos den elementos pedagógicos y didácticos para la enseñanza. En segundo lugar, a partir del análisis de varios de los estudios de pertinencia y los de autoevaluación y con los resultados de las pruebas de estado para profesionales prueba SABER PRO, se identifica que hay unas debilidades que en cierto sentido pueden ayudar a subsanarse si aprendemos a enseñar la disciplina como tal; porque una cosa es ser profesional en una disciplina, otra cosa es ejercerla y otra muy distinta es enseñarla.

En el tiempo en que usted lleva enseñando en Desarrollo Familiar, considera que ha habido o ¿qué hay un modelo para enseñar de Desarrollo Familiar?

Entrevistada: a ver mirando un poco de historia, cuando surge la práctica yo creo que la búsqueda de la práctica, o sea el concepto de la práctica estaba sustentado en una visión de formación del profesional desarrollo familiar y por supuesto yo creo que tenía coma así no fuera pues explícito yo creo que tenía esa intención que fuera una manera diferente de qué es lo que se viene en las materias, sirviese como, mejor dicho, una relación una relación teoría práctica. Ahí lo que discutimos mucho es si de lo que se trataba era aprobar cosas o era una relación teoría práctica; entonces yo creo que es el elemento de la relación teoría práctica fue muy importante y es muy importante desde sus inicios. Y esa relación teoría práctica para transformar las condiciones de vida de las familias, es como primer elemento y yo creo que, que el tema de las prácticas tiene ese sentido.

Ahí, fue muy fuerte también la investigación acción participativa porque en todo el proceso digamos de acompañamiento que hubo a través del convenio con Canadá, lo que fue todo el modelo de investigación acción participativa de Joao Bosco Pinto y lo mismo de Paulo Freire, yo creo que eran como los dos referentes fundamentales, tan que también se están desarrollando en Colombia en ese momento si entonces yo creo que lo que era la IAP eres muy importante y como en ese concepto coma como en esa intencionalidad del rol de la práctica. Este sería el primer momento. Posteriormente, un segundo momento pienso yo coma que es con todo el tema de las metodologías feministas, o sea está muy ligado, por supuesto que Nora Cebotarev era una feminista, pero en esa época había un rechazo visceral apenas se hablaba de feminismo, chao y es distinto, pero con Nora y con Dalia sobre todo, cuando Dalia regresa, Dalia empieza, por lo menos en sus cursos yo se lo oí muchas veces, ella aplicaba metodologías muy sensibles, para trabajar familia y para trabajar desde las personas. Metodologías como de reflexión de las mujeres, para trabajar su experiencia de vida, ella como que hacía todo ese ejercicio.

Valdría la pena que lo pudieras reconstruir con ella, y eso estaba muy fundamentado en unas propuestas de cómo trabajar el tema. El tema del feminismo, como había que hacerse sensible a ese tipo, de las experiencias, de la historia de vida de las personas. Como que ella empezaba una reflexión sobre la experiencia de cada mujer en su familia. Entonces yo creo que ese es un elemento bien importante.

Hay un tercer momento, que yo diría que es el actual, del cual yo no puedo hablar porque no lo conozco. Yo no sé cuáles son las metodologías, yo creo que se pudiera mirar un poco, yo ya tendría digamos unas recomendaciones. Pues yo no conozco muy bien qué metodologías de lo que se está trabajando actualmente, pero entonces a ver, porque en el título de tu tesis yo veo algo que se llama *situado*. Ahí hay... una enseñanza situada, yo creo que desde el punto de vista epistemológico hay una autora que me parece que es fundamental para abordar eso que es Donna Haraway... conocimientos situados, donde básicamente conocimientos situados es según lo que... yo creo que hay que explorar eso y ella se apoya en... espérate yo me acuerdo, esas dos señoras te pueden servir mucho.

Y yo creo que las experiencias del feminismo comunitario pueden aportar mucho como para crear una metodología. Yo creo que hay que leer un poco sobre eso, porque creo que ellas han incorporado unas metodologías bastante interesantes. Hay que indagar, por ejemplo, experiencias en Guatemala, en Perú, en Bolivia, como mirar que se está haciendo y yo creo que revisar también los documentos, todo lo que se escribió sobre Nora Cebotarev, lo que se escribió sobre eso y sacar como los aspectos metodológicos. Y mirar lo de la IAP, que hay como un resurgimiento de la IAP otra vez.

Porque yo creo que hay una cosa que a mí me ha llamado la atención. Hay dos cosas que creo que son importantes: por el lado de las mujeres, del feminismo hay un planteamiento que es muy estructural y es "lo personal es político", yo creo que ahí hay una lista bien interesante... que quiere decir eso: que mis vivencias y mi experiencia personal también transforman. Entonces ese planteamiento del feminismo a mí me parece que puede ser muy potenciador: lo personal es político; yo creo que ahí lo podrías indagar un poco en Simone de Beauvoir. Y también un poco todas las metodologías que son sensibles al género, que **estudiar la familia no es cualquier cosa porque todos hacemos parte de una familia y eso ya le**

está otorgando un matiz especial al asunto, porque nosotros también estamos involucrados en eso. Entonces yo creo que sería como una arista que hay que mirar, como esos tres elementos.

Yo también miraría algo y es; si bien uno puede trabajar desde la experiencia, desde lo personal, desde lo sensible, yo creo que hay que buscar son hilos... como estamos hablando de transformación, que lo que queremos es transformar lo social, pues cómo articular esto con el cambio. ¿cómo se articulará digamos, esa experiencia micro en términos de procesos de cambio y transformación? Pero yo creo que esa, yo en estos días volvía a leer a Donna Haraway, yo pienso que ella tendría muchos elementos que nosotros podríamos trabajar para el tema metodológico y epistemológico de los estudios de familia.

Investigadora: los conocimientos situados son como un eje articulador y se conecta con la teoría crítica, la cual plantea que tiene que haber sí o sí una transformación en el comportamiento y en el pensamiento y en el discurso de las personas. Esa es la idea de la transformación, porque tiene que ser una metodología transformadora, porque es lo que ella sustentaba ahí. El conocimiento situado ayuda mucho, para partir de esa experiencia, pero también como potenciar esa experiencia en términos de tomar decisiones de cambio y transformación.

Entrevistada: pero fíjate, el tema de Haraway también dice que es trabajar con personas que no han tenido voz y hay un artículo que es de Gayatri Spivak: ¿quién habla por los subalternos? Dentro del pensamiento decolonial. Hay otra mujer que a mí me gustaría traerla aquí, ya le voy a decir quién es... yo creo que el feminismo decolonial tiene muchos aportes. La mujer se llama Ochy Curiel teórica del feminismo decolonial.

Investigadora: ¿Cuáles son las dimensiones o las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas que deben fundamentar un modelo de enseñanza para ODF?

Entrevistada: yo me haría varias preguntas: ¿qué relación hay entre el campo de los estudios de familia, el DF y un modelo pedagógico? Sacaría los elementos de lo que está disperso y trataría de mirar desde esos tres ámbitos qué hay, de todo lo que se escribió, de todo lo que se ha dicho y luego trataría de mirar que hay cosas nuevas que se relacionen o que sean coincidentes, podría ser interesante.

Investigadora: ¿considera que quiere agregar algo más a lo ya dicho? Sería interesante puntualizar en ¿cuál es el modelo de enseñanza del ODF? Porque en la práctica lo que he notado es que casi cada profesor tiene uno distinto, aunque en el discurso casi todos le apuntamos al mismo.

Entrevistada: a mí me parece que la Ley del Congreso es clave, hay que conversar con ellos, para ver qué opinan de ese tema y cómo lo están viendo y cómo esto puede contribuir a ese proceso más grande.

Investigadora: le agradezco mucho sus aportes.

Registro de observación

Es una materia netamente práctica con un componente metodológico y operativo y otro teórico.

Se observa en el aula de clase una disposición de parte de estudiantes y maestra que inicia con una presentación de la agenda de trabajo de parte de la maestra:

“Primero hacemos el balance de salida anterior y luego planeamos la otra salida.

En el taller con las familias recuerden que vamos a hacer una actividad grupal, yo si considero que va solo parte del grupo, porque los otros, algunos tienen visita familiar y otros deben hacer el trabajo con los abuelos, lo dejo acá en el tablero para que ustedes lo vayan visionando y lo vayan trabajando. Esos serían como los dos aspectos que vamos a trabajar ahora y la tercera parte que ya sería la planeación”

La maestra divide este taller en tres momentos: el primer momento que se realiza una presentación de aspectos conceptuales sobre desarrollo local e investigación-participación-acción como fundamento metodológico del trabajo con familia.

La segunda parte es el balance del trabajo de campo realizado y la tercera son las orientaciones para que los estudiantes realicen la planeación grupal y familiar para la próxima salida de campo.

De la observación veo y escucho la inquietud permanente de los estudiantes para “saber” cómo planear y cómo ejecutar lo planeado con las familias.

Pero también de la forma de consignar y organizar la información que van recolectando en el proceso, una estudiante dice: “ese ejercicio estaba muy “heavy”... cartografía en Google Maps

“A todos se les puede enseñar para que colaboren”, ante la directriz de la profesora quien dice que solo dos estudiantes deben manejar el mapa en Google

Se observa que tanto la profesora como los estudiantes, entienden y proponen un aprendizaje colaborativo, intentando orientar a los estudiantes en contexto. Los estudiantes participan desde sus habilidades y conocimientos.

Los estudiantes participan en el bosquejo de la planeación en el tablero, proponen, corrigen, coordinan y distribuyen las tareas.

✓ ¿Qué dice y qué hace? (estudiantes y profesores): por el nivel de trabajo con familia, los estudiantes preguntan frecuentemente qué hacer en cada visita familiar y salida. La profesora contesta directamente dando orientaciones precisas, con técnicas sus objetivos y explica a través de ejemplos.

Al finalizar la planeación colectiva y la explicación y distribución de grupos y tareas, los estudiantes proceden a proyectar su planeación individual y grupal para la salida de campo. Esta se realiza a través de un formato que después es entregado para revisión de la profesora, se corrige, se devuelve al estudiante para los ajustes y se entrega nuevamente a la docente para revisión final y calificación.

De la observación, identifiqué algunos componentes de la enseñanza situada; por ejemplo: en todos los talleres de aula se realizan dos momentos en los que se hace referencia a la realidad en la que los estudiantes ponen a prueba sus conocimientos y habilidades. Un primer momento es el balance de la salida de campo, en la cual la maestra y los estudiantes realizan un recuento de lo realizado, plantean preguntas y hacen análisis con base en algunos elementos teóricos.

El segundo momento es el de la planeación. Este se relaciona directamente con el balance de la salida, porque esta se constituye en el insumo para que los estudiantes planeen el próximo trabajo con las familias y los grupos.

Los estudiantes plantean preguntas como: “¿cómo vamos a hacer para la salida entrante? Es decir, los que **todavía no tenemos familias para trabajar, ¿qué hacemos aparte de ir al colegio y del trabajo con los abuelos?**”

En este componente práctico, observo que en el programa de Desarrollo Familiar se tiene en cuenta algunos aspectos de la enseñanza situada. Eso es identificable en la estructura de los talleres de aula en las materias prácticas, hasta ahora no observo teóricas, entonces es difícil comparar.

En el momento teórico que se da en este taller, la profesora explica aspectos teóricos del desarrollo local y hace referencia a ejemplos del mismo municipio donde están haciendo la práctica y les propone a los estudiantes un ejercicio de construir ejemplos desde lo que leen del contexto municipal.

Anexo F. Bitácora de campo: registro de la observación

Prácticas Académicas D.f

Trabajo con Familia: FPRO 2021-2

- Los fotos constituyen evidencias de un trabajo académico?
- Caracterización: ¿Qué relación establecen entre el acceso a servicios públicos, adecuado y adecuado (todo... con el desarrollo de las fotos?)
- Lectura en perspectiva de D.F.
- ANÁLISIS DE VIDA FAMILIAR
- Fragmentación de la vida familiar en los ejes sustantivos → las familias, no viven la vida fragmentada
- Tipologización → variable simple: ¿cuál es la letra de los ≠ formas de organización y la dinámica familiar?
- ¿Quié caracterizar a una institución (educativa) como inclusiva? Todas las instituciones tienen personas con capacidades diversas
- Los estudiantes (algunos) no demuestran un discurso articulado

Formato para informe (nivel)

- Criterios presentación x nivel
- Reglamento - I.A.P
- Módulos - I.E.A
- PIAA - la Construir soporte
- Coordinación Foros

¿A nivel? Se evidencian categorías llegadas al caso. No se evidencia un proceso de clasificación, categorización y análisis de la información

Sustentación: Enviar ppt de la clase

Dificil identificar el ANÁLISIS

PROYECTOS

- Actualización de las referencias teóricas/epistemológicas... lo sumadas y actuales
- * Comunicación Familiar → Com. Asertiva/Afectiva/Visión y

Proyecto Familiar — Estrategia de educación familiar para el desarrollo [¿Cambio y transformación?]

Promover

EVALUACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

¿Cómo se hace en D.F.?

Se crea la experiencia o se acerca a la exper. → Creación de conocimiento

I.A.P.

No se recolecta → Se genera conocimiento a través del diálogo

¿Qué significa el SIGNIFICADO?

¿"SIGNIFICAR"?

"Empalmar" (Duch, Ulvis)

Nombrar y comprender

Enfoque dialógico-interactivo / Interpretativo

pero empalmariento sin empoderamiento

Discursos

PRACTICA INSTITUCIONAL [17/06/2024]

* María Luisa Carmona — Corp. Lo Saprado Familia

- Explicaciones causa-efecto → No se corresponden con la perspectiva del D.F.
- Coherencia entre los objetivos

Lectura desde el modelo de ciclo vital → Tipologización

estructura socio-cultural patriarcal → prima en algunas familias.

OBJETO: ¿Cuál es el interés de la institución en el proceso de sistematización?

participantes

¿Qué motivo uno u otro objeto de sistemat.

En la sistematización se definen y argumentan el objeto, los ejes, la perspectiva y el enfoque desde lo teórico. → se aprenden la lección del autor sin definir ni proponer argumentos desde el D.F. → Igualmente ocurre con la metodología.

No hay un método auténtico del D.F.

Discurso de los estudiantes: coloquial sin conexión con el discurso teórico-epistemológico. Hacen, pero no argumentan lo que hacen. A veces se les dificulta explicar su propio hacer → IRRREFLEXIVO.

Procedimiento de la sistematización → Llegan a las categorías de lo nada → ¿Cuál es el proceso de análisis e interpretación?

¿Cómo llegan a esos resultados?

Mario Catalina Torres — Comisario de Familia 1^a

Competencias parentales → Reconocimiento de las familias por los FIEBENS PARENTALES

ICBF (autor)

Perspectiva del ciclo vital-familia

Tipologías familiares

Cruzar en tan dos variables

OBJETO DE SISTEMATIZACIÓN → Se sistematiza el papel del PDF

Los familias no se pudieron focalizar para la sistematización pero sí para el proceso educativo?

→ familias flotantes

Esta gente no sabe sistematizar, no tienen ni idea. Los profesores

Valentina Salinas — sustentación [12]

Población: 8 estudiantes y las familias?

¿Cómo y de dónde salen las categorías del proceso de sistematización?

¿Cómo se definen el objeto y los ejes de sistematización?

Verónica Ayala — sustentación: [14,4]

¿La perspectiva de trabajo y análisis de desarrollo familiar?

* Se puede no saber de muchas cosas, sin embargo, se puede dar cuenta de lo que realmente sabemos y conocemos. SE HABLE DE LO QUE SE CONOCE-SABE

Anexo G. Transcripción de entrevistas

Investigadora: desde la perspectiva suya como educadora, como enseñante, ¿para qué le debe servir al estudiante, futuro profesional, el DF?

Entrevistada: bueno, yo pienso que el estudiante le debe servir el DF no solamente como una carrera que le tribute en lo económico, sino que también le tribute en la capacidad de servicio, o sea, una persona que esté estudiando una carrera social y no tenga las herramientas comunicacionales ni de vocación ni de servicio, no podría estar cursando una profesión social. Pienso que eso debería ser de los criterios, por más que a futuro pueda desarrollar competencias, creo que uno de los criterios tiene que ser la vocación de servicio, la capacidad de conectarse con otros, con sus emociones, con sus contextos, con sus situaciones de vida, le debe servir el DF para convertirse en un proyecto de vida que le tribute en lo económico, pero que también le tribute en lo humano, en la construcción de subjetividades políticas, capaz de incidir en las decisiones de su propia familia, pero también capaz de incidir en los nuevos rumbos de esta sociedad, tratando de que sea más justa, más equitativa, más plural, más cálida, más amorosa, más constructora de paz. Entonces yo pienso que el DF debe convertirse en un proyecto, en un sueño, en una forma de vida, que no solamente permita sustentar necesidades básicas tangibles, sino también en proyectos del SER y del HACER y de realización personal.

Investigadora: finalmente, de haber un modelo, una hoja de ruta concreta, de manera anticipada y más que anticipada, imaginaria, ¿qué impactos consideraría usted que tendría en la formación del profesional y en el ejercicio mismo de la docencia?

Entrevistada: pero ¿viéndolo como el requerimiento de un profe en DF?

Entrevista 1. Docente de Desarrollo Familiar – Profesional en Desarrollo Familiar: ZCR

Docente de género femenino de 54 años de edad, docente de carrera que ha trabajado durante aproximadamente 28 años en el Programa, su profesión de base es Profesional en Desarrollo Familiar.

Investigadora:

El objetivo de esta entrevista es conversar acerca de un modelo de enseñanza situada para el PDF. La pregunta de investigación es ¿cuáles serían las dimensiones de un modelo de enseñanza situada para el PDF?

Se propone una investigación participativa que pretende recoger la experiencia de 40 años del programa, con el fin de diagnosticar cómo estamos enseñando en DF, posteriormente construir un plan piloto para fomentar la enseñanza en el PDF y después aplicarlo, evaluarlo y proponer un modelo.

En ese sentido, y de acuerdo con su experiencia y trayectoria en el programa ¿cuál es el modelo de enseñanza que se ha dado durante estos años en el PDF?

Entrevistada:

Pudiera hacer una claridad y es cuál es el que yo he usado, el modelo de enseñanza aprendizaje durante estos, digamos que yo llevo como docente desde el año 1995 y en ejercicio profesional 33 años. Entonces siento que tiene tres contextos este modelo de aprendizaje y de la vivencia del desarrollo con las familias.

El primero es ese **escenario de enseñanza-aprendizaje situado en la propia realidad** como futuro profesional, como profesional, como docente, como compañero de trabajo y también como persona que está orientando actividades fuera. Entonces **ese primer contexto es mi propia vida familiar**, porque la familia para todos es una experiencia común, es una experiencia humana. Todos hemos tenido por diferentes vehículos una experiencia de vida que nos permite tener una experiencia de vida no solamente por vínculos de parentesco sino también por afinidad, quien es mi familia y para mí quién sería familia, a veces son los amigos, a veces, esa visión abierta de cómo hemos construido familia que Desarrollo Familiar me ha enseñado, esa visión abierta también la aplico para mi vida.

Entonces ese aprendizaje, **primero situado en mi realidad, como la vivo, como la he construido, qué cosas han sido importantes en esa constitución de experiencia de vida familiar**. Bueno, así aprendí yo Desarrollo y así lo trabajo a medida que voy interactuando con estudiantes, con familias y demás.

El otro escenario es el aula, entonces digamos que en el aula tengo esa interiorización, esa inclusión en mi vida, no es un caso prestado, no es una situación de otro, sino en la mía cómo lo he hecho, pero cuando hay esa **puesta en común**, cuando hay esa posibilidad de la **conversación con el otro y escuchar al otro, ese es un segundo escenario porque yo puedo aprender de lo que ha hecho otra persona, de la experiencia de vida del otro.**

Entonces cuando hay esos saberes, cuando hay esa experiencia, cuando hay esa construcción colectiva, ese otro escenario me parece muy importante y potente en lo que es Desarrollo Familiar y está **el tercero, que ya es en la interacción con las familias, cuando ya hago educación, cuando hago un proceso de acompañamiento,** que eso que he aprendido, esa interiorización que yo he tenido, esa inmersión en mis propios procesos, esa inmersión en los procesos de mis compañeros ahí vamos a empezar a trazar, a trabajar puntos de encuentro con las familias con quienes trabajamos.

Entonces creo que esa enseñanza está situada en mi propia vida, en la experiencia colectiva que construimos; por eso para nosotros en Desarrollo Familiar, **la definición de comunidad** no es porque sea una comunidad geográfica, **sino porque es una cosa común; una experiencia de vida en común**, como nosotros los que estamos transitoriamente, porque cuando uno estudia por A o por B le tocó con un grupo de compañeros y esos compañeros también se vuelven sus maestros, se vuelven sus motivadores, movilizadores de aprendizaje en las relaciones, en tomar decisiones, de hacer trabajo en equipo. Entonces está ese primero conmigo, ese segundo, que son eso colectivo, esa vida en común y el tercero es como ya entro yo con esas fortalezas a hacer la interacción con las familias.

En ese tránsito **hay cosas muy bonitas, para dinamizar esa enseñanza, está el diálogo,** está la posibilidad... bueno, yo soy la profesora de comunicación, entonces desde que era chiquita, **desde que era estudiante hasta el día de hoy, me enamoré de la comunicación como camino viabilizador de la educación en Desarrollo Familiar, entonces todo lo que hay alrededor de las familias comunica, todo lo que hay alrededor de mí comunica, lo que hay en mi grupo inmediato escolar, llamémoslo en la Universidad, comunica.** Entonces, cómo trabajamos ese es el otro como dispositivo importante en **la enseñanza situada y es trabajar con lo que tiene ese grupo, esa persona, esa familia.**

Entonces ese es el otro componente, ese es el otro, en mi vida yo tengo unos aprendizajes, yo tengo unas realidades que pongo en común y en esa puesta en común las comparto para que todos aprendamos, las comparto para que entre todos digamos: trabajemos esto, lo que hizo Zora, lo que hizo Angélica, de lo que vivió Zulema, de lo que vivió Carolina, construyamos desde ahí y vamos y trabajamos desde esa realidad, realidades presentes, vividas, no casos prestados. Eso para mí, eso ha sido una convicción siempre, los estudios de caso, los utilizo muy concretos para utilizar el potencial de vida de esa familia y aprender, aprender.

Creo que la otra, y ahí me voy conectando con el otro componente importante en la enseñanza en DF, ver el vaso medio lleno y no medio vacío; esa famosa frase, eso para nosotros ha sido y cuando digo nosotros, digo DF en pleno, ha sido muy importante. Nos acercamos, inclusive a mi propia vida, es que tengo de bueno y que tengo también por mejorar, es que no somos perfectos y en esa experiencia de vida familiar hay que ir a hacer esa indagación por lo uno y por lo otro. Entonces en ese aprendizaje tan puesto en nosotros de ir a apreciar lo que ha vivido el otro, de ir y encontrar en una situación caótica para la familia, una posibilidad, un aprendizaje, un recurso, una alternativa, algo bueno que surgió de ahí; eso nos ha permitido a nosotros, a todos los que ejercemos DF, como este que yo aprendí, porque yo creo que también hay otras formas, y los otros aprendieron otras formas, pero este que yo aprendí ha sido como para construir desde ahí. Entonces desde eso conecto con el lenguaje de los sueños, me conecto con una visión constructorista de lo positivo, poder ir a la realidad y ver eso no tan positivo, pero ya con mis recursos, con mis otras realidades, ese es el otro aprendizaje que he tenido en DF y que ha sido parte de la enseñanza situada en DF.

Investigadora:

Por lo que le escucho hay otra pregunta que quiero plantearle y es una pregunta que en principio es de responder SI o NO; sin embargo, se deriva en varios aspectos. Por lo que le escucho, ¿hay un modelo de enseñanza en DF o no lo hay? y si lo hay, ¿Cuál sería la estructura, el método y el enfoque teórico que tendría que tener o que tiene ese modelo en DF?

Entrevistada:

Si lo hay, está escrito en el Proyecto Educativo del Programa (PEP) y es un modelo de enseñanza y de apropiación en DF situado en esas realidades sociofamiliares y está muy puesto en la gestión de los proyectos de vida individual, familiar y comunitario. Recordemos que lo comunitario no es por la comunidad de la vereda la garrucha, sino lo común, porque tiene lo colectivo, puede ser el grupo de mujeres, puede ser la escuela, puede ser la comunidad, puede ser un grupo de jóvenes; entonces es esa vida en común que se construye en diferentes escenarios.

Entonces esos tres escenarios, entonces si hay el modelo sustentado en la visión de formulación de un proyecto, por qué, porque para nosotros en DF hay un concepto muy importante y es el de agencia y la agencia se materializa... Un agente de desarrollo -por eso nuestro nombre DF- un agente de desarrollo es aquel que es portador de proyectos, de cambio y transformación. Entonces cuando uno mira esa definición, entonces el modelo pedagógico de DF está situado en que los estudiantes, las familias apropien método de formulación de proyectos frente a una situación de vida para transformarla. Entonces para lograr ese cambio y esa transformación, es muy importante poder materializar el proyecto. DF dijo: ¡listo!, es a través de proyectos que vamos a lograr materializar la agencia. No en vano la estructura de la práctica está anclada en proyectos de vida familiar 1, 2, 3 y 4, por qué porque el proyecto materializa la intencionalidad de la agencia, el proyecto materializa la intencionalidad del cambio y de la transformación.

Entonces por eso nosotros hacemos proyectos educativos con las familias, proyectos educativos con los grupos de mujeres. Hay toda una estructura de planificación que permita a los grupos y a las familias decir: bueno, tengo esta situación A y quiero llegar a esta situación B. Igual como lo decía ahorita, esa visión de los sueños ha sido muy importante para nosotros. Entonces sí hay un método escrito, hay un método puesto ahí con unas etapas y con unos mediadores para llegar allá.

Investigadora:

Bueno, usted decía ahorita una cosa muy importante y es, “desde este DF que yo aprendí” y es en la segunda parte de su intervención me dice que sí, que en el PEP del programa hay un modelo; sin embargo, desde la experiencia y cuando se hacen los ejercicios de observación parece ser que ese modelo estuviera un poquito difuso. Porque puede ser que, algunos lo interpreten de una forma y otros de otras, en la ejecución como tal y la intencionalidad es recoger de la experiencia de 40 años de tener la carrera como tal, para poder puntualizar sobre varias cosas y una de esas cosas es: el DF que usted aprendió es uno y qué pasa si desde ese modelo que está escrito en ese PEP, hoy, ¿cómo se da? Y ¿Cuál será la mejor estructura y las bases pedagógicas que debe tener esa formación en DF?

Entrevistada:

Yo creo que lo que ha faltado es más estudio y apropiación por parte de todos los que lo enseñan para entender la lógica del modelo. Digamos que nuestro colega Gabriel Gallego ha sido muy claro y lo dijo la semana pasada en su intervención y es que DF optó por una manera distinta de ver a las familias, de ver el desarrollo y somos una minoría. Y esa minoría hace que nosotros tengamos... como que también nos ha hecho falta tener esa certeza de que como pregrado no hacemos lo que hacen los demás, entonces esa certeza, a veces he visto que algunos colegas, algunas instituciones nos quieren normalizar a lo que es un ejercicio de trabajo con familia desde la visión estructuralista. Nosotros no somos eso, entonces apropiarnos de eso cuesta, porque esta es una carrera que rompió con esos paradigmas y como es tan fuerte lo estructural, es tan fuerte mirar la familia desde la disfuncionalidad, desde la crisis, a veces sentimos que a todo y a la misma carrera como que se la quiere llevar esa ola y tenemos que ser muy firmes, eso necesita más estudio, necesita más apropiación y necesita realmente coger, reconocer eso que tú estás preguntando y es que DF tiene un modelo y es este. Que habrá que reconocerlo, claro hay que divulgarlo claro, hay que afianzarlo.

Luz María López que ya está pensionada, Economista del Hogar de vieja data, ella tenía todos sus textos y todo amparado en el proyecto de vida familiar y eso no es nuevo, eso está ahí. Nos toca estudiarlo claro, nos toca enseñarles a los estudiantes, claro. Nos toca volver, no perder esos pilares, porque es que, si los perdemos, empezamos a normalizar a DF a lo que está pidiendo supuestamente la sociedad y la sociedad no está pidiendo lo que ya dan los psicólogos, lo que ya tiene trabajo social, lo que ya tienen los pedagogos.

Esta carrera salió para hacer gala de la transformación y el cambio y nos tenemos que apegar al modelo pedagógico que incentiva el cambio y la transformación para poder cerrar las brechas de la inequidad. Nosotros hemos hablado: estudiantes, profesores de la agenda política del desarrollo, pero camine pues hagámosla. El Departamento de Estudios de Familia si lo tiene puesto en su mirada política, porque nosotros siempre nos metemos, yo siempre lo digo, nosotros nos metemos en grupos de política pública, nos metemos en mesas de no sé qué; pero ¿para qué? Para llevar la visión que tiene DF no para normalizarse a lo que piense ICBF, no para normalizarse con lo que piensa la Comisaría de Familia sino para mostrarles a ellos que hay un método que puede trabajarse desde los proyectos de vida, desde la perspectiva educativa.

Por eso nosotros tampoco tenemos un componente muy fuerte de orientación porque la fuerza de nosotros es educativa, ya que los estudiantes nuestros que hagan su Especialización en Intervención en Relaciones Familiares, pero la fuerza en educación es por qué; DF vio que la educación era estrategia para lograr esa deconstrucción de patrones y mandatos tradicionales. Todos sabemos: Naciones Unidas, Pacto Global, los ODS, todo el mundo se comprometió con superar la inequidad, pero camine veamos pues las herramientas.

DF las ha tenido claras, pero como hay gente que nos quiere normalizar, incluidos algunos profesores que están aquí, no han entendido el modelo. El Departamento tiene una gran fuerza cuando forma su Doctorado, el Doctorado sigue con la visión de cambio y transformación. Cuando monta sus tres maestrías tiene la mirada del cambio y la transformación. Mirémonos en los PEP de los posgrados, la de intervención en relaciones familiares tiene de hecho, vuelve y coge la perspectiva educativa que ese es un diferenciador desde DF. Entonces DF va así atravesado con sus principios en todo, pero lo tenemos que apropiar, fundamentar más, divulgar, decir: señor estudiante es que usted vino a esta carrera para aprender un método distinto. Si quiere ese otro, le tocó pasarse, porque acá va a estudiar y va a aprender esto.

Porque si te das cuenta si se ha querido normalizar, como cuando se hace alusión a lo distinto, entonces la familia cuando ve uno de sus integrantes distinto lo quiere normalizar, venga no, no se peine así, péñese así; eso le ha pasado a DF. Entonces por eso nos podemos ganar muchos contraventores, muchos enemigos y también le pasa el departamento de estudios de familia, porque no caminamos sobre las mismas sendas que camina el resto, entonces esa claridad y esa particularidad del modelo educativo de DF se tiene que, en estos 40 años, se tiene que hacer, brillar, poner, divulgar, difundir, todo, porque nosotros no nos podemos normalizar a las demás profesiones.

Investigadora:

Me surge una pregunta a partir de lo que le estoy escuchando: ¿el modelo de DF es el modelo de enseñanza de DF? ¿Es decir, una cosa es ser PDF y hacer DF, sí, y otra es el ese modelo con el que hacemos la profesión y trabajamos con la familia, con lo comunitario es el que debe ir en el modelo de enseñanza como tal en el marco de una profesión universitaria?

Entrevistada:

Yo creo que sí, pero en el marco... si tiene que tener la esencia con una diferencia: que tiene que estar fundamentado más... -digamos que el ejercicio con la gente yo lo hago, ... eso que yo veo en la teoría con K. Gergen que habla desde el construccionismo esa posibilidad de ver lo

apreciativo, pues yo no voy a ir a decirle a la familia: mire es que esto... Yo lo bajo a un ejercicio del pre saber, pero si, ese mismo, digamos que tiene como amplitud como si la familia lo llevara un poco más concreto, pero acá el estudiante lo que tiene que tener más grande, más amplio y más apropiado. Si tiene que estar presente que, en todas sus clases, digamos, no es lo que se está presentando en este momento, digamos que a los profesores que llegan a DF que no son de DF hay que mostrarles el modelo, hay que, porque ellos vienen normalizados, porque ellos vienen de su profesión: de psicología, de economía, de sociología, de antropología. Claro, son saberes muy importantes para nosotros, pero hay que decirle: oye ven mira, nosotros estamos comprometidos con esto, con esto y con esto, ¿tú le vas a caminar a esto?

Y hay que mirar esas otras profesiones porque desde esas otras profesiones hemos construido nosotros nuestra mirada de cambio y transformación. Entonces yo creo que nosotros, sí tiene que ser ese modelo, tiene que serlo identitario para que esté fuerte y para que realmente esté fuerte y para qué, realmente no se quiebre a la primera vuelta a la esquina. Además, porque lo que pasa, yo le entendí eso a Gabriel la semana pasada, lo que les pasa a las minorías, como la mayoría es así de gorda, cuando vamos nosotros a veces nos agallinamos y eso le ha pasado a DF y eso le pasa al mismo colectivo. Entonces cuando nosotros queremos plantear algo y pasa un Antropólogo y nos dice cualquier cosa, entonces nosotros nos devolvemos porque decimos: ¿será que sí, será que si lo fundamenté bien? Pero eso es lo que le pasa a la minoría en la defensa de sus derechos.

Entonces nosotros tenemos que irnos y oiga no, venga, venga que sí, yo estoy seguro, es que yo estoy cierto. Entonces trabajarse como profesión desde la minoría nos tiene que dar toda la fuerza para estar presente en todos los escenarios. De hecho, nosotros queremos representar siempre todas las minorías y las minorías ¿dónde están? Las niñas, los niños, las mujeres, los adultos mayores, los discapacitados y toda la población con identidad diversa. Entonces nosotros vamos, por eso dirán nosotros siempre vamos donde están las campañas anti homofobia, donde está la defensa de los derechos de los niños, allá estamos nosotros metidos. Que equidad de género, donde las mujeres, allá vamos a meternos, cierto, porque en eso está la agenda política de nosotros y en eso tenemos que tener la certeza cómo DF. Ja ja ja, usted me va a tener aquí toda la mañana hablando de DF, ja ja ja...eso es maravilloso, ¿cierto?

Investigadora:

Ja ja ja, ¡qué rico sería! Tengo... en ese ejercicio de la enseñanza, claro, por el DF que yo aprendí, que creo es un poquito más cercano al que usted describe. No obstante, sí creo que hay una cosa que cada uno de nosotros le pone, para enseñar uno lo interpreta distinto y lo ejecuta distinto, cierto y creo que eso es lo que nos hace falta, tener no solamente, ehh, para quienes vienen de afuera sino también para nosotras y nosotros mismos, una ruta, un modelo con unas bases que diga: mire esto es lo que se enseña en DF, así es como se enseña el DF, cierto, los contenidos hay que adecuarlos, la metodología hay que llevarla por este camino. En ese orden de ideas, tenemos una formación teórico-práctica y la formación teórico-práctica implica justamente que... en esa formación hay una división, yo la he observado como para la comprensión con la idea de mantener la articulación entre la práctica y la teoría, pero siento que en esas diferencias que tenemos y en ese peso del discurso tradicional sobre familia, sobre las minorías y demás nos gana un poco y se nos parte. Entonces el componente práctico parece ir por un camino de enseñanza y el teórico por otro.

Entrevistada:

Sí, solamente que creo que eso que tú estás preguntando del modelo de enseñanza situada lo tenemos que tener todos claro, porque la práctica, por eso es que este programa tiene de los 180 créditos académicos, tiene 86 créditos en el componente problémico de trabajo con familia, esa es la razón porque tenemos una enseñanza situada en una realidad familiar, si no la aprendemos ahí se desvirtúa el modelo de DF.

Investigadora:

Y entonces, en ese orden de ideas, lo teórico como tendría que tributarle a eso.

Entrevistada:

Lo teórico y lo hemos dicho siempre, cuando fui directora y es que lo teórico tiene que tener claro que debe entregar las herramientas conceptuales para entender esa lógica de cambio, para entender la lógica de transformación para situar al estudiante en el modelo. Digamos que en esa lupa y en ese foco que yo pintaba ahorita como si fuera como una cosa aquí como de esos telescopios chiquitos que ponía uno que aquí está grande, que aquí está... eso y en esa mirada es como el estudiante puede ver. Yo tuve un profesor chévere en la maestría y él me decía que es que, en este campo específico de los estudios de familia y desarrollo, nosotros tenemos que recibir los elementos específicos para hacer una investigación que no es como la del helicóptero que mira abajo y nunca se baja del helicóptero, y mira desde arriba, ah si, allá hay una escuela, allá hay, no, es camine aterrice el helicóptero, bájese, póngase las botas y vaya. Entonces esa es la posibilidad que es DF, nosotros no podemos enseñar una investigación desde el aula, no podemos enseñar una investigación a lo helicóptero, es bajándose del helicóptero, poniéndonos las botas e ir y trabajar con la gente, conocerla desde ahí, construirla desde allá.

Entonces el componente teórico debe dar todos los elementos, todas las materias para hacer ese proceso de trabajo con la gente.

Investigadora:

Buena profesora, en ese orden de ideas, ¿cuál sería, grandes rasgos, como la ruta que debería tener ese modelo, qué sea común a todos y que sea posible de trabajar para todos?

Entrevistada:

Lo que pasa es que el modelo ya está, **el modelo ya tiene una ruta, lo que hay que hacer es divulgarla, pintarla, ponerla, trabajarla en el comité, trabajarla allí**, trabajarla allí. Claro, hay que dinamizarla, hay que nutrirla, hay que ponerla, hay que escribirla, hay que animarla, reanimarla cada vez, no porque esté mal sino porque recrear es traer desde lo que se ha hecho hasta el día de hoy con las evidencias de lo que aporta DF a un contexto de cambio.

Le describo la ruta. La ruta, asumir a la familia como agente de cambio, como premisa. Como agente de cambio es una familia portadora de proyectos, listo, camine vamos formulando proyectos. De hecho, está la ruta pintada en núcleo problemático de trabajo con familia está pintada. Entonces, esta familia al asumirse como agente de cambio: portadora de proyectos de vida individual y familiar. Y por eso nosotros hemos tomado el proyecto de vida comunitario no por la comunidad sino por lo común porque también trabajamos con grupos para cerrar brechas de inequidad.

Entonces la agenda de cambio nosotros la trabajamos desde la agencia de cambio familiar, entonces esa premisa mueve la formulación de proyectos. Para llegar allá, todos los proyectos, absolutamente todos los proyectos en el mundo entero nos guiamos por la metodología de marco lógico, nos guiamos por una metodología que implica primero, hacer un análisis y un contexto, caracterizar la gente, acercarnos de manera participativa a la gente.

Entonces hay que conocer técnicas, hay que hacer una investigación cualitativa, hay que entender la organización económica y DF dijo: para entender a la familia y para poder jalonar el cambio, hay que tener relaciones familiares, socialización y organización económica. Claro, hay un componente muy importante, Ciencia de Familia y Familiología, porque para nosotros la familia es el eje y hay que entenderla y despeinarla de arriba abajo y desde las teorías contemporáneas no desde las teorías tradicionales.

Entonces al asumir la familia como cambio, como agencia, es que la definición de la agencia es muy importante, agencia es portadora de proyectos, un agente es portador de un proyecto, entonces cuando formula proyectos aparece el análisis y con este todo el componente de investigación y dijimos... acuérdesese que yo hablé de la educación, entonces empieza la educación, la investigación y la acción para el cambio. Entonces van caminando los tres de la mano como premisa, entonces hago análisis, hago caracterización, identifico y formulo una situación motivo de actuación para un proyecto. Se formula el proyecto, se sistematiza y se monitorea. Toda la ruta y ese es todo el proceso de aprendizaje de DF y está escrito.

Investigadora:

¿Cuál sería el método? Si lo podemos definir en una frase, el método de DF que está soportando esa ruta

Entrevistada:

La investigación, la educación y la acción.

Investigadora:

Que es un método propio y que está fundamentado en...

Entrevistada:

Si, y que tiene un fundamento muy bonito, en mi queridísimo Orlando Fals Borda, en todas las perspectivas de educación desde el constructivismo y el construccionismo. Importante tener en cuenta que Paulo Freire entra y toda la perspectiva de la educación popular dentro de toda la perspectiva construccionista. Nosotros tomamos de los dos en los procesos realmente y la postura transformadora es clara desde toda la postura de cambio y agencia.

Investigadora:

Que enfoques teóricos estarían sobre esa base, el construccionismo social ya dijimos...

Entrevistada:

Pero el pensamiento crítico va de primero y la queridísima Eleonora Cebotarev hizo de paraguas, y tiene unas expresiones supremamente importante para nosotros: iluminar mundos posibles, la libertad de las familias para ser agente en su propia medida y creo que de ahí más que... digamos que el construccionismo y el constructivismo todavía no son marcos teóricos, son perspectivas epistemológicas para trabajar, pero el pensamiento crítico si viene desde la teoría crítica y creo que por ahí vemos teoría crítica y de género y las teorías del desarrollo. Para mí son esas las que, como si pudiéramos poner las que nos jalan, los hilos que nos llevan, los hilos que nos impulsan son esos.

Investigadora:

Finalmente, ¿qué impacto tendría que todos en un momento determinado que todos nos apropiamos...?

Entrevistada:

Como le parece en Latinoamérica nosotros tenemos unos pregrados amigos que somos distintos, somos minoría y creo que en aras de eso es darle la fuerza. Es que nosotros rompemos con una mirada tradicional, rompemos con unos esquemas y de eso nos tenemos que convencer todos los que ejercemos DF, desde el que entra hasta el que sale y hasta el que lo enseña y el que lo ejerce. Entonces pues al ser esa diferencia, nos hemos encontrado a nivel Latinoamericano con unos programas cheveroskis. Entonces eso va a hacer que nosotros andemos más firmes en unos escenarios de intercambio académico.

El modelo va a permitir que incluso, una meta que tenemos es que podamos llegar, que permee tanto las políticas públicas que seamos los primeros en llamar para hacer esa política pública de cambio y transformación. Mire, hay una cosa que a mí siempre me preocupa y es que los indicadores no cambian en temas de familia, porque si los seguimos trabajando de la misma manera, entonces siempre tendremos que llegar a las familias para construir con ellas esa posibilidad de cambio, eso es lo que tenemos que hacer nosotros en una mayor medida. Somos una golondrina en un escenario, entonces a veces nos echan esmalte transparente, no nos invitan, a veces nos callan, por cualquier razón, cierto, nos ponen zancadilla, les caemos gordas a las de la comisaría de familia, pero que hacemos... ja ja ja y las familias nos aman porque ven una posibilidad, dicen: mira que rico, llegó una gente a hablarnos de una cosa distinta, nos entregaron la libertad, nos están mostrando que podemos hacer proyectos, que podemos salir de esto. No quiero decir más, ja ja ja.

Yo quiero agregar que en estos 40 años de esta amada profesión me revitalizo y agradezco a la profesora Angélica porque este es un momento importante para mí y yo soy de la primera década, soy sexta promoción y cuando decidí entrar a DF es porque hice eso que dice Gabriel, es porque éramos una minoría para defender cosas, siento que lo he hecho en este tiempo muy calladamente, muy a mi estilo, pero con unos resultados muy bonitos, con unos resultados y la certeza que las familias les llega muy bien lo que hace DF.

Investigadora:

Muchas gracias, profesora.

Entrevista 2: GDHS. Profesional en Desarrollo Familiar. Magíster en Sociedades Rurales. Candidato a Doctor en Estudios de Familia. Docente Universitario. Profesor del Programa de Desarrollo Familiar desde hace aproximadamente 14 años.

Investigadora:

Durante tantos años de estar enseñando en DF, yo siempre he tenido la inquietud de saber cómo enseñar DF, entonces por eso propuse mi tesis doctoral, no es tanto qué enseñar, cómo enseñarlo, sino que en cierto sentido es ¿cuáles serían las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas sobre las cuales se pudiese articular un modelo de enseñanza para el programa de DF y voy a ser aquí muy específica en lo siguiente: un modelo de enseñanza para el ODF, porque esa es una clara diferenciación que yo hago en la tesis, entendiendo que tenemos otros programas de DF, hablando específicamente el de la Luis Amigó de Medellín que ha sido como nuestro programa hermano, pero yo realmente me siento es en el nuestro, en el ODF, en la propuesta de la Universidad de Caldas en Manizales.

El objetivo principal es construir un modelo de enseñanza para DF, la investigación es, el diseño es IA, la idea de ese diseño es que tiene varias etapas, entre 5 y 6, estoy en la primera etapa que corresponde a toda la fase de Dx. Qué modelo creemos hasta ahora que tenemos de enseñanza en DF, si es que hay uno.

La hipótesis que planteo es que enseñamos en DF siendo profesionales en DF, otros no lo son, pero también enseñan el DF; sin embargo a 4 décadas de existencia no contamos con un modelo de enseñanza estructurado, esto no quiere decir que en el transcurso de estos 40 años no hayamos desarrollado estrategias, algunos uno o varios métodos, no lo sé, eso es lo que estoy tratando de identificar, pero indudablemente no tenemos un modelo de enseñanza que nos ayude a reconfigurar la identidad de la formación de un profesional en DF y eso es evidente en la experiencia como tal y en la interacción que tenemos tanto con los estudiantes como con los demás colegas y obviamente con otros programas de la Universidad.

Entonces, en primera instancia, le pido que se identifique que diga su formación de base, los años que lleva titulado ejerciendo, los años que lleva como docente, su edad para el registro de información sociodemográfica y que después de eso me empiece a hablar **desde su visión y desde su experiencia, cuál es el modelo o si existe realmente un modelo de enseñanza en DF actualmente y cuáles serían como las principales características o bases que usted considera que ese modelo tiene y que puedan hacer parte de un modelo que un momento determinado se pueda llegar a institucionalizar.**

Entrevistado:

En relación a la pregunta que hace, yo plantearía como dos elementos iniciales; el primero es de qué sería un modelo de enseñanza porque sin lugar a dudas hoy, el MEN nos pone bajo una lógica de un modelo pedagógico educativo de RA y en este caso lo que busca el gobierno nacional casi es uniformizar la formación de los profesionales de las diferentes áreas del conocimiento. En este caso uno pensaría que DF es sui generis, en términos de la forma como se ha pensado el proceso formativo.

Es decir, tenemos una fusión de la teoría y de la práctica y, en cierto sentido, pues esto está enmarcado en la triple dimensionalidad que se plantea desde el ODF o el DF colombiano como lo pensaron el grupo de las 7 en ese momento. Entonces en este caso, al pensar en la triple dimensionalidad del DF: una agenda política, programa de formación y el trabajo por el desarrollo y el cambio-una estrategia para el desarrollo, pues sin lugar a dudas ahí ya hay una estructuración, o más que una estructuración, unos indicios de lo que debe ser el modelo de enseñanza y el modelo de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Entonces ahí, yo creo que lo que tendríamos que preguntarnos también está alrededor de cómo nosotros estamos planteando la enseñanza de familia y de desarrollo que son como esas dos categorías centrales o categorías epistemológicas que van a fundamentar el nacimiento y el desarrollo del DF, pero adicional a ello, también tendría que tener en cuenta cuál es el carácter epistemológico del DF. Porque desde ahí o teniendo

esas bases ontológicas, epistemológicas, sin lugar a dudas uno ya podría pensar en cómo se construye el proceso de formación para los futuros PDF.

Uno desde la experiencia que tiene específicamente como docente, cuando se llega al final de la formación en la práctica institucional, uno encuentra que el modelo de enseñanza se permea durante toda la formación y los estudiantes lo hacen visible a través de la construcción de las propuestas de práctica institucional. Pero ahí uno encuentra que hay una hibridez y esa hibridez hace que en muchas ocasiones se confundan las perspectivas teóricas para comprender la realidad familiar. Entonces uno encuentra que ponen en el mismo nivel el estructural funcionalismo con el sistémico y la perspectiva interaccionista y construccionista y creen que de esa manera están dando respuesta a las demandas institucionales y a las demandas de generación de conocimiento.

Y, por otro lado, también está que es necesario pensar en el modelo de enseñanza, cuál es la perspectiva que vamos a tomar para comprender la familia, porque sin lugar a dudas, desde ahí también es donde se piensa la filosofía de la formación en DF.

Y, ya refiriéndonos a lo pedagógico-didáctico que está dentro del modelo de enseñanza, uno tendría que pensar es cuál va a ser ese modelo pedagógico que vamos a privilegiar: la metacognición u otras perspectivas que den cuenta de las nuevas formas a través de las cuales los estudiantes aprenden conceptos, teorías y perspectivas analíticas como tal. Entonces creo que lo que nosotros hemos hecho es un ejercicio implícito, no explícito porque pensar el modelo de enseñanza siempre se ha puesto como en interrogación pero no había un interés específico como en decantarse, por discutirlo, por analizarlo y, en este caso, sin lugar a dudas con las nuevas demandas de los estudiantes, con los nuevos estudiantes que nos encontramos hoy es supremamente importante, por qué, porque nosotros somos docentes que vivimos un hecho que nunca había sucedido en la historia y para el cual no habíamos estado preparados que fue la pandemia.

La Universidad de Caldas es una Universidad que ha estado históricamente atrasada con respecto a las nuevas demandas de la educación y específicamente, en términos de la virtualidad. Llega la virtualidad, se tiene que hacer un plan de contingencia, nos mandan a todos a enseñar desde la casa, los estudiantes a hacer el ejercicio de enseñanza-aprendizaje desde la casa, pero sin lugar a dudas un primer elemento que aparece allí es que ni los unos ni los otros teníamos claro cómo lo íbamos a empezar a hacer, entonces comenzamos a, desde la improvisación, desde lo que nos gustaba conocer o desde lo que habíamos conocido, tratar de planificar el proceso de formación.

Entonces, si hubiera existido un modelo de enseñanza como tal y ya lo hubiéramos privilegiado o ya lo hubiéramos estructurado, seguramente hubiera sido mucho más sencillo haber hecho ese tránsito. Y, sin lugar a dudas cuando volvemos a regresar a la presencialidad, encontramos que no pareciera que hubiera acontecido dos años sin haber estado en la no presencialidad y, esto sin lugar a dudas, afecta los procesos formativos, por qué, porque hay unos procesos de adaptación que se dan por parte del sujeto, pero también hay unos procesos de adaptación por parte de los contenidos, por parte del aprendizaje y por parte de los mecanismos de enseñanza que se dan en términos del aula de clase. Entonces un ejemplo, cuando tu estabas en la virtualidad, pues tu estabas o en el computador o en el celular y de manera paralela pues podrías tener Facebook, Instagram, Twitter en tu pantalla o en el celular, hoy volvemos a la presencialidad y es lo primero a lo que ponemos límites: no uso del celular, no uso de redes sociales, pero inmediatamente pues los estudiantes se van a sentir interpelado, porque dicen: "ganamos esto y lo estamos volviendo a perder porque volvimos otra vez a la presencialidad". Entonces creo que eso también implica pensar ¿cuál es el modelo de enseñanza? Es decir, es un modelo de enseñanza desde la presencialidad, desde la co-presencia de estudiantes y profesores o es un modelo híbrido desde la co-presencia pero también desde la virtualidad o es un modelo virtual en términos de las nuevas demandas que hoy tiene la formación educativa, pero también las nuevas demandas que nos pone el medio social como tal. Entonces me parece que ahí hay un elemento importante.

Pero también creo que hay otra arista para analizar y es cómo en el modelo de enseñanza estamos pensando familia frente a los desafíos que nos impone hoy lo político, lo social, lo cultural, lo ambiental y lo tecnológico. Y en este caso, específicamente nosotros surgimos desde unos planteamientos crítico feministas y de género que van a tener una fuerza importante en términos de señalar la importancia de reconocer la diversidad de las formas familiares y que hoy sin lugar a dudas, y más desde estos últimos años, estamos hablando de 2018 en adelante, que aparece esta ola neoconservadora, de las nuevas derechas, pues uno de los ejes fundamentales de la apuesta política de ellos es la familia y en este caso, específicamente **el modelo de enseñanza como tal debe de protegerse en términos de buscar cómo alinear, y quiero que se entienda en el buen sentido de la palabra el alinear, esa frontera, ese límite, ese bloque, que permita en cierto sentido señalar una respuesta a esta nueva oleada, porque encontramos que como no hay un modelo de enseñanza claramente establecido, entonces cada uno enseña la comprensión de familia de acuerdo a su interés, de acuerdo a su perspectiva, de acuerdo a su equipaje cultural, de acuerdo a su experiencia y creo que en este caso la visión de familia debe superar cualquier lugar de enunciación desde el cual me ubique.**

Porque aquí el único lugar de enunciación que se establece es el de la academia y el de la academia que está respaldado por la investigación. Pero eso también implica que no desconocemos la otra arista; es decir, si yo voy a hablar desde la perspectiva interaccionista y voy a criticar el estructural funcionalismo no lo critico porque se dice estructural funcionalismo sino porque hay unos elementos que debo dejar claramente establecidos para decir por qué no me paro desde el estructural funcionalismo y por qué lo critico, entonces me parece que en este caso el modelo de enseñanza debe estar ubicado o debe pensarse desde lo histórico que se ha hecho de manera implícita, qué se está haciendo hoy de manera implícita y de ello qué se va a hacer a futuro pero de manera explícita, más aún, con los retos que tenemos en la formación académica de las ciencias sociales y humanas, porque cada vez pues somos más arrinconados, cada vez la tecnificación del mundo hace que pensemos en individuos y grupos y, en este caso específicamente sí que más de la familia, que ha sido como un objeto soterrado dentro de la investigación y la producción de conocimiento en las ciencias sociales y humanas.

Investigadora:

Profe Germán, hay varias cosas que yo le escucho en las que he venido pensando precisamente con esta crisis, una de ellas es justamente que, sobre la base de la observación y de la propia experiencia, he observado y coincidido con usted donde dice que cada uno enseña de acuerdo a su perspectiva, a su interés y a su equipaje cultural. Eso yo creo que cada vez se hace más evidente y eso genera, para mí genera unas brechas importantes en la enseñanza que se reflejan, como usted antes lo dijo, que es el segundo aspecto que también he venido identificando en los últimos niveles o en los últimos semestres de formación de los estudiantes donde ellos ya deben dar cuenta como de todo ese proceso.

Hay un tercer aspecto y es en el que coincidido y es en el tema de familia, porque allí también hay que proteger ese discurso y pasar a esa práctica de posicionamiento de formas de organización familiar, porque no es lo mismo hablar de la familia de ultraderecha que hablar de la familia que se da, de la familia que se construye y que puede construir cada grupo de personas como la pueden constituir en la vida cotidiana. Y ahí yo quiero hacer una pregunta que puede ser obvia, pero que yo quisiera que puntualice en eso, porque con lo que he escuchado, además pues de lo del MEN que es muy cierto, uno podría intuir que el modelo teórico o las bases teóricas y epistemológicas de la enseñanza en DF son las, eh, son muy variadas, pues como usted dice cada uno enseña cómo quiere o pues como puede porque en principio los profesores del programa tampoco son pedagogos. Habrán algunos que han hecho algunas formaciones complementarias, pero pues no son pedagogos, no son licenciados en educación; entonces uno podría sospechar eso, pero yo quiero preguntarle si usted identifica, en ese sentido, en el orden metodológico y en el orden teórico, como algo que asome, algunas dimensiones y algunos factores que puedan dar cuenta de este es un modelo específico que pudiera estarse dando, eso en primera instancia y en segunda instancia, la implementación de un modelo de enseñanza claro, estructurado, que guíe el hacer, la práctica docente en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, porque esto es una cosa que no es solo enseñar, ¿usted cree que tiene un impacto y cuáles serían esos impactos que se darían en el programa?, al tener un modelo realmente estructurado, uno solo, no varios y articulado y ¿cuáles serían como los impactos y las características?

Entrevistado:

Aquí hay un asunto interesante como para iniciar esa práctica docente en términos del modelo de enseñanza y es lo que enunciaron las 7 cuando se crea el PDF y que se hace visible en el ODF y es desde dónde se fundamenta y se fundamenta desde las teorías crítica y desde específicamente de las teorías de género y del feminismo; es decir, el pensamiento en sí mismo que trae esta apuesta académica es eminentemente Marxista, porque la teoría crítica, pues sus fundadores tienen una fuerza analítica en términos de explicar la realidad desde las categorías marxistas: Adorno, Marcus, Horkheimer y uno pues podría decir que en cierto sentido Habermas con la teoría de la comunicación humana y Axel Honnet que es uno de los últimos representantes de esta escuela, pues tiene unos elementos teóricos que nos permiten pensar que el DF tiene una perspectiva claramente construida frente a la crítica de las estructuras sociales y por ende, a la deconstrucción de esas estructuras sociales y ahí aparecen como dos elementos fundamentales, uno el ordenamiento sociocultural patriarcal y por otro lado la democratización familiar.

Y por qué traigo estos dos conceptos, porque en el último tiempo uno ve que la perspectiva teórica, epistemológica de la formación se fundamenta en la crítica del ordenamiento sociocultural patriarcal y en la propuesta de la democratización de las familias y de las relaciones familiares como horizontes a través de los cuales a través de los cuales se piensa el fin último de la formación en DF. Entonces en este caso, específicamente uno encontraría que la práctica docente durante la formación teórica y conceptual se centra en dar esos principios centrales de la comprensión teórica de lo que es el ordenamiento sociocultural patriarcal, lo que es familia, lo que son los procesos de la familia y a mí también la apuesta que es novedosa en términos de la economía familiar, esos cuatro elementos son el sustento para luego pasar a un momento problemático que ya es el trabajo con familia y comunidad.

Entonces si uno mira esos dos grandes componentes, el teórico y el práctico, ahí se sustenta el modelo pedagógico, el modelo de enseñanza en DF, pero qué sucede y aquí tendríamos que hacer una reflexión muy importante, ¿cuáles son los impactos? Seguramente si uno va y conversa con los grupos familiares si uno va y mira el trabajo de campo, uno va a encontrar unos impactos supremamente importantes, pero, por otro lado, hay unos elementos que dejan mucho que pensar en cuanto a cuáles son hoy los requerimientos de las instituciones y hoy las instituciones como tal nos están demandando unos profesionales que cumplan con unos estándares establecidos para el desarrollo de un ejercicio profesional específico a través de un puesto de trabajo específico, entonces en este caso el modelo de enseñanza debería de pensarse desde ahí, debería de pensarse en términos de cómo nosotros estamos dando respuesta a las nuevas realidades de las familias pero también a las nuevas demandas institucionales y en este caso tendríamos que hacer una pregunta y es ¿cómo vamos a evaluar el? y voy a poner un ejemplo en términos de lo que percibe uno. En este caso, ¿cómo se está pensando el trabajo con familia y comunidad?, ¿cómo lo están pensando las familias y las comunidades? Y ¿cómo lo están pensando las instituciones?

A nivel institucional, uno sabe que el requerimiento central está en poder presentar una lista de participantes, unas fotografías y pare de contar. A nivel familiar, posiblemente está en términos de que debo de participar porque si no estoy en la lista porque seguramente las ayudas que lleguen cuando van a llegar, pues no me van a llegar porque no participé del proceso. O sea, es decir, estamos coartando la participación de manera libre y autónoma de la familia, no por nuestro quehacer sino por cómo lo piensan las instituciones que acompañan a la familia en términos de la acción social y desde nosotros hay un problema fundamental y es que el estudiante lo que necesita es avanzar, avanzar, avanzar, para llegar al final y poderse graduar, y claro, para eso uno va a la Universidad. Pero en este caso el modelo de enseñanza no puede convertirse en ser generador como una caja registradora de nuevos profesionales, sino que esos nuevos profesionales tengan claramente construido ese sentido y ese significado de lo que es ser profesional que trabaja con familias en términos del desarrollo y del cambio.

Entonces miremos que ahí, esas dos palabras de desarrollo y cambio tendrían que ser el sustento teórico, epistemológico y metodológico del modelo de enseñanza, porque de lo contrario estaríamos sencillamente reproduciendo lo que el grupo de las 7 dijeron en ese momento de construcción de la propuesta formativa y no, ubicándonos en el contexto actual de las demandas hoy de las familias como tal.

Ejemplo, vamos a hacer una caminata, pero para qué la caminata, ¿cuál es el sentido? Cuando en realidad lo que la familia está demandando es una formación en prevención de violencias, porque es que también aquí hay un problema fundamental y es cómo nosotros en la práctica docente parecería que nos diera temor abordar ciertos temas. Entonces no abordamos la politización, porque entonces vamos a caer en el medio de la discusión política partidista que nos invade en nuestra cotidianidad y que hace parte de nuestra idiosincrasia como colombianos. No hablamos de violencia porque como vamos a hablar de violencia si de pronto ahí en la casa se vive violencia, pero entonces ahí tenemos que hacemos la pregunta: ¿cuál es nuestra perspectiva, nuestro lugar en términos de lo que denominamos el cambio? Y en términos de lo que denominamos la crítica, porque ahí es donde se debería de sustentar el modelo de enseñanza y, en este caso específicamente uno tendría que preguntarse hasta qué punto hay unos vasos comunicantes entre la teoría y la práctica, porque en este caso pues recordando a Freire, el concepto de la praxis y con todos los planteamientos iniciales de la INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPACIÓN que señala Joao Bosco Pinto a mediados de 1980, se encuentra que la praxis va más allá de simplemente ubicar de manera paralela la Teoría y la Práctica, no. Lo que tenemos que hacer es una urdimbre, tenemos que hacer un tejido de la Teoría y la Práctica para comprender y leer las realidades y, en este caso, en el último tiempo lo que se ve es que hay una, como una interferencia entre estos dos componentes esenciales que hacían característica a nuestra formación, que nos hacían únicos en términos de la apuesta formativa en DF.

Pero también, aquí hay que plantearse otra pregunta y es, en términos del modelo de enseñanza ¿cómo estamos pensando la investigación? Hoy, la Universidad, sin lugar a dudas y el MEN, por dar respuestas a estas instituciones de orden multilateral, de tener cada vez mayor número de personas con título profesional, buscan estrategias para poder generar lo que en el sistema de educación básica y media se llama la promoción automática. Entonces, en este caso, nosotros no le llamamos promoción automática sino retención indeseada. Entonces, qué sucede allí, cuando teníamos una fortaleza en la investigación como tal, los estudiantes se podían quedar formándose hasta 6 o 7 años, porque había un elemento muy importante y es, que cuando uno llega a ese nivel uno no tiene autorregulación, porque uno viene de un proceso de formación o de un modelo de enseñanza en el cual el profesor siempre te está regulando, siempre te está diciendo “ojo cumpla, ojo cumpla” y si no te pongo 0. Cuando tu entras ya, a un proceso más autónomo como es la construcción de una tesis de grado, pues sencillamente quien se regula es uno y si yo no me sé autorregular, pues sencillamente me voy a quedar divagando o me voy a quedar pensando que voy a construir un nuevo mundo, cuando en realidad ese objetivo es completamente irrealizable. Entonces ahí, yo creo que tenemos que preguntarnos: ¿Cómo entonces, en el modelo de enseñanza, volvemos a recuperar ese lugar de la investigación? Porque ese era uno de los elementos que los empleadores reconocían como una fortaleza del profesional, el hecho de poder construir procesos de investigación dentro de la misma acción participativa que se orientaba con familias y, ese modelo de enseñanza fundamentado en la investigación pues va a tener una fortaleza muy importante y es el desarrollo escritural de nuestros estudiantes y, ese es uno de los elementos que hoy se pone mucho más en cuestión y lo he visto en la práctica institucional y es como los estudiantes me han dicho: “es que a mí póngame a hacer lo que sea, pero no me ponga a escribir”. Entonces, ahí ya está esto mostrando que hay una debilidad, entonces nos quedamos en el hacer por el hacer, pero no nos quedamos en el hacer pensado, el hacer orientado desde la teoría, el hacer fundamentado desde la generación de conocimiento.

Entonces yo creo que ese hacer con ese elemento teórico, también debe ser un indicador importante del modelo de enseñanza y, en este sentido yo creo que aquí hay un elemento muy importante para tener en cuenta y es en términos de la evaluación. Qué sucede, el modelo de formación en el país ha transitado a la necesidad de ser medido y esa medición se da a través de lo que son las pruebas ECAES y esas pruebas lo que dicen es que en ciertas competencias el profesional tiene o está bajo estos parámetros establecidos. Nosotros tenemos que pensar, y creo que eso es lo que también nos tiene que motivar la perspectiva crítica. Nosotros vamos a girar hacia allá, vamos a darle respuesta al gobierno nacional en términos de estos parámetros o sencillamente nosotros vamos a construir nuestros propios parámetros para poder medir las competencias y habilidades del profesional que sale al mercado, por qué, porque es que el asunto es que a nosotros nos meten a unas pruebas genéricas y nuestra formación es tan especializada, tan específica que esas pruebas genéricas rebasan nuestra capacidad de lectura de la realidad social. Es decir, nosotros tenemos un curso que se llama Sociología de la Familia, hay hacemos un recorrido de lo que dice la Sociología clásica, la sociología moderna, la sociología contemporánea sobre familia, pero ya que yo vaya a hacer un ejercicio de profundización de cada uno de los sociólogos, pues esa no es la tarea, pero si a mí me preguntan por cuál es la lectura que hace Weber de los tipos ideales, pues yo no voy a tener la respuesta porque no hace parte de mi formación, pero, sí seguramente es algo que se piensa desde lo genérico que son las Ciencias Sociales. Entonces ahí me parece que ese es otro elemento que tendríamos que tener en cuenta en términos del modelo de enseñanza; es decir, se va a evaluar con base en los criterios que el gobierno nacional nos dice, se va a evaluar con base en los criterios que hoy se dan en términos de los resultados de aprendizaje o desde nuestra perspectiva hemos construido unos que no hemos hecho explícitos pero que pueden generar un mayor impacto en términos de la formación y de las demandas profesionales que el medio nos pide.

Investigadora:

Muy interesante, para redondear dos preguntas: si hipotéticamente establecemos un modelo de enseñanza que reúna las características que hemos conversado en esta mañana y que eso lo podemos hacer efectivo y lo institucionalizamos. En ese sentido, usted considera que ¿cuáles serían los impactos puntuales en estos aspectos que usted dice? Primero un asunto de identidad profesional en la que hemos ido decayendo a mi modo de verlo, y creo que en eso coincidimos por lo que le escucho y hay unos factores que influyen en eso también, porque no hemos decaído porque sí, sino que son muchos los factores que confluyen. En términos de mantener esa identidad, hablo de esa identidad, me refiero a lo que inicialmente se planteó como propuesta formativa de profesionales en DF que hagan una praxis, entendida en el buen sentido y en el sentido estricto de la praxis como usted mismo lo decía ahora, que articule la teoría y la práctica como en un puente que permita ir y venir para poder leer las realidades

de las familias y en consecuencia proponer, diría yo, políticamente, pues el cambio y el desarrollo de las familias y en lo que genera en el desarrollo general de la sociedad. Entonces cuando uno se imagina eso, uno tiene que pensar, bueno, si se hace realidad ¿cómo impactaría y cuáles serían esos impactos?, esa es la primera, y la segunda pregunta es en ¿cuál sería el método de ese modelo de enseñanza? Que uno dijera que pueda llegar a articular eventualmente todos estos aspectos que usted señala.

Entrevistado:

Listo, están carnudas esas preguntas, ja ja ja. Pues el asunto ahí, vamos a **devolvemos un poco en la historia de DF. DF nace bajo un principio y es la interdisciplinariedad, pero eso no es gratuito, sin lugar a dudas, eso hace parte de lo que Dalia Restrepo conoció en su formación en Canadá, en su doctorado y que se hace visible todavía en términos de lo que fueron los aportes iniciales de la Ciencia de Familia Norteamericana y es como las disciplinas aportan a la comprensión del objeto de conocimiento en familia. Hoy vuelve a aparecer ese debate, ¿cómo que PDF enseñándole a futuros PDF cuando hace 40 años estos eran sociólogos, antropólogos, psicólogos, economistas enseñando a construir DF. En realidad, ellos traían el conocimiento de su disciplina, el conocimiento de su formación, pero no era una formación en familia. Es decir, si tú vas y miras los pénom, tu encuentras que veían 4 horas o 5 horas de sociología de la familia, 3 o 4 horas de antropología del parentesco, ni siquiera de antropología de la familia. No hablemos de economía, porque es casi que a finales de los 80, cuando aparece el tratado de familia de Gary Becker y comienza a plantear todo este debate sobre el lugar que tiene la familia en la producción económica, lo desprende claramente de esa crítica que hace el marxismo al valor del trabajo, al valor de uso y al valor de cambio y cómo entonces, pensamos el tema de la mercancía. Y por qué traigo a colación esto, porque hoy sin lugar a dudas estamos viviendo de ese pasado y creemos que, como tal, el pasado fue mejor, o sea, hay un proceso de idealización del modelo de enseñanza que nunca se ha construido** (una cosa es el modelo de enseñanza otra es la renovación del DF, sus fundamentos. ¿El modelo de enseñanza puede dar bases a esta renovación?), que nunca ha existido, pero que implícitamente parece que las disciplinas tuvieran esa característica, porque tampoco, es decir, la sociología y la antropología no tienen modelo de enseñanza. Es decir, ellos lo que hacen es, en un currículo, ubicar los principales elementos que les ha dado fortaleza en el marco de las ciencias sociales y reconocimiento en el mundo académico para comprender ese objeto de conocimiento que ellos tienen, que también es muy poroso, como el tema de familia. Entonces hoy, esto ha cambiado, porque hoy la especificidad del conocimiento no se da en el pregrado, la especificidad del conocimiento se da en la formación posgradual y es ahí donde se tendría que poner atención, en este caso específicamente por qué. Porque formamos un profesional que tiene amplias lecturas de la realidad desde diferentes perspectivas, pero ya él decide por dónde enfocarse, él decide hacia donde comienza a girar su interés investigativo o su interés interventivo y ahí es donde aparece la formación posgradual y creo que ahí es donde tenemos que poner atención. Por qué, porque por decir hoy, el trabajo social, la psicología lo comprendieron muy bien, tenemos que formar en familia, tenemos que tener profesionales competentes en familia, para que intervengan familia, deberíamos ser nosotros los que estemos ahí, pero ellos se han dado cuenta que ese nicho es de ellos, para ellos y que, por lo tanto, se necesitan formar en el estudio de familia. Entonces ahí, ya hay un elemento muy importante porque esto nos debe de llevar a pensar cuál va a ser la apuesta de modelo de enseñanza que nos permita crear un lugar diferencial como profesionales a esos otros profesionales y ese modelo de enseñanza, sin lugar a dudas tiene que partir desde la perspectiva crítica que yo creo que eso es lo que tenemos que sustentar, por qué, porque si uno mira la apuesta a la lectura de la realidad de Marcus, de Horkheimer, de Adorno, sin lugar a dudas allí hay una agenda política, una agenda política que se va a enmarcar a partir de lo que se genera después de la segunda guerra mundial y es como se comienzan a crear nuevos marcos explicativos para comprender esas nuevas realidades que generó la misma guerra.

Entonces en este caso, nosotros tendríamos que pensar es cómo, desde nuestra enseñanza, cómo desde nuestro proceso formativo le estamos dando respuesta a esa agenda política que nos pone la teoría crítica; y si no es así, entonces qué tendríamos que tener en cuenta y qué aspectos tendríamos que potencializar para poder adentrarnos a ese lugar o a ese escenario de lo crítico y ahí entonces, también estaríamos aportando a ese elemento que denominamos la praxis y el cambio, es que para poder que haya cambio necesitamos la praxis, pero esa praxis implica que reconozcamos que hay un sujeto político y entonces, como dice Has Bucheim el sujeto político se da a partir de la autorreflexión y la autocomprensión. Hasta qué punto el modelo de enseñanza me está permitiendo a mí generar autorreflexión y autocomprensión y lo pongo en términos de lo siguiente. Es decir, yo puedo ser un cristiano que va al culto los domingos y que estudia DF, pero yo sé que de lunes a sábado que estoy como profesional en formación o ya como profesional en acción, debo de tener claro que la ética profesional está por encima de mi moral personal. Entonces, eso sin lugar a dudas, hace parte de la formación del sujeto político, a mí no me importa si llevan la virgen del Carmen del tamaño del corazón, eso no me interesa, pero si me interesa que tipo de discurso está construyendo para trabajar con las familias y las comunidades, porque entonces ahí se genera un corto circuito y ahí entonces tendríamos que señalar que el modelo de enseñanza no está posibilitando reconocer que es un sujeto político como PDF y, en este caso, la pregunta por el método, es que esa pregunta por el método es bastante compleja en términos de cómo se piensa la actuación profesional y voy a tratar de hilar como unos elementos allí.

Nosotros tenemos todavía un debate por saldar y es: intervenimos, actuamos, acompañamos, eso todavía no lo tenemos claro. Cuando tengamos claro qué es lo que nosotros hacemos, sin lugar a dudas, ahí aparece el método y eso lo recuerdo muy bien porque en el proceso de investigación que hicimos en el 2018 con la Luis Amigó encontramos eso, es decir, los profesionales tanto de Medellín como de Manizales tanto en términos de la investigación como de la intervención, no tienen claro cuál es su lugar de enunciación: acompañamos, intervenimos, actuamos. Cuando tengamos claro eso, allí es donde vamos a encontrar cuál es el método y el método tiene que ser como en tres sentidos: 1. La investigación, 2. En la acción y 3. En la participación que es el sustento metodológico de la formación del núcleo problemático en DF. Luego apareció otro que fue la Investigación, Educación, Acción que se escucha muy bonito, que se ha tratado de posicionar, pero que no tiene un sustento epistemológico, teórico y conceptual que permita señalar el por qué es ese y no la Investigación, Acción, Participación y en qué se asemeja o en que se aleja con la IAP. Y ese es un aspecto clave, porque desde allí es desde donde tendríamos que comenzar a pensar plenamente el método. Entonces, desde esa mirada de la teoría del conocimiento hay dos vías, el inductivo y el deductivo, de lo general a lo particular o de lo particular a lo general. Creemos que nosotros no hacemos ni de lo general a lo particular ni de lo particular a lo general, nosotros vamos de lo particular a lo particular porque partimos del hecho de que la familia es diversa, compleja e histórica y que por lo tanto una familia X no es similar a la familia Y o Z; entonces

miremos que ahí hay una ruptura de esa lógica de la teoría del conocimiento occidental. Aquí uno podría pensar que el método como tal es un método alternativo, es un método disruptivo, es casi como ese método que lo escuchaba ayer, es de Donna Haraway que es conocimiento situado, que me parece que es bien interesante que lo que denomina Donna Haraway como el conocimiento situado es ese método que nosotros podríamos apalancar, desarrollar para la formación del PDF, porque sin lugar a dudas nuestro sustento, nuestro fundamento teórico y metodológico está centrado en la intervención con familia, en el encuentro cara a cara con la familia y sin lugar a dudas, pues eso marca un escenario situado para el desarrollo de la acción profesional.

Quedo corto, quedo corto porque me confronta esa pregunta por el método, pero pues trato de hilar algunos elementos que podrían ser provocadores para poder pensar el asunto sobre el método, o sea, es decir, el ¿cómo? El cómo yo puedo generar un modelo de enseñanza y ahí, en ese caso, yo creería que somos tan *sui generis*, que el modelo de enseñanza debe de ser tan diverso como la misma diversidad familiar y debe de ser tan complejo como la misma complejidad de las familias y que debe ser tan histórico como nuestra historia en estos 40 años; porque sin lugar a dudas creo que, y aquí recordando un poco de la historia, DF fue esa contracara de lo que fue economía del hogar para la formación de mujeres profesionales porque mientras que, economía del hogar que se pensó como un enclave de la alianza para el progreso en las universidades, DF aparece es como una contra respuesta a ese enclave y a ese momento histórico que vivía América Latina y que vivía Colombia específicamente en términos de un despertar de las dictaduras, frente a un despertar de la represión que se vivía en todo el continente.

Entonces creo que en este caso el método debería de ser holístico en términos de la investigación, la acción, la participación, la educación, pero también en términos de la crítica y la perspectiva crítica en términos de la praxis y el cambio.

Investigadora:

Profesor, realmente no se queda corto en su respuesta, creo que esto hace parte de nuestra historia y del momento de inflexión que vivimos como programa académico. Lo que me da a pensar es que la construcción de un modelo pedagógico no es fácil y que realmente en las Ciencias Sociales existe una didáctica general, pero las didácticas específicas no hay y menos para Sociología, Antropología ni Desarrollo Familiar. En ese sentido, le pregunto si quiere agregar algo más para cerrar.

Entrevistado:

Yo quiero agregar algo más con esto último que usted plantea profesora y es, ese imaginario que ya hoy se convierte una representación social y es que nosotros somos una disciplina en construcción y creo que ese ha sido nuestro talón de Aquiles porque no nos hemos creído nuestro lugar dentro de las Ciencias Sociales, que logra tener un reconocimiento. Es decir, si uno lo pone en una campana de Gauss, nosotros llegamos a una etapa de reconocimiento y pareciera que hoy estamos en un descenso, tendríamos que preguntarnos por qué estamos descendiendo y, creo que el descenso comienza desde el año 2013 cuando nos dicen: “eey, los trabajos de investigación no van más” y vamos a pasar entonces una investigación formativa, es decir, le vamos a entregar la oportunidad de que el estudiante aprenda sus competencias investigativas en 8 o 10 horas, no sé cuántas son, por decir algo, y eso no es así. Y ahí creo que fue cuando comenzaron a vernos con el carácter de profesionales, es decir, muy buenos en el hacer, pero no hagan generación de conocimiento porque eso no es de ustedes. Y voy a recordar, porque es que uno podría debatir eso desde la misma mirada epistemológica, porque qué dice la epistemología frente a qué es una disciplina: tiene un objeto de conocimiento propio, tiene una producción de conocimiento propio y tiene una comunidad científica y ahí es donde está el problema, porque si uno mira, cumplimos con esas características, algo, que no tiene Trabajo Social y por eso es que hoy Trabajo Social está en una contrarreloj buscando justificar y posicionar que ellos son una disciplina de las Ciencias Sociales, porque ellos dicen es que nosotros estamos generando epistemología y si no, mire la cantidad de artículos científicos que estamos generando nosotros, porque desgraciadamente la fortaleza de una disciplina hoy, en Colombia y en el mundo se mide por la cantidad de publicaciones que se realizan al año y nosotros, no estamos haciendo ello y, en este caso, formaciones profesionales que quieren llegar a hacer el tránsito, sin lugar a dudas, ya se dieron cuenta de ello. Y, en este caso específicamente, nosotros cumplimos desde el inicio con esas tres características de lo que es una disciplina, pero, nosotros, nos dijeron es que están en construcción, eso es como cuando usted ve una página web que aparecen dos personas que están trabajando ahí y dice: estamos en construcción; nos quedamos así, nos quedamos en esa imagen e seguir trabajando pero nunca poner en funcionamiento la página web y en este caso en poner en discusión lo que estamos generando de conocimiento.

Entonces, yo creo que ahí tendríamos que pensar y es como nosotros nos vamos a jugar en el modelo de enseñanza, el posicionar la investigación no como un agregado de la formación sino como uno de los ejes centrales de la formación, por qué, porque miremos lo siguiente: **yo tenía cuatro semestres de práctica de trabajo con familia, un semestre de práctica institucional que nos lo demanda la ley y un semestre de trabajo de grado o lo que usted se quisiera demorar. Aquí ya en este caso, le estamos diciendo que son 4 y mínimo dos semestres más de práctica.** o sea, estamos hablando de que 6 semestres son prácticas, entonces, ahí ya, el modelo de enseñanza comienza a tener unos desequilibrios, porque uno diría, tendría que equilibrarse en términos de lo que es la investigación, de lo que es la acción y sin lugar a dudas de lo que es la participación.

Entonces me parece que el modelo de enseñanza nos debe de ubicar en un método a través del cual desarrollemos un trabajo de formación de investigación, pero también en intervención, o sea, un método I+I, Intervenir e Investigar, porque, sin lugar a dudas, es ahí donde podemos generar nuestras diferencias con las otras disciplinas o con las otras profesiones. Y, lo otro es, en el método como entonces, comenzamos a fortalecer nuestro lugar, porque el lugar se define desde la posición, la simbolización y la interacción. Hoy la posición nuestra es de unos trabajadores más que tenemos un conocimiento en lo social específicamente. ¿Cuál es nuestra interacción? Es muy poca porque no tenemos escenarios de encuentro, discusión y debate como profesionales que si los puede tener las otras profesiones o las otras disciplinas y la simbolización es que aquí tenemos un problema, es decir, si tú vas y miras quien es el profesional más representativo en estos 40 años, Gabriel Gallego Montes por todo lo que ha hecho, por todo lo que ha construido, pero es uno, cuando tenemos más de mil egresados. ¿Qué es lo que nos está pasando? ¿Será que el

modelo de enseñanza no nos permite a nosotros pensar en que podemos salirnos de la práctica para llegar a otros escenarios? Lo máximo que se ha llegado es a estos chicos y chicas que en las administraciones municipales son secretarios de X, Y o Z cartera de las administraciones municipales, pero que tenga resonancia e impacto nacional que yo conozca, solo Gabriel, puede que yo me esté sesgando, pero en este caso yo también creo que ahí tenemos que evaluarnos frente a qué está sucediendo en la enseñanza para que no les habilitemos a estos profesionales el poder posicionarse en esos espacios públicos de participación ciudadana.

Entrevista 3: JGR. Profesora del programa de desarrollo familiar hace aproximadamente 10 años. La profesora es magíster en educación con énfasis en motricidad y aprendizaje humano. 40 años de edad.

Investigadora: las dimensiones de un modelo de enseñanza para el desarrollo familiar colombiano por qué aclarar que colombiano pues ya sabemos qué podemos hablar de desarrollo familiar en el ámbito mundial y entenderse de distintas formas. En términos de los programas académicos sabemos que hay un desarrollo familiar como tradición iba así el desarrollo familiar colombiano que es el desarrollo familiar norteamericano entonces en esa diferenciación la idea de esta entrevista es conversar alrededor cuáles podrían ser las características del modelo de enseñanza que hay actualmente para enseñar desarrollo familiar si usted considera que hay y si no qué es lo que más se le puede acercar a eso.

La hipótesis central es que a 40 años de existencia del Programa no hay un modelo de enseñanza. No sé desde tu experiencia que puedes compartir y que pueda considerarse como es decir yo enseño un desarrollo familiar esto porque debe tener esta estructura por esto y esto...

Entrevistada: bueno yo considero que ante la ausencia... hablar de modelo sigue siendo una mirada idealizada, es decir, que es un modelo y que debe regir y en ambientes tan cambiantes como lo es el trabajo con familia pienso que, hablaremos más, superando la palabra modelo, que para mí es lineal y estructuralista, pensar en posibilidades de enseñanza en el marco de los contextos cambiantes de las familias y los contextos en los que ella se desenvuelve y de los que son parte. Por ejemplo, Colombia como territorio multicultural y pluricultural, pienso que debe ser entendida la enseñanza desde este indicador, que inclusive hace parte de la Constitución Nacional. Es decir, que la enseñanza en DF, debe revestirse de los contextos diversos heterogéneos, plurales y cambiantes en los cuales se encuentran las familias, qué son en las que desarrollo familiar proyecta su ser y su hacer en los territorios locales, regionales y nacionales. Considero que esta debería ser una premisa para los primeros 40 años y para los otros años que vengan, en función cómo de entender precisamente la heterogeneidad de los contextos que marcan las dinámicas y las estructuras familiares; y en ese sentido, denotar la enseñanza en desarrollo familiar.

Investigadora: bueno, usted me dice que usted es magíster en educación con énfasis en otras cosas, pero digamos que hablando desde el ámbito de la educación como tal y específicamente de la pedagogía, pedagógicamente ¿cuáles, en consecuencia, con lo que me acaba de decir, podrían ser las bases pedagógicas de la enseñanza en DF? Qué se estructure porque si bien como digamos más allá del debate sobre el término modelo, es que hay algo que debe ordenar, y que debe estructurar un camino en la enseñanza porque creo que eso puede ayudar a lograr piso académico, científico y curricular a una formación profesional. Entonces, no sé cuáles serían esas bases pedagógicas que usted diga, vea en consecuencia con esto yo considero que puede ser este el piso.

Entrevistada: pues sí soy consecuente con la primera respuesta como pienso que uno de los pisos más importantes es la contextualización de las familias y de esos territorios y desde allí como en el marco de la enseñanza, entendemos todo lo que actualmente está vigente a 2023 que es todo el plano de la multiculturalidad la interculturalidad la interseccionalidad como toda la parte de la educación y la comunicación para estos elementos que acaban de mencionar, todo lo que Freire nos sigue diciendo todavía, que es la pedagogía de la esperanza, la pedagogía de la autonomía como todo lo que implica una didáctica activa como todo lo que implican las metodologías del ser-hacer como de modelos o de tendencias que son muy constructivistas para mí como que pudieran seguir marcando esos modelos colaborativos, corresponsables, cooperativos que es lo que uno quiere hacer en esas posibilidades de enseñanza enmarcadas en la construcción de caminos para el cambio.

Investigadora: alguien en algún momento, en otra entrevista me dijo algo que yo había venido pensando. Mejor dicho, varias personas me han dicho que cuando uno enseña desde el desarrollo familiar, en nuestro programa parecen identificar que hay distintos modos de enseñanza casi como tantos profesores hay y tienen sus desarrollos y trayectorias profesionales y en formación posgraduada. ¿Qué le dice a usted esa afirmación?

Entrevistada: no a ver. Yo considero que no, los estilos de enseñanza están, son inherentes a las personalidades a las experticias; pero en Desarrollo Familiar como en cualquier otra profesión y disciplina tiene que haber una hoja de ruta que nos posibilite entender elementos comunes, elementos que nos permitan hacer una trazabilidad de cómo entender y mencionar a las familias en Colombia en perspectiva de Desarrollo Familiar. Porque familia también la trabaja la Sociología, familia también lo trabaja la pedagogía reeducativa bueno, familia es un grupo social muy amplio en muchas profesiones y disciplinas, pero lo que tenemos es que entender cuáles son las especificidades para ser Desarrollo Familiar y de marcar una impronta personal y una impronta como colectivo docente, que realmente permita decir por qué Desarrollo Familiar, el de la Universidad de Caldas es diferente al Desarrollo Familiar de la UNIMINUTO o porque es diferente el énfasis que tiene familia en la de Caldas al énfasis terapéutico que tiene la Universidad de Cuenca.

Investigadora: exactamente una hoja de ruta es precisamente lo que yo quiero, cómo puede llegar a constituirse en algún momento. Esa hoja de ruta tendría que tener unas columnas vertebrales, para mí esas columnas vertebrales son la visión epistemológica, el soporte teórico y el método y, digámoslo en este sentido, un enfoque operativo. Es decir, que sean coherentes epistemológicamente. Hablando usted me ha dicho, me ha mencionado a Paulo Freire, porque uno a Freire lo entiende desde una mirada particular, lo entiende desde una mirada de dar voz a los que no

tienen voz, de posicionar, de visibilizar al que no se visibiliza, de superar la visión del déficit y del oprimido... bueno, muchas cosas. Epistemológicamente hablando uno diría que Freire y quién más podrían ser las bases de la enseñanza como tal, porque una cosa es la formación en Desarrollo Familiar, y otra distinta es la enseñanza del Desarrollo Familiar para que el otro sepa hacer el Desarrollo Familiar y para que el otro se forme como tal.

Entrevistada: bueno yo tengo una mirada muy del sur y sin desconocer los aportes de otros, pero si siento que si nos anclamos y nos posicionamos en nuestros pensadores suramericanos podemos tener también una fuerza de base teórica y metodológica más enriquecida, porque hace parte de nuestros territorios, y el sur, todos tenemos unas tendencias económicas, sociales, políticas y ambientales muy similares por todo lo que manejamos como continente. Yo sin caer en el populismo o en las miradas mesiánicas sigo creyendo fuertemente en muchos de nuestros pensadores populares, entonces yo sigo creyendo en nuestro Marco Raúl Mejía que para mí es ese enseñame educación popular y desde allí podemos enmarcar no solamente la visibilización y el dar la voz a otros si no cómo desde ellos también se construyen caminos de cambios para un mejor país. Y obviamente en la epistemología del sur, sigo creyendo que Fals Borda, Joao Bosco Pinto, quién pudiera decir más del sur bueno todas nuestras amigas de la Argentina Graciela Dimarco con el tema de me tema democratización siguiendo también la línea, ya no tanto del sur, con Schmukler... y obviamente desde nuestro legado, o sea Cebotarev, Restrepo...

Investigadora: qué visión... estas primeras que tu mencionas qué visiones teóricas y epistemológicas tienen, bueno cuando uno escucha a Joao Bosco Pinto a Fals Borda, a los clásicos, porque realmente ninguna de esa gente está viva ya, pero nos dejó como hasta cierto momento dos cosas: ¿cuál es el fondo de la visión del mundo de conocimiento de la realidad familiar que tenían ellos? ¿Cuál nos dejaron y quiénes son hoy o quiénes serían hoy los que seguirán ese esa línea? Si lo sabes, si no, no hay problema. Y lo mismo para el caso de Cebotarev y de Restrepo. Por qué creo que ahí hay como, un listado de cosas, entonces acá en los documentos del programa se dice que entonces nos basamos en el enfoque sistémico, pero también construccionista pero también constructivista. En la práctica venimos a decir que es constructivista y uno no sabe si realmente tienen que ser todas esas o pueden ser una o dos concretas, que nos puedan dar una visión un poco más integral y que sean compatibles con otras tantas. Porque todo eso que usted me está diciendo son es como la tradición de la sociología y de la antropología popular cómo no sé cómo, para darle una identidad también por ayudar a una constitución de una identidad propia el DF.

Entrevistada: bueno yo pienso que... yo pensaría más que en quiebres pensar en híbridos, o sea cómo tejemos los puentes en el legado de los que preceden y con las nuevas proyecciones de los que estamos. Actualmente pues tenemos muy pocos textos como tal, cierto, pero si actualmente aún prevalece lo que tenemos con Tres Décadas, si hablo de la teoría propia de nosotros eh, de Teoría y Práctica del Desarrollo Familiar, el legado de Cebotarev, en las últimas publicaciones que ha hecho Restrepo y las enmarcamos no tanto en líneas, si es constructivista o si es construccionista o si son Teorías críticas y de género, sino como desde el anclaje y desde la amalgama podemos tributarle a ellas desde el objeto y la razón de ser de DF. **(del objetivo 1. El diagnóstico arroja que debemos escribir y divulgar el conocimiento en DF, actualizar la teoría, más que repetir a los clásicos: la pregunta sería: ¿cómo leer esas teorías clásicas hoy? ¿cómo esas teorías se modifican, desaparecen o se ratifican con lo que son la sociedad y la familia hoy? Enseñar también implica construcción de conocimiento y actualización del mismo... conocimiento útil a la sociedad...)** Yo pienso que las claridades más que desde el soporte conceptual tienen que estar es en la estructura como tal, cómo queremos que sea el proceso de enseñanza aprendizaje en Desarrollo Familiar, cómo entendemos hoy por hoy familia y cómo entendemos hoy por hoy Desarrollo Familiar con base en el legado que nos han dejado y los textos más recientes, pero esas actualizaciones las tenemos que dar en función de qué, de los resultados que nos han arrojado, podríamos decir 15 años de desarrollo familiar en territorios rurales y urbanos, o sea desde una revisión más detallada y cómo nosotras no solamente estamos enseñando Desarrollo Familiar, sino como los territorios nos ven y cómo desde allí podríamos hacer los anclajes, porque si bien desde los cimientos de la misma profesión hay muchos anclajes y a veces los perdemos por irnos por un solo camino, desde cómo los liderazgos serán, cómo realmente marcamos las rutas desde la construcción de puentes y desde la construcción de anclajes; porque precisamente quedarnos con una sola mirada es lineal, es unívoco, pero en la exploración de lo que hoy por hoy es la exigencia del contexto y la exigencia de los procesos de enseñanza aprendizaje lo que nos demanda, pues obviamente tenemos que hacer más actualizaciones.

Y a nivel de pedagogía, también las tendríamos que hacer; mucho más a nivel de pedagogía cuando no tenemos una línea clara de pedagogía, a pesar de que trabajamos con grupos poblacionales que no se impliquen que no sé, implicaría tener una línea muy clara en cómo son los procesos de relacionamiento. Pero digamos ahora, hace poco lo están marcando cómo eso, como los procesos de relacionamiento en contextos diversos, y cómo lo estamos anclando también a la construcción de subjetividades políticas. Eso es lo último como de lo que he podido identificar conceptualmente, que, además pues también son clichés que un año atrás lo llamaban de otra manera, lo llamaban las políticas de gestión social. Ahora ya lo llamamos como las políticas y los programas de relacionamiento comunitario desde la diversidad. Todos le ponemos como esa rotulación o esa titulación, también dependiendo del énfasis o del fin al que le vayamos a tributar en esa perspectiva, pero pienso que sin lugar a dudas, también le tenemos que tributar a su legado para no perder las luchas y las batallas que ellos han tenido a nivel conceptual y posicionamiento de la profesión, pero también cómo se deben actualizar con estudios más recientes en el marco de los procesos de relacionamiento y acompañamiento que hemos tenido, pongámosle hace 15 años en los territorios rurales y urbanos.

Investigadora: muy interesante su disertación profesora. Yo identifico como varias cosas en lo que usted me dice; la primera señala... porque lo que pasa es que, a veces es difícil ubicarnos fuera del DF y ubicarnos en la enseñanza del DF. Esa es una primera cosa, porque pues el DF uno, listo pues yo soy PDF, yo sé hacer Desarrollo Familiar cierto, pero tengo un estilo y la pregunta es ¿cómo enseñar Desarrollo Familiar?, que realmente construye una identidad y, mejor dicho, constituye la resignificación de una identidad, que es lo que se ha visto golpeado y, a veces hasta desdibujada por tanta variedad y como dices tú, por cómo por tanto híbrido, pero veo que, hay una mención a que la enseñanza en territorio más que en el aula y resulta que en el aula también la hay, o sea muy seguramente por la concepción y el método teórico práctico, no obstante en

el aula también hay unas condiciones que se tienen que dar en un proceso de enseñanza. ¿Cuáles considera que serían esas? **Ojo: hay que investigar y escribir sobre DF.**

Entrevistada: ¡ah! ya entendí. Ahí es diferente cierto, lo que pasa es que a veces se nos desdibuja porque cumplimos muchos roles, o sea, DF somos profesores, pero también cuando salimos del aula somos **gestores sociales**, entonces como tenemos tantos roles y tantas responsabilidades, a veces no sabemos clarificar hasta qué punto competen a las aulas y hasta qué punto competen a los territorios, pero no creo que estén independientes. Pienso que se cruzan, que se enriquecen, que se complementan desde las posibilidades, porque precisamente nosotros formamos para que nuestros estudiantes puedan ir a los territorios a movilizar esos procesos que consideramos en el marco de lo que entendemos como familia y cómo DF sean posibles. **Y ya desde las condiciones del aula, el educador tiene que crearlas desde sus estilos, sino también de procesos de co-construcción con los otros. O sea, realmente cómo el estudiante de DF considera que su aula debe ser un aula abierta, plural, diversa, colaborativa, un aula corresponsable, un aula de pasión, de amor, de reconocimiento, de respeto. También desde la exploración de las mismas técnicas de enseñanza-aprendizaje, que pues, hoy por hoy la literatura nos ofrece muchas; pero como anclamos todas ellas a unos estudiantes que también llegan a unas aulas vulnerados, marginados, silenciados.** Entonces, se amalgaman muchas cosas. No solo enseñamos para una nota y no solo enseñamos para cumplir un requerimiento académico, sino que también **formamos para el ser, para hacer, para estar, para el relacionarnos, entonces pienso que en el aula tienen que haber condiciones para todas esas posibilidades porque nosotros, nuestros estudiantes no van a hacer un software ni van a desarrollar un programa estático ni algo lineal ni algo sin voz, sino todo lo contrario, son estudiantes que van a hacer vulnerabilidades, sensibilidades, opresiones y a enriquecer también capacidades y recursos de otros.** Entonces siento que **tiene que ser un aula que se enriquezca de metodologías activas, de metodologías de relacionamiento, de todo lo que implica la humanización del aula en una calificación muy amplia,** pero creo que tendría que ser así, porque **los humanos que trabajamos con humanos tendremos que humanizarnos primero** para hacer bien las cosas.

Investigadora: no, como algo que nos ayude... los estudios de pertinencia, los dos últimos estudios de pertinencia marcan una tendencia. La tendencia es toda la idoneidad que tiene el PDF en el medio, porque somos absolutamente idóneos. Usted le pregunta a cualquiera, empleador, comunidad inclusive al de las obras civiles, al ingeniero, dicen: absolutamente pertinentes, la manera como se acercan a la gente, como trabajan... pero la otra tendencia es que hay ciertos vacíos, por ejemplo, la capacidad... cuesta trascender de la reflexión a lo concreto, a la acción. Sin que yo esté diciendo que hay que instrumentalizar, no. Es pasar de la reflexión a la acción con la gente, para que las cosas sean concretas y útiles para la vida cotidiana de la gente. Entonces esas son como las dos tendencias que se marcan y, un vacío que lo hemos notado y que independientemente de quien lo exponga, sabemos que está en las habilidades para poder hacer investigación, por ejemplo.

Entrevistada: yo considero que, en algo que debemos seguir siendo muy fuertes para seguir posicionando y para dar claridad en una hoja de ruta es, el relacionamiento Teoría-Práctica. O sea, esto sirve, para qué sirve y cómo le tributa al estudiante y cómo les tributa a las poblaciones con las que trabaja el estudiante. O sea, realmente que sea, el enseñante, el profesor, el tutor, tenga la capacidad de trascender el contenido, la mirada académica a una **mirada situada**, de investigación, de acción, de movilización, que realmente el estudiante entienda, comprenda, dimensione, proyecte que lo que aprende va a tener una impronta en su vida y en la de los demás. Y eso significa que sea capaz de operacionalizar sin caer en una mirada instrumentalista, operacionalizar a través de la construcción de planes, programas y proyectos. Que sea capaz de aliarse con instituciones que tienen una convergencia o unos objetivos similares en el marco de la construcción de redes de apoyo que apalanquen y también sostengan estas construcciones que hacemos en DF, que se visualicen, que se sostengan también en el tiempo, porque la construcción de aliados es la que nos permite no solamente estar en un territorio un tiempo, sino que también le permite al estudiante entender que el desarrollo no solo se construye solitario sino que se construye con otros, entonces considero que el profesor tiene que hacer más puentes entre las diferentes materias, más trabajo colaborativo, más trabajo en red, precisamente para que entre todos consolidar proyectos de región y esos proyectos de región se pueden construir desde las prácticas durante la formación y en la práctica institucional. O, si bien, ya hay programas y proyectos de región, cómo nos conectamos con esos proyectos y esos programas para que desde nuestro ser y hacer le tributemos, construyamos redes y tener un mayor impacto.

Entonces siento que el profesional y el profé que enseña, realmente debe tener una muy buena trayectoria en trabajo de campo y también tributarle desde el trabajo de campo a la investigación. Pero para esto, pues también tendríamos que tener otras estructuras organizacionales que nos permitan, cómo desde la capacidad de tener más tiempo y de dedicación, podamos sacarle provecho a todo ese inventario, repositorio que tenemos de trabajo de campo para convertirlo en productos de investigación y de proyección que es lo que nos ha hecho falta, porque pues como mantenemos tan saturados con cosas, pues obviamente, no tenemos ni el tiempo, todo nos lo toca hacer *honoris causa*, para que las cosas salgan, entonces pienso que por eso no hemos podido ser tan fuertes en lo investigativo, a pesar de que si lo hagamos en los procesos de IAP como está contemplado en el marco de la formación. Pienso que ahí es donde hay que dar la batalla y si, en el último que tuvimos con colegas, la pauta la marcó el trabajo de campo, la pauta la marcó la capacidad de trabajar con otros y entenderlos desde sus territorios. La pauta la marcó desde el profesional, fue insistente y reiterativo las prácticas durante la formación. Entonces, si lo está marcando el estudio de pertinencia, si lo está marcando cuatro décadas en DF, no lo podemos dudar y ahí es donde tenemos que hacer nuestros esfuerzos para que no seamos tan buenos haciendo, sino haciendo, reflexionando, investigando y poniéndolo en productos, tanto sean proyectos de extensión como proyectos de investigación.

Investigadora: yo quiero cerrar con una cosa. Conoces una categoría que no es nueva, pero que se ha venido posicionando en los últimos años no solo en educación sino también en investigación en Ciencias Sociales, que son los **conocimientos situados**. La enseñanza-aprendizaje en DF debe ser situada, debe serlo por todo lo que yo escucho, al menos esa es mi apuesta, que el producto de esta tesis sea sobre la base de los conocimientos situados, porque debe ser útil a la sociedad y a la propia persona que lo enseña y que lo estudia. ¿Quieres agregar algo más?

Entrevistada: no, yo estoy en la misma línea, precisamente desde la Universidad venimos haciendo proyectos de investigación en el aula, para situar el conocimiento de lo que estamos haciendo en las asignaturas y los proyectos de investigación no solamente son de exploración y de indagación sino precisamente de situar el conocimiento para... entonces cuando consideramos que la investigación situada, la proyección situada, la movilización situada, pues obviamente debe posicionar el conocimiento para el cambio y la transformación porque no es ajeno sino que precisamente está vinculado con motores de desarrollo humano, ambientales, políticos, locales que realmente le tributen al territorio y al desarrollo familiar y al desarrollo local que es lo que consideramos y, básicamente si nosotros no situamos el conocimiento con esas posibilidades y ese anclaje con el desarrollo, pues obviamente estamos desvirtuados de lo que implica un aprendizaje significativo y un aprendizaje situado. Entonces, si esa es una posición que no solamente se asume desde esta investigación, sino que también es una posición que estamos asumiendo desde un colectivo como lo podría ser las prácticas durante la formación y las prácticas institucionales en DF, pienso que podría convertirse en un movimiento pedagógico que inclusive impacte la enseñanza y la didáctica en DF.

Investigadora: muchas gracias.

Entrevista 4: docente del Programa de Desarrollo Familiar: CSQ, Licenciada en Educación Preescolar, Maestría en Educación, Maestría en Género, Identidad y Ciudadanía

Docente de género femenino de 56 años de edad, con aproximadamente 30 años de experiencia docente en el ámbito universitario y en el PDF.

Investigadora: vamos a conversar alrededor de tres temas puntuales. El primero como se enseña actualmente DF; es decir, el DF de la Universidad de Caldas. ¿Cuáles son esas bases teóricas y metodológicas con las cuales se ha enseñado el DF desde su existencia hasta esta fecha? Y el último bloque está alrededor de lo mismo, pero en términos de qué podríamos proponer, un método o un modelo de enseñanza en DF. En la tesis hay un supuesto central que está alrededor... Es una Investigación cualitativa con diseño IAP. entonces en ese orden de ideas, estos tres bloques son los que orientan la conversación, con el fin de fortalecer los procesos de formación y de mejorar algunos aspectos del ODF. Por eso parto del supuesto de que a 40 años no hay un modelo de enseñanza específico en DF ni un modelo pedagógico; más bien se enseña desde lo que cada quien considera que debe enseñar y en ese mismo sentido, se enseña DF desde el mismo DF.

Entrevistada: en mis casi 30 años de trayectoria en el PDF, me he movido en diferentes campos, inicialmente en Socialización Familiar, en Desarrollo humano, después Educación Familiar y en los últimos 10 años en Teoría de género. Tengo dos elementos de base que son la Teoría Crítica y la Teoría de género, porque son los que fundamentan efectivamente el ejercicio con los profesionales en DF. Por qué la teoría crítica, por todos los postulados que la teoría tiene, la importancia que le da al lenguaje, la importancia que le da al encuentro cara a cara, la importancia que le da a reconocer las realidades específicas de unas y de otros. Y la teoría de género porque está basada en todo lo que tiene que ver con ddhh y porque efectivamente permite que los estudiantes en la lectura que hagan con todo lo que sucede con los grupos familiares, y que puedan incorporar todo lo que tiene que ver con un elemento teórico y metodológico que es la interseccionalidad. Porque consideramos que, si bien el género es fundamental, pues mirar otras categorías que lo que hacen es profundizar la vulnerabilidad en grupos sociales, en personas, específicamente en la familia, entonces es muy importante en la formación de los estudiantes.

Investigadora: ok. Y en términos metodológicos y más que metodológicos también operativos, ¿cómo cree usted desde su experiencia que se da, que se hace esa enseñanza para ser PDF. Porque una cosa es enseñar una materia como todos lo hacemos... la mayoría de nosotros no somos ni licenciados ni pedagogos, bueno, en el caso suyo, usted sí lo es y creo que ha incorporado estos elementos en la enseñanza, ¿cómo ve usted que logramos o que hemos logrado enseñar el DF?

Entrevistada: yo creo que lo más significativo en ese cómo enseñarlo, es la posibilidad que los estudiantes tienen de estar en contacto directo con los grupos familiares, cómo está organizado el currículo de tal manera que los estudiantes tengan unos elementos teóricos, metodológicos y conceptuales que les permitan acercarse después a los grupos familiares, entonces esa formación de base es la que se permite a los estudiantes iniciar ese proceso. Yo creo que el proceso también está pensado de forma muy organizada porque inicia con un asunto de la caracterización de los grupos familiares y esa caracterización es la que le permite al estudiante saber dónde está, y aquí es donde cobra sentido la teoría crítica en su formación, entonces cuando se acerca a conocer el contexto, habla del contexto, sabe de las instituciones de lo que hacen los grupos familiares, a qué se dedican, bueno y con todos los elementos que contiene una caracterización, eso le abre el panorama para conocer el lugar donde él está. Pero no solo es el contexto, sino todo lo que hace parte del contexto y después acercarse a los grupos familiares y empezar a conocer sus realidades de vida para proponer esos proyectos de vida familiar que son los que se trabajan. Entonces yo diría que en ese proceso efectivamente lo que se logra es... inicialmente él se va con unas pistas y esas pistas son las que les permiten a los estudiantes hacer una lectura mucho más amplia de lo que significa ser familia, de lo que significa hacer familia porque la definición de familia es una definición que cuando uno llega al campo es una definición que también varía y varía en términos de lo que nos encontramos en esas realidades particulares. Entonces, esa forma de hacer el ejercicio me parece que metodológicamente es muy interesante porque no estamos hablando en abstracto y porque además lo que hacemos con esas caracterizaciones es **situar el conocimiento**; no es lo mismo hablar de una familia de una zona rural de Manizales, a hablar de una familia bien sea de un municipio del Departamento o de la zona rural de cualquiera de esos municipios. Entonces ese asunto del **conocimiento situado** me parece fabuloso y uno encuentra que los estudiantes definitivamente está la motivación para el trabajo con familia, porque no lo estamos haciendo desde un escritorio, porque definitivamente yo pudiera hablar de mi experiencia de vida familiar y a partir de esto hacer el trabajo. Pero realmente el acercarnos, el que los estudiantes tengan la posibilidad de estar en el mismo contexto familiar, y en el mismo lugar donde se desarrollan los procesos, para mí es supremamente significativo.

Y ya el cómo se hace, eso es en términos generales, porque lo que usted decía, o sea las asignaturas tienen también particularidades, eso depende de su formación, de la misma asignatura que usted orienta, del grupo que se encuentra, pero para mí un asunto fundamental es la **participación, porque el conocimiento se construye**. Yo siempre arranqué diciéndoles: **yo puedo tener un conocimiento un poquito más que ustedes, pero yo vengo aquí a aprender también de ustedes, a aprender de sus experiencias, porque somos de dos generaciones completamente distintas**. Entonces eso al estudiante también le permite tener una visión completamente distinta de lo que va a ser su campo de acción profesional, o sea, bajarme al nivel de ellos; pero cuando yo digo **bajarme al nivel de ellos es para poder construir conocimiento en igualdad de condiciones. ESTO ES LO QUE HACEMOS CON LAS FAMILIAS Y LAS COMUNIDADES, BAJAR EL CONOCIMIENTO A SU MANO, PARA SU EMPODERAMIENTO...**

Investigadora: entiendo. Me surge una pregunta en este punto: si es tan importante que ese conocimiento sea situado y que la articulación teoría-práctica parece que la identificamos cuando el estudiante está en el aula, pero como pone eso que ve en el aula en el contexto específico del trabajo directo con las familias, in situ ¿cómo se puede llegar a reconstruir o a construir un puente entre la teoría y la práctica que realmente derive en esa praxis que dice en el ODF? ¿Qué hace el estudiante y el PDF?

Entrevistada: Ese puente diría yo que está mediado... ahí había muchos elementos que median esa situación y yo diría que ese puente está mediado primero, eh, por el mismo nivel de formación del estudiante, para mí es fundamental porque en ese tránsito que él lleva de formación en la Universidad él no tendría los elementos para hacerlo desde el primer semestre, yo creo que en el momento que llegue a hacerlo con los grupos familiares ya tiene un conocimiento que le permite que esa praxis sea efectiva. Segundo elemento que yo considero muy importante, es todo lo que tiene que ver con ese acercamiento que les posibilita inicialmente a los grupos familiares; para mí la riqueza está en que él va allá y trae el conocimiento al aula y en el aula se discute. Entonces es un conocimiento que permanentemente está en constante interacción y ese estar en constante interacción es fundamental. Uno entiende que esos niveles de conocimiento son distintos, entonces encuentra quienes, en ese acercamiento a la familia, en generar estrategias metodológicas, le puede dar más dificultad a unos que a otros y eso tiene que ver con la formación general que trae el estudiante.

Yo si consideraría que hay un bache en ese puente que tenemos que tener y ese bache desde mi perspectiva, tiene que ver que en ocasiones se centra como en esa didáctica, como en esa metodología muy repetitiva; o sea, pese a que hay estrategias educativas muy innovadoras, hay otras que yo veo que se siguen repitiendo, que se siguen repitiendo y que no sabría efectivamente cuál es la pertinencia o no de repetir las, cierto, porque a veces nos acostumbramos a que sólo utilizamos esta metodología y de esta metodología no nos salimos. Entonces, esa, desde mi perspectiva es diría yo, que un bache en ese puente que tenemos que tejer entre teoría y realidad, porque obviamente estando en esa realidad pudieran surgir muchas otras estrategias para poderlo trabajar, pero cuando soy yo quien la lleva, yo quien la crea, creo que hay un asunto muy subjetivo que de alguna manera pone como una cortapisa a esa construcción de conocimiento.

Investigadora: ¿cuáles serían esas estrategias que usted considera que siguen siendo útiles y cuál no sería útil? Un ejemplo de cada una.

Entrevistada: No es que no sea útil, sino que a mí me parece que rayan con el mismo trabajo que se está desarrollando con los grupos familiares. Yo veo a los estudiantes que se idean una ruleta, entonces para mí, desde mi perspectiva ese trabajo de la ruleta puede ser muy interesante, pero necesita efectivamente, no sé, como un soporte. Porque hay muchos de los juegos tradicionales que uno tiene, el parque, la escalera, ese tipo de estrategias, yo digo: por qué no pensamos que de ahí se pueden derivar otras estrategias metodológicas con los grupos familiares. Y yo considero que valdría la pena que, en ese sentido, sobre todo en lo metodológico, pudiera tenerse una capacitación mucho más amplia, porque hay asuntos de la comunicación, asuntos visuales, asuntos kinestésicos que tienen que ver incluso con la forma de aprendizaje de otras y de otros que pudieran incorporarse ahí.

Investigadora: ok. Entiendo, ese soporte del que habla en las estrategias podría ser tanto conceptual como metodológico, que las conecte...

Entrevistada: Claro, claro. Sí, porque a veces pienso que se quedan como, lo voy a decir como lo siento, que se quedan como desde el sentido común, lo que a mí me parece que... y en un ámbito educativo, sobre todo de este nivel, del nivel universitario uno no se puede quedar en que solamente es desde el sentido común, esto tiene que haber una construcción, un soporte teórico y efectivamente metodológico que usted me diga: sí, esto es, así se puede lograr. O independientemente de ello, la estrategia que yo monte que efectivamente tenga el soporte, que no es que a mí se me ocurrió, en la noche me soñé y lo voy a poner, no. que la estrategia que yo estoy implementando, definitivamente tenga un soporte, pero no un soporte de definición sino un soporte que le de peso y nos diga claramente por que esa sí y otra no.

Investigadora: ok. De acuerdo, en esa parte fundamental de enseñar DF, de lo que usted me está diciendo, yo puedo llegar a la respuesta de que, si hay un modelo de enseñanza, pero que tal vez no está como muy evidente o estructurado y está como distribuido así. ¿Qué piensa usted sobre esta apreciación que yo estoy haciendo?

Entrevistada: yo estoy de acuerdo, estoy de acuerdo, porque además tenemos 40 años y son 40 años de una trayectoria en la que uno esperaría que efectivamente haya esa evolución que nos da la edad, cierto. Y yo en ocasiones siento que no, que lo que yo veía hace 20 tantos años que llegué a la Universidad en términos de estrategias metodológicas y didácticas se sigue replicando, entonces yo digo: listo, es un trabajo muy interesante, posiblemente el que se sigan utilizando es porque realmente sirven para lo que están pensadas, pero que no hay un soporte escrito validado, o sea, que no hay nada validado que me diga: sí, efectivamente eso es. Y no es porque tenga que tener la validez como tal, sino porque en el ámbito académico, uno mínimamente tendría que tener un piso para poder decir esto es efectivo o no es efectivo, y no hacerlo por hacerlo.

Investigadora: si, eso me recuerda un poco, en otra de las entrevistas alguien me decía que, que teníamos todo para ser disciplina, pero que nos faltaba un poco hacer la validación del conocimiento académico y científico, porque esto es una forma de hacer ciencia social. En lo específico uno podría pensar, ciencia de familia, aunque yo pongo eso entre comillas todavía; pero para ser disciplina también se necesita tener iconos en el mundo científico y eso se hace a través de la publicación o la divulgación del conocimiento. Entonces para divulgar conocimiento hay que darle piso teórico y epistemológico a lo que se hace. Eso es lo que yo efectivamente entiendo de lo que usted me está diciendo.

Entrevistada: y es que efectivamente tenemos todo, pero no hay un soporte, entonces cuando yo voy, y eso va a pasar, si yo voy a un evento académico y estoy presentando cómo se forma en DF, qué se hace el trabajo con familia, eso tiene que tener un soporte, no puede uno decir: es que se le ocurrió a la estudiante lo que puede hacer. Incluso por qué se soporta, para qué momento del trabajo con familia sigue, como prospectivamente podemos pensar que eso que arrancó como un parqués voy a decir yo, se convierta en otro asunto mucho más grande, sí. Pero sí necesitamos el soporte, obviamente, y herramientas. O sea, los elementos están, lo que pasa es que no nos hemos dado a la tarea de validar y más que de validar de presentar esos elementos que serían el aporte enormemente a como lo denominemos, a ciencia de familia, al mismo DF, cierto, porque incluso hablamos del ODF, pero pienso que ese ODF está muy anclado al DF y el OTRO, desde mi perspectiva está solamente como cliché entre comillas, el OTRO, porque yo digo y el OTRO ¿cuál es? ¿Dónde está realmente el OTRO? ¿Qué significa el OTRO? Porque cuando a mí me dicen el OTRO es un contraste entre lo que hay y lo que viene, cierto, para yo poder, pero cuando yo lo miro no veo realmente dónde está ese OTRO.

Investigadora: el OTRO es la comprensión clásica o desde una visión no crítica del desarrollo de las familias como un proceso evolutivo o por etapas y demás, pero me genera como inquietud lo que usted acaba de decir, porque a hoy, ¿cuál es ese otro? Después de 40 años...

Entrevistada: y lo otro sería, es OTRO porque estamos haciendo la trayectoria, es toda la tradición, entonces ese OTRO empieza a partir de cuándo, claro, tiene que haber unas discusiones grandes que se dan, pero ese OTRO, hasta cuándo va a ir y entonces el que viene cómo se va a llamar, si es así. Porque entonces nos vamos a quedar entre el tradicional y este OTRO, pero que este OTRO tampoco está claro. Entonces yo digo: hay que aclararlo. El tradicional yo siento que está muy claro, de verdad yo siento que está muy claro, pero el OTRO yo la verdad no he podido, usted no sabe cuántas veces yo he leído ese texto, y yo veo que los estudiantes lo leen, y yo digo: ¿sí entenderán? Y yo con todo el tiempo que llevo aquí no lo veo y posiblemente la que tiene el problema soy yo, cierto, posiblemente. Porque cuando ellos escriben y citan el OTRO, y yo digo: aquí ¿cuál es el OTRO?, si yo veo lo mismo. Entonces esa para mí es una gran incógnita que todavía está y que valdría la pena si dedicarle un espacio a la discusión, no solo a la discusión sino al análisis y a mostrar efectivamente.

Investigadora: bueno, al principio de la conversación usted me decía que en los fundamentos teóricos de la enseñanza en DF están la Teoría Crítica y la Teoría de Género. Sin embargo, obviamente son dos teorías que deberían fundamentar cualquier tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier profesión en el ámbito de las Ciencias Sociales, también sabemos que hay teorías desde la educación y desde la didáctica como una ciencia en construcción relacionada directamente con la educación. En el marco de esas teorías de la educación que usted identifica ¿cuál o cuáles serían esos fundamentos teóricos que pudieran darle un soporte (recogiendo todos estos elementos), a la enseñanza en DF? Porque una cosa es el DF, el ODF, que creo que generan muchas preguntas y muchas confusiones en términos de lo que enseñamos y cómo lo enseñamos, pero también creo que a la mayoría de los que enseñamos DF nos hace falta un fundamento desde la educación y desde la didáctica, desde lo pedagógico.

Entrevistada: seguramente, pero esa para mí esa sería como la pregunta del millón, por qué, porque yo hace mucho rato hice esto de la educación y si usted me pregunta así directamente lo de la didáctica yo no sabría decirle. Pero hay un asunto que yo no sé si hace parte de la educación, pero es el **conocimiento situado** es fundamental. Hay otra que sé que tampoco es de educación, pero yo todavía disiento porque **en el programa, se hace mucho énfasis en el constructivismo**, y yo leyendo del **construccionismo** digo que pudiera ser más del construccionismo que del constructivismo y yo soy una fanática de leer a Gergen por el asunto del **lenguaje**, por la importancia que él le da al lenguaje en términos de construcción de la realidad social. No sé si esto es didáctico o no es didáctico, pero tener elementos de él me parecería fundamental si, para efectivamente entender qué es lo que estamos haciendo.

Investigadora: si, hay una cosa que me parece... porque en los fundamentos el DF se supone que está la teoría construccionista, pero hay quienes son muy enfáticos en señalar que es el constructivismo y realmente, yo creo que en principio, las teorías de la educación y de la didáctica en general, están muy asentadas en el enfoque constructivista y sobre todo, pues las más actuales en el constructivismo sociocultural, pero hay una cosa que a mí me raya un poco la cabeza porque el constructivismo ha estado muy trascendido desde hace mucho rato en todo lo que tiene que ver en el trabajo de las Ciencias Humanas y Sociales, inclusive la vanguardia de las teorías psicológicas y de los psicólogos está por ese lado, y la vanguardia de algunos psicólogos educativos sigue por el lado del constructivismo, muy poco en el construccionismo, pero cuando reiteradamente les escucho a las personas que han conversado conmigo en el marco de esta tesis, sobre cuál podría ser una teoría que fundamentaron, se hace mención a las teorías que fundamentan el mismo DF. Cuando uno pregunta por la enseñanza en DF. Pero cuando hago énfasis en eso, hay referencia al constructivismo como una de las teorías, obviamente la teoría crítica también puede ser un fundamento más de tipo teórico que epistemológico y yo no podría desconocer la trayectoria del constructivismo en educación, pero creo yo que el construccionismo sería bien importante en ese sentido. Yo me ubico mejor en el construccionismo, pero no puede ser mi imposición, es lo que salga de esto. Pero esa parte del lenguaje me parece fundamental, **lenguaje y comunicación porque justamente es eso lo que hacemos con las familias y entre nosotros mismos en el aula**, entonces eso me llama la atención a mí.

Pero metodológicamente, es que esa pregunta por el método es compleja, pero me parece que si empezamos a darle como cierto piso también podríamos llegar a resolver algunas cosas que serían útiles en el marco de lo que estamos haciendo. Metodológicamente, ¿cómo considera usted que podrían ser las características de estructurar esa enseñanza en DF?

Entrevistada: por el método. Pero es que de todas maneras tendrían que estar conectadas, o sea, yo no puedo pensar en un asunto teórico alejado de lo metodológico, no cierto. Entonces desde mi perspectiva tendría que estar en el mismo sentido que yo lo planteo y que lo veo así y es lo que tiene que ver con el construccionismo. En tanto, **metodológicamente es importante estar cara a cara con el otro, estar cerca de su realidad. Escuchar su lenguaje, escuchar sus palabras, el significado que le da a lo que dice, a lo que hace**, para mí **metodológicamente**, la metodología estaría ahí, en esa habilidad que tenemos que tener los profesores pero que también tienen que tener los estudiantes, porque **el eje aquí es la interacción**, es esa interacción con la otra o el otro. Lo otro viene por añadidura, que si es por género, que si es por generación, que si es por estrato socioeconómico, producción económica, eso viene por añadidura. Pero para mí el eje central está en esa interacción, **en esa cercanía que se establece con el otro, en ese entender la realidad del otro**, pero obviamente eso requiere que yo antes haya entendido **mi propia realidad**, porque cuando yo no parto de mí misma, estoy hablando casi como en segunda persona, sin que esto me toque. Y aquí **lo que necesitamos es que esa realidad y ese ejercicio en el trabajo con el otro, me toque**. Entonces yo partiría de mí mismo para poder hacer esa lectura de lo que sucede en otros contextos y el elemento central, lo que tiene que ver con el **lenguaje y la interacción. NARRATIVA, CMM COMO BASE PARA EL DX DE LOS ESTUDIANTES EN TÉRMINOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-EVALUACIÓN**

Investigadora: bueno, en ¿qué dimensiones o aspectos específicos de la enseñanza en DF impactaría que tuviéramos una estructura clara con fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza?

Entrevistada: porque nos permitiría efectivamente hacer lecturas de la realidad, que sirvan de base para hacer lecturas posteriores. A ver me explico, yo puedo tener un conocimiento sobre este grupo familiar y demás, pero que se tiene que convertir en fundamento para el ejercicio profesional, para cuando salga de la Universidad. Entonces lo que yo siento es que, si hay mucho conocimiento en los espacios, voy a ubicar contextualmente, hay mucho conocimiento digamos ahora en Riosucio, en Riosucio hemos estado jijuemil veces, desde que yo me conozco en la Universidad ha habido prácticas en Riosucio, no sobre la cabecera municipal sino también en las veredas. Entonces yo digo, con todo ese conocimiento, nosotros pudiéramos tener, yo qué sé, una antología de lo que es Riosucio, pero una antología con todos los elementos, incluso mostrando lo que es lo histórico, cuando llegamos a Riosucio, era así... y que ha pasado con Riosucio todos estos años. Pero creo que ni teniendo esos elementos, nosotros pudiéramos escribir y decir: Riosucio en estos 30 años que la Universidad ha estado allí, ha pasado esto.

Creo que cuando dejamos... es que, en el proceso de trabajo con la familia, siento que hacemos borrón y cuenta nueva. Ahh, es que ya no está el informe que hicimos hace 20 años. Esa falta de sistematicidad, que es lo que yo identifico en el trabajo, es la que nos lleva a que cada que llegamos somos el mejor grupo, hacemos lo mejor. Es el complejo de Adán del que hablamos, yo soy el primero y soy el mejor. Entonces lo que nos falta es sistematicidad, mire, tenemos absolutamente todo, o es nos quedó en el anaquel o ahora se nos quedó en la memoria del computador o en la memoria de uno que otro estudiante. Porque va uno al municipio y la gente: ah DF, si, aquí estuvieron en el año tal, aquí... pero se nos queda ahí. Entonces creo que nos falta es sistematicidad en el trabajo que desarrollamos, porque para aportar al desarrollo del municipio, del mismo departamento y del país, tendríamos todas las herramientas, si las utilizáramos adecuadamente.

Investigadora: es cierto profesora. ¿Qué cosas puntuales quisiera usted agregar y que considera, que se deben considerar? Hablamos de sistematicidad, conocimiento situado, creemos que trabajamos un poco de conocimiento situado, pero con esa falta de validación, a veces lo dejamos, lo venimos a reconocer cuando otro nos dice que otra persona muy famosa dice que el conocimiento situado es eso. En el marco del constructivismo y de la enseñanza, hay una modalidad de enseñanza que se llama enseñanza situada. Dos: interacción, tres: lenguaje en la lectura de la realidad y diría yo en la conversación sobre la realidad con el otro, de la propia y de la del otro. ¿Qué otras cosas podemos agregar?

Entrevistada: yo consideraría que hay una cosa fundamental y es, en referencia a lo que acabo de señalar, de que estamos en las comunidades, pero nos falta esa sistematicidad. Porque valdría la pena, creo yo que en esas comunidades hay gente de la que estuvo en experiencias de DF de hace rato, que pudiéramos hacer con estas personas, no sé si se llame un paralelo o una contrastación de, bueno, lo que usted recuerda. ¿cuándo llegó DF qué era lo que hacía? Porque eso incluso nos va a decir, oiga, estamos trascendiendo o en estos 40 años nosotros seguimos haciendo exactamente lo mismo. Entonces me parecería muy importante que pudiéramos hacerlo como esa recuperación histórica, pero *in situ*, pero con la misma gente de las comunidades, porque puede haber familias, si, es que a mi casa llegaba DF cuando yo era chiquito. Ese chiquito, ya tiene la familia, ya está grande, ya está participando en este proceso. Entonces creo que, de alguna manera, esto nos daría elementos muy importantes para nosotros decir: ehh sí, llevamos 40 años en los que hemos trascendido o llevamos 40 años y estamos en el mismo punto en el que arrancamos teóricamente, metodológicamente, los estudiantes se siguen diciendo el discurso, se lo saben de memoria, lo repiten como bebiendo agua, pero finalmente, cuando vamos a campo, eso allá se pierde. Entonces creo que, no sé si llamarlo contrastación, pero para mí, sería muy interesante.

Investigadora: ok. Muy interesante conversar con alguien que no es profesional en DF. Nosotros no somos licenciados, no estudiamos para ser maestros, pero algunos encontramos un campo de acción profesional en la docencia. De aquí sale parte del problema y es que no tenemos formación pedagógica ni didáctica y aunque no formamos licenciados, maestros, formamos para...

Entrevistada: la discusión ahí es que... esa discusión se dio hace años y es que **no estamos formando maestros**, pero el asunto ahí es que **formamos a partir de la educación (y para la educación familiar)**, entonces ¿dónde nos quedamos? O sea, no formamos maestros, pero todo el

proceso que se hace es educativo, desde la educación, ese es, yo diría que ese es un asunto que tenemos que, no sé si aclarar, validar, revalidar, reconstruir, yo qué sé, pero valdría la pena que se pudiera dar la discusión ahí.

Investigadora: sí, pero lo que pasa es que, nosotros no vamos a formar maestros, pero sobre la formación del estudiante, si estamos diciendo que el estudiante educa. Uno de sus **perfiles potenciales es la educación familiar**. Pero yo lo pienso... es decir, toda la vida hemos hecho educación familiar, pedagogía familiar, pero esa pedagogía no tiene que estar asentada en esos fundamentos, no estrictamente asentada en los fundamentos de la pedagogía clásica en el ámbito de la educación como ciencia o como proceso formal, no. Yo lo digo es, porque muchas veces... yo sé de DF porque me he formado y porque lo he ejercido, pero cuando vengo a enseñarlo, necesito al menos un soporte, una guía, con unos típicos puntuales que me digan: vea, léase esto para que oriente sus clases de esta manera, más o menos con esta estructura, porque nosotros, eso llevaría a una meta fundamental que es ayudarnos a nosotros...

Grupo de discusión - Participantes:

Entrevistado 1: GGM (Profesional en Desarrollo Familiar, profesor hace 30 años en el programa. 56 años de edad)

Entrevistada 2: ZERT (Profesional en Desarrollo Familiar, profesora durante más de 30 años en el programa. 59 años de edad)

Entrevistada 3: MCQC (Profesional en Desarrollo Familiar, profesora hace 20 años en el programa. 52 años de edad)

Entrevistada 4: CCC (Profesional en Desarrollo Familiar, profesora hace 11 años en el programa. 40 años de edad)

Entrevistada 5: ICHM (Psicóloga, profesora hace 7 años en el programa. 50 años de edad)

Entrevistada 6: MASH (Profesional en Desarrollo Familiar, profesor hace 3 años en el programa. 40 años de edad)

Entrevistada 7: CLZ (Profesional en Desarrollo Familiar, profesor hace 3 años en el programa. 43 años de edad).

Investigadora: la idea de este grupo es discutir un poco acerca de ¿cómo enseñamos en DF? Durante el tiempo que hemos tenido experiencia y trayectoria como docentes. Esta discusión la hacemos en el marco de mi tesis doctoral, cuyo objetivo es proponer un modelo o un método de enseñanza en DF.

Entrevistada/o 1: yo como veo el asunto. Yo creo que hay que mirar el tema de la enseñanza del DF en los 40 años de historia, porque yo siento que ha habido como unos cambios como importantes, que, desde mi perspectiva, estos cambios, para no adjetivar le dan un sello particular no solamente a la formación sino también a un modelo pedagógico que se quiera trabajar. Por ejemplo: no sé si también tu pretensión sea mirar un poco la historia, pero desde mi perspectiva también hay cosas que se han dejado de lado, desde mi experiencia subjetiva, pero por ejemplo yo echo mucho de menos que todo el tema de la Investigación-Acción se haya dejado de lado y eso, de todos modos, define... la Investigación-Acción-Participativa, me refiero a Fals Borda... yo siento que sí, por lo que le escucho a los estudiantes, que se ha perdido el sentido crítico, un poco el sentido transformador que tenía el DF de los 1980 y los 1990, porque ahora se ha vuelto una educación formal en la Escuela y antes nosotros hacíamos educación popular, si me hago entender, o sea, directamente había un ejercicio con las comunidades. Es mi perspectiva, por eso digo yo que puedo estar equivocado, pero es mi perspectiva, pero yo veo que eso se perdió, porque yo le pregunto a un estudiante que tanto sabe de Paulo Freire y no tiene ni idea y que tanto sabe de Orlando Fals Borda y qué significa hacer IAP, pues como realmente IAP y qué significa hacer realmente IAP como realmente se debe hacer.

Yo siento que hemos caído en una cosa un poco más pragmática en estos asuntos y por qué digo eso; el programa, yo echo de menos que toda la experiencia por ejemplo feminista se haya perdido. O sea, hoy en día enseñamos Teoría de Género, pero es que enseñar Teoría de Género no es enseñar Feminismo. Para no extenderme, no es lo mismo el género que la lógica feminista. Por ejemplo, en la agenda política del DF, que está en los principios del DF, eso se fue abandonando, entonces esas cosas definen también una práctica pedagógica, entonces yo en ese sentido pienso que esa práctica pedagógica del DF, tal vez en el tiempo se ha ido complejizando. Por eso yo siento que actualmente el DF por eso carece de un modelo pedagógico, yo siento que actualmente no tenemos un modelo pedagógico en la medida en que... pues seguramente no tenemos un modelo pedagógico porque seguramente las apuestas que tenemos que hacer, tanto epistémicas como teóricas se nos han ido perdiendo en el tiempo.

Entrevistada 4: la pregunta es ¿cómo estamos enseñando DF?

Investigadora: y ¿cómo lo hemos enseñado? Porque lo que dice Gabriel, es como recogemos de nuestra historia, porque hay que partir de la base que nosotros no somos una licenciatura ni somos una pedagogía, somos una carrera profesional/disciplinar que intenta constituirse disciplinariamente, entonces en esa trayectoria no se trata tanto de defender si es o no es, si se perdió o no se perdió, pero sí es importante ir sobre la historia, porque no es solo cómo enseñamos sino cómo hemos enseñado, porque aquí lo que a nosotros nos interesa o lo que me interesa en particular no es, cómo deberíamos enseñar sino desde la pedagogía y desde la didáctica, ¿qué es más útil, 1. Para la práctica docente 2. Qué es más beneficioso para el aprendizaje situado-significativo de los estudiantes.

Entrevistada 4: bueno, yo quiero mencionar algo, porque entre otras cosas uno también, en mi caso, que fuimos formados en el programa, yo siento que cuando yo fui estudiante, no sé si había modelo o no, lo que sí era muy claro, era que, en todas las materias, recuerdo, **había mucha fundamentación teórica**, era una cosa exagerada, no sé si era bueno o malo, pero **veíamos demasiada teoría en todas las materias**, en absolutamente todas. Bueno, tengo que decir, que a mí me enseñó Dalia, me enseñó Gabriel, María Cristina, Silvia, Rosalba, entonces era

realmente fuerte. Y también siento que **había unos campos de conocimiento en los cuales los docentes se situaban ahí y uno veía claramente como una idea de trabajo**. Hoy que veo, también y como lo dice Gabriel no hay un modelo, le hemos metido, lo digo en mi caso, **la experiencia de haber ejercido DF por fuera**, por qué hago ese paralelo, **porque en su momento cuando me enseñaban a mí y quienes fueron mis maestros, no hacían o no hicieron trabajo por fuera y fueron docentes como de esa disciplina y no hacían DF**; es decir, **eran docentes con amplísimo conocimiento de lo que estaban enseñando**, pero sin experiencia práctica.

Hoy creo que gran parte de lo que estamos viendo, es que estamos enseñando egresados que también hemos ejercido por fuera, entonces no sé si eso es un plus o no, pero brinda otras herramientas profesionales, lo digo en mi caso, que si en Fundamentos para el Trabajo con Familia, la columna vertebral metodológica del Programa, y eso lo alcancé a trabajar con la profesora Zulema en su momento, por qué la IAP es la estrategia didáctica que fundamenta el Programa y en eso sí, nosotros en Fundamentos lo decimos, lo matamos, y lo digo porque yo soy la que da Fundamentos y toda esa filosofía de la que habla Orlando Fals Borda, y realmente eso es lo que tenemos que impregnar en el estudiante antes de que se vaya a la práctica. Entonces, yo por lo menos también agrego mucho de lo que ha sido, fueron 10 años de ejercicio profesional por fuera de la Universidad, y eso lo agrego en la formación, y siento que eso funciona con los estudiantes, hacer el ejercicio desde experiencias que han sido reales, siento que es importante cuando hablamos con el estudiante desde experiencias que han sido reales, más allá de la producción teórica, que obvio que es importante, pero creo que, a hoy, que es lo que estamos enseñando en el Programa. Si bien tenemos fundamentación epistemológica, pero le estamos agregando el HACER, por ejemplo: lo que hace el profesor Gabriel con sus investigaciones y su producción académica que lo sitúa en las clases, creo que eso hace parte de eso que yo estoy diciendo, les estamos enseñando más allá de lo teórico, pero que ha sido la experiencia práctica HOY, de DF.

Entrevistada 6: pues me parece particular la pregunta porque hoy, no sé de qué tema hablamos y hablamos de... y ahorita Carolina también lo aborda, de cómo nos enseñaron a nosotros, que era como un método más bien tradicional, definitivamente dándole como las teorías, el aprendizaje era más teórico, pero no tan práctico, cuando íbamos a la comunidad, estábamos en contacto directo con la comunidad, pero ahorita también pienso y con la pregunta de ¿cómo enseñamos? Yo creo que cada uno desde su particularidad y experiencia y reconociendo que es lo queremos con los estudiantes, crea las estrategias y las didácticas y las metódicas de cómo ese futuro profesional se debe desempeñar en un campo profesional. Diría también que tiene que ver mucho ¿cómo es el joven ahora? Como son los estudiantes ahora, porque hay unas brechas generacionales también que están ahorita mediadas por las TIC, la tecnología también. Nosotros hacíamos sábanas, una cantidad en hojas oficio, ahora ellos todo lo quieren un poco más fácil, mediado por el internet, por un formulario, por algo en línea. Ehh, pero pienso que es una reflexión interesante, teniendo en cuenta lo que menciona Angélica de crear un modelo o un método, me imagino que ahí ya me surgen varias preguntas acerca de lo que indagas, frente a aquellas estrategias, de cómo se deben apropiar algunas estrategias que sean más metódicas y didácticas para que realmente el estudiante y es lo que me confronta a mí también. Teniendo la posibilidad de haber estado en otros campos por más de 12 años, en otros contextos que en últimas son los que cada uno de los estudiantes van a tener, alcaldías, gobernaciones, ámbito privado o público, facilitación, orientación, acompañamiento, diseño y ejecución de proyectos, es un campo amplio en el que se van a explorar como profesionales, entonces ¿cómo enseñamos? A partir también de esa experiencia adquirida dentro de otros campos laborales, pero de cómo también lo llevamos a la reflexión, a lo crítico a la luz del DF.

Entrevistada 5: Bueno, muchas gracias por la invitación y no sé, yo soy, creo que soy la única de las que estamos acá que no soy profesional en Desarrollo Familiar y pues mi contacto con el programa está a partir del 2017 o 2018, entonces no tengo una referencia del antes ni del después, pero cuando me dicen como enseño yo, veo que esta carrera es interdisciplinar, verdad, tiene un componente interdisciplinar, multidisciplinar supremamente valioso y yo lo enseño desde el **sentir-pensar**, o sea, movilizándose con los estudiantes desde el sentir-pensar. Porque, aunque yo no tuve el contacto de cómo fue la formación de la carrera ni soy PDF, en mi ámbito profesional como psicóloga, como coordinadora de un centro zonal del ICBF que tenía profesionales en DF, trabajando con PDF, encontré y significué el valor de PDF en el ámbito del ICBF, el aporte que hace el PDF, la mirada compleja, la mirada más profunda acerca de la familia. Entonces, digamos que, reconociendo esa labor del PDF en mi ámbito también interdisciplinar, porque el trabajo es interdisciplinar en muchas entidades públicas o privadas, yo sentía y percibía una profunda atracción por la carrera, pero no sabía, yo pensaba me encanta esto y la vida me trajo acá.

Entonces yo encontré el aporte, el valor que tenían estos profesionales y recuerdo como si fuera hoy el día, en que la doctora Elvira Forero dijo que no se podían contratar PDF en ningún programa del ICBF y en ninguna entidad que tuviera contratos con el ICBF y nosotras las coordinadoras de los centros zonales del Valle del Cauca, lideradas por mí, dijimos: no podemos permitir que esto pase, porque la visión que tienen, el abordaje, su conocimiento aportan fundamentalmente a los programas tanto como al restablecimiento de derechos y prevención. Entonces desde esa experiencia yo, he partido y he acompañado bastantes asignaturas desde el punto de vista de enfoques del desarrollo, teorías de la socialización, intervención en crisis, técnicas de orientación familiar, orientación familiar y otras más desde el sentir-pensar, movilizándolo a los estudiantes primero que todo en la importancia, porque hay algo que tenemos que tener en cuenta es que como muchos estudiantes llegan a la carrera, la vieron como segunda opción, no era su primera opción; no conocían mucho de qué se trataba el DF, entonces parto de algo: del significado de lo que significa un PDF en nuestro país, en el mundo, sobre todo lo que significa su aporte y la importancia de la familia como forma de organización social y la importancia que ellos tienen en la sociedad y que es una de las pocas carreras, en las cuales un profesional sale experto en un tema. Porque un psicólogo no es experto en nada. Digamos, movilizándolo la experticia, o sea, tener ese agregado de salir experto en un tema que es la familia, es una ventaja, que tiene esta carrera.

Entonces, a través del ejercicio práctico, yo creo que me conecto con lo que dice Carolina; es decir, a partir de la experiencia profesional y que va uno situando al estudiante, problematizando, las circunstancias políticas, sociales y familiares, logrando que ellos desarrollen un criterio crítico frente a las problemáticas, una postura a partir del sentir-pensar, digamos mis evaluaciones son totalmente críticas, de poner una postura, de hacer

un análisis, de movilizar su... digamos una dificultad de los estudiantes frente a la lectura... a partir de la problematización de la realidad, yo creo que los que hemos tenido experiencia en el campo técnico, entendemos la problemática de la sociedad y entendemos la necesidad de que ellos tengan respuestas, entonces tú qué respuesta darías en un consejo de política social cuando te llega una familia en estas circunstancias; o sea, a través de las problemáticas y de situaciones desbordantes, a partir de ahí he tratado de enfocar mis clases, aunque sean algunas muy teóricas y algunas más prácticas, es cómo movilizar eso.

Investigadora: muchas gracias profesora, creo que sigue Carolina López, pero antes hay una réplica de Carolina Chalarca...

Entrevistada 4: no, no es una réplica perdón Caro, es que con lo que acaba de decir la profesora Isabel, que me parece que dependiendo de..., que me parece que dependiendo de los cursos como ella lo dijo, que tal vez unos como teóricos o teórico-prácticos, pero fundamentalmente un modelo para enseñar DF tiene que ver con aplicarse a su propia vida inicialmente. Lo digo porque cuando la unidad de, la segunda unidad que tiene que ver con la IAP, o sea, que se orienta la metodología, la técnica y el instrumento, cuando ellos entienden que es una técnica, ellos tienen que aplicarla con su propia vida, para poder entender que cuando lleguen a un ejercicio con las familias con las que les va a corresponder trabajar, lo hayan entendido primero en su propia vida. Entonces primero tendrían que tener esa aplicación, no sé si en todas las materias, pero hay cosas que, sí tienen que tener, fundamentalmente ponerlos en circunstancias como estas, de acuerdo al contexto y el tema que esté usted que haría, que le sirva lo que ve y recoge todo lo que ve en todas las materias sean teóricas o teórico prácticas.

Entrevistada 7: yo también coincido con Mónica y con las intervenciones anteriores frente a ese ejercicio que se realiza, indudablemente estoy convencida de que debemos de tener en cuenta lo teórico, lo conceptual es el fundamento, cierto, pero a eso, unirlo como con la práctica; desde llevarlos a ellos que, en esos espacios de clase, también puedan analizar, puedan dar esas críticas constructivas frente a una realidad familiar y comunitaria. Hay algo que me llama la atención que dice la Profe, cuando dice que es una de las únicas carreras en las que salimos como especialistas en una población por así decirlo que son los grupos familiares, porque precisamente pienso que es una de las pocas carreras donde se empiezan las prácticas tan temprano, desde semestres iniciales, tenemos ya en prácticas muchachos que están en quinto o sexto semestre, mientras que en otros, ellos lo hacen en octavo, noveno o décimo, cierto, ya como las prácticas institucionales. Entonces me parece que eso es un factor fundamental para esa construcción de ese quehacer profesional.

Lo hablábamos Mónica y yo en estos días, precisamente estábamos hablando, porque decíamos: ahora los muchachos tienen la tecnología, tienen esa herramienta tan importante, a nosotros nos tocaba hacer el friso, las estrategias, las carteleras y los muchachos que ahora tienen esas herramientas. Digamos que yo valoro como todos los conocimientos y todos los aportes de la tecnología, pero también a veces se va en contra un poco, cierto. Ahora con todo lo de IA, que entonces ya dicen la palabra y les arman el mapa conceptual o el marco conceptual, entonces también pienso que eso se nos va en contra un poco. Entonces por eso pienso que dentro de las clases hay que invitarlos a eso, ahí mismo, venga: vamos a hacer esto, esas situaciones hipotéticas, o sea, yo no estoy de acuerdo tanto de dejarles un trabajo, me gusta más que ahí mismo empecemos a mirar qué es lo que está pasando con esas realidades familiares, comunitarias. Entonces lo veo mucho también desde esa parte.

Investigadora: muchas gracias. Clemencia...

Entrevistada 3: yo no sé si me confundí con la pregunta, pero la pregunta es cómo estamos enseñando DF...

Investigadora: cómo enseñar DF, básicamente es eso. Es desde su referencia, cómo lo enseña usted y qué considera que debe ser fundamento para enseñarlo; pero también es que se le ocurre a usted, que aparte de lo que usted tiene o no ha hecho, pudiera incorporarse o traer como lo dice Gabriel, listo eso, y creo que también pudiéramos ir pensando para la siguiente ronda, después de la profe Zulema, poder hablar lo que decía Mónica ahorita, el tema de las estrategias, pero más en este sentido, porque siempre hablamos que DF es una formación muy específica, casi una especialidad en el nivel de pregrado, pero también es fundamental entender que todos nosotros, excepto que algunos pocos hayamos hecho profundizaciones e posgrado, pues no somos pedagogos, no somos didactas y nos hemos vuelto maestros en una profesión para enseñar una profesión. A veces creo yo, desde la misma profesión, pero entonces, cuáles serían esos fundamentos de tipo estratégico, de tipo metodológico y teórico que tendrían que sustentar esa enseñanza en DF.

Entrevistada 3: yo no sé si me confundí con la pregunta, pero la pregunta es cómo estamos enseñando DF... es que yo podría hacer una referencia es que hay un punto... haber, yo me gradué cuando el programa cumplía los primeros 10 años y 10 años más después entre a ser profesora, o sea que ahí van dos décadas... entonces yo diría que ahí hay un asunto como de evolución de los contenidos de orden temático, cierto, teórico y la parte metodológica, como un asunto de evolución y de avance de algunas teorías de la fundamentación pura de lo epistemológico y de lo metodológico que ha tenido, digamos unas variaciones en los tiempos, por ejemplo: yo recuerdo que énfasis en el primer tiempo, se hablaba cuando yo me formé en los primeros 10 años, era muy centrado en que DF era un enfoque de desarrollo, el cual tenía suficientes, en su momento, intereses por generar y de la mano con el desarrollo rural y ahí tenía como sentido el trabajo fuerte con comunidad y la familia se trabajaba, pero era como más fuerte esa posibilidad de generar propuestas de desarrollo en el contexto rural, las prácticas estaban muy en ese contexto y creo que lo que se enseñaba en ese contexto estaba muy de la mano de estos enfoques investigativos, de la acción y todo el trabajo, todo lo que significó la práctica desde los primeros semestres, eran 8 semestres y el año de la tesis. Y pienso que la fundamentación en esa época era también muy fuerte y la disposición de los estudiantes para ese aprendizaje, era muy teórico, para nosotros no era muy difícil poder escuchar, disfrutábamos más una disertación del profesor 4 horas, ¿si me hago entender? Y uno sentía que aprendía y los modelos de evaluación, eran muy particulares, intentábamos dar respuesta a esos análisis. Yo me acuerdo que muchos de los exámenes eran el ensayo, de preguntas muy analíticas, era resolviendo preguntas en un nivel complejo.

Ya cuando yo llego de profesora y empezamos a observar, - claro que a mí me entregaron unas banderas, que había un cambio de esa generación en estos últimos 20 años y la invitación o discusiones de modelos pedagógicos para enseñar a esas nuevas generaciones; que ya no eran como nosotros, que nos sentábamos en clase y el profesor y los estudiantes fumaban parejo y la clase era así. Cuando llegamos, entonces descubrimos que los jóvenes, que llegaron las teorías del aprendizaje y qué cómo aprendimos y sentimos que las cosas se complejizan mucho más para echar mano de elementos pedagógicos para poder orientar, porque ya veíamos que no nos servía el profesor dos horas dando clase, ya era como agotador para el profesor que veía que los estudiantes estaban dispersos y ya antes buscaba otro tipo... pero no cambiaba mucho, era la presentación en el power point no, eran las transparencia, ya no más.

Luego pasamos, de unos 10 años para acá, entonces los retos son distintos, porque entonces los jóvenes están saturados de información externa, ya llega que todos estamos diagnosticados y tenemos trastornos, entonces que el profesor tiene que entender las formas de cómo aprendemos, de eso que no se había hablado en otros momentos, entonces... y en esa discusión del ¿cómo?, que era como la preocupación del docente, empezando como a incorporarse otros elementos de orden teórico y metodológico que eran pertinentes y de posicionamiento del ejercicio de la profesión, centrado mucho en familia, mucho más en familia, ser más evidente, ser más pertinente la profesión que nuestro objeto y cómo entender a esa familia y cómo son esos profesionales, lo que saben más de familia, entonces nos retaba muchísimo más, porque la gente tiene que **saber**, y tiene que conocer, pero el saber, tiene que **saber hacer, cómo lo hace**. Y empezaron las otras discusiones de bueno: ¿nosotros cómo es que lo hacemos? Hacemos investigación, hacemos esto, hacemos lo otro y se dieron digamos, variaciones significativas en ese acto pedagógico que uno pudiera mirar también en términos de lo generacional, el ejercicio de los profesionales por épocas y ahí cuando se hacen los estudios de pertinencia se encuentran cosas interesantes que han evolucionado en el contexto y que los profesionales también han tenido que movilizarse en esa parte.

Yo siento que ahora y en la forma del aprendizaje y el interés mucho de los estudiantes, ellos quisieran ser mucho más prácticas, si me hago entender, no sé si ese ser práctico por el hacer, es una respuesta al y ¿cómo hago tal cosa?, más que reflexionar, más que pensarla, más que analizarla... y en una época yo me acuerdo que los profesores nos quejábamos de los estudiantes, que estaban pidiendo un modelo aplicable, están pidiendo recetas, están pidiendo la varita mágica para resolver, y las varitas mágicas nunca han podido existir en estos casos del asunto de las ciencias sociales. Entonces yo siento que el ejercicio que tú nos estás invitando lleva mucho a la reflexión del lugar de nosotros como docentes, entendiendo primero como esa evolución de lo que ha significado hasta el momento, hoy el DF colombiano, cómo lo estamos entendiendo nosotros, qué no estamos entendiendo y cómo consideramos que... yo creo que eso es pa otras conversaciones largas... de cómo lo que estamos enseñando, pero dentro de ese DF que sería como la categoría, qué hay dentro de eso, para entender lo qué es y cómo se llega a lograr, cómo se llega a ser.

Es doble tarea, porque es que nosotros tenemos que apropiarnos, y cómo llevar a que el otro que se está formando lo apropie y lo haga de las maneras que se consideren requeridas o necesarias, teniendo el cambio social, la diversidad, la heterogeneidad rondándome en la esquina.

Investigadora: un poco ya con lo que Clemencia acaba de decir, se junta con varias cosas con lo que decía Carolina ahorita, al respecto de que una de las cosas fundamentales en enseñar DF, es también poder enseñar, o que el estudiante tenga el interés de apropiarse y de aplicar a sí mismo. Puede ser que en esa evolución que Clemencia hace en su intervención, haya también un cambio y no sé, pienso eso a partir de lo que ustedes dicen, como en el interés que tiene quien viene a estudiar DF para su propio proyecto de vida. Es decir, por qué, porque nosotros, muchos de nosotros estudiamos DF porque era la posibilidad y creo que con Clemencia lo hemos hablado en algún momento y Gabriel lo ha dicho públicamente, es que estudiar DF fue para muchas de nosotras la oportunidad de salir y de romper esquemas y de romper inequidades y de romper relaciones... historias de pobreza, salir de abajo, surgir de alguna manera. Para los pelados de hoy en día hay otras opciones, muchas opciones y eso representa otros retos pedagógicos y didácticos para la enseñanza.

Entrevistada 2:

Buenas tardes, quisiera saber quiénes estamos, veo a Carolina, Isa y a Mónica Alejandra... estaba un poquito embolada, cómo llego tarde... y Clemen me antecedió a lo mismo: la pregunta es cómo se enseña en DF, cómo enseño yo en DF, porque las preguntas son distintas. ¿Hay una directriz institucional del programa para generar los procesos de enseñanza-aprendizaje? O es como yo llego y enseño a los estudiantes en la medida de lo que yo como maestra puedo enseñar o se enseñar, teniendo claro también que yo llegué sin ser maestra ni ser formada para ser maestra, de hecho, voy a hablar por mí, me formé para ser maestra luego, porque tengo una maestría y un doctorado en ciencias de la educación, entonces como que todo ese tipo de variables me llevan a mí también a hacerme la pregunta que se estaba haciendo ahora Clemencia, cierto, es como me dicen a mí vea: por acá hay que irse porque estas son las líneas pedagógicas que orienta el programa y desde ahí hay que enseñar, que de eso me voy a referir o es desde cómo creo yo que voy a enseñar hoy, a la luz de las nuevas discusiones que son las que han planteado todas ustedes, que están en el marco de la educación, de una educación que se pregunte por el ser, por el saber hacer, por el pensar, por el sentir, por la realidad de los estudiantes, bueno. Entonces como que...

Investigadora: puede ser una articulación entre las dos preguntas, que obviamente son de naturaleza distinta o como tu consideres que puedes ordenar mejor tu intervención.

Entrevistada 2: cuando uno se pregunta por la enseñanza, que esa es la pregunta, ¿cómo enseño en DF?, sale otra inquietud, ¿qué hace de distinto que yo enseñe...?, porque acá la pregunta es por la enseñanza, ¿qué hace de distinto que yo enseñe en DF?, esa sería la pregunta, estoy entonces generando un proceso de inclusión al pensar que en DF la enseñanza tiene que ser diferencial y obviamente tiene que ser diferencial, por los

parámetros, hay unos fundamentos conceptuales, teóricos, de conocimiento que marcan línea para los procesos de enseñanza, esa es como la primera ¿Qué hace lo particular de la enseñanza en DF?

Bajo unos criterios de enseñanza genérica que parten de unos planteamientos epistémicos, teóricos, metodológicos, pedagógicos de la educación. Y la tercera que quiero aclarar, es que, cuando uno se pregunta por la enseñanza, en perspectivas muy constructivistas socioculturales, desde la educación, uno se debe preguntar por el aprendizaje y se debe preguntar por los contenidos y se debe preguntar por la evaluación. O sea, hoy en los marcos de la educación, la pregunta, pues lo que yo he estudiado, la pregunta no es solo por la enseñanza, porque yo no puedo enseñar si no hay un sujeto que aprende, entonces la pregunta hoy es por los procesos de enseñanza y aprendizaje y en medio de esos procesos de enseñanza y aprendizaje hay unos contenidos y creo que algunas de ustedes los estaban mencionando y ahí es donde marcamos la diferencia, cierto.

Frente a eso, ya llegando a situar la pregunta, muy en la lógica de los procesos de DF, que está en el marco de las Ciencias Sociales, acá la pregunta por la enseñanza es una pregunta de orden comprensivo que está marcada por las subjetividades humanas, por unas realidades familiares que están construidas, y, en ese sentido, la pregunta por cómo enseño es a partir de unos procesos de problematización que lleven a los estudiantes que son los que aprenden, y yo también aprendo, a pensar, cómo es esa realidad situada de las familias en el marco de los procesos de desarrollo y como en medio de esas dos categorías, se construye el DF. Es decir, en esos procesos de problematización, en el aprendizaje fundamentada en problemas, también lo están diciendo ustedes, yo no estoy diciendo nada nuevo, también es a partir de unos procesos analíticos situados que le permitan a los estudiantes de manera individual y colaborativamente, porque el aprendizaje ha de ser colaborativo, que le permitan a los estudiantes generar procesos de análisis y de interpretación frente a esos dos elementos que son propios de DF y es la relación teoría-práctica en el marco de una praxis social, que le permitan al estudiante entender los procesos sociales y las realidades sociales que viven las familias en sus cotidianidades y dinámica internas y en su relación con el exterior y con el medio social desde la teoría en relación con procesos situados particulares y esos procesos de análisis que hacen los estudiantes es con fundamentación en la relación teoría – práctica.

Pero aquí, también, en un proceso situado en el marco de unos procesos pedagógicos constructivistas, habrá que preguntarse quién es el estudiante y quién es el maestro... Unos son los estudiantes que enseñan, que aprenden y enseñan cuando tenemos unas realidades particulares, entonces los procesos de enseñanza que oriento pues también los ubico en el marco de las realidades, también lo decían ustedes ahorita, de los estudiantes que vienen y no porque estoy excluyendo, sino que esto también es un proceso de inclusión, de quienes son, de cuáles son las realidades, de dónde vienen, de dónde estudian, a qué llegan, con qué expectativas llegan para poderlo entender.

Y también, quién enseña y ahí quién es el maestro, porque es que lo que yo enseño está mediado también por mi pasión y por mi conocimiento y por mi pasión y mi conocimiento situado, porque es que lo que yo enseño yo lo puedo enseñar en otra parte y de hecho todas lo hemos hecho y lo podemos enseñar porque los contenidos pueden ser genéricos; es cómo yo relaciono y **pongo esos contenidos al servicio de la comprensión epistémica, teórica y metodológica del DF** y eso lo hago yo o lo harán ustedes los que están ahí porque podría decirse, porque Isabel lo dijo ahorita, porque yo no soy de DF no lo hago, no; es la idea que los profesores que lleguemos ahí lo trabajemos en medio de nuestro saber científico pero de nuestra pasión y la pasión nace desde el corazón en unión con la razón para poder **trabajar la enseñanza en clave de los propósitos teleológicos del DF**.

Creo que esta pregunta hay que hacérsela para poder generar el triángulo interactivo que plantea la relación enseñanza-aprendizaje es como en medio de esa relación está el contenido, o sea: quién enseña, quién aprende y cuáles son los contenidos que hay en medio y desde ahí es de donde sale la pregunta, que le entiendo a Angélica, ya los mediadores pedagógicos o las mediaciones pedagógicas para poder diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Es como lo que tengo para decir...

Entrevistado 1. Yo comparto con Zulema que yo nunca me formé para ser maestro, de hecho nunca me he formado, pero Zulema sí, y tal vez Angélica... entonces yo parto un poco como de mi propia experiencia y también yo siento que ya tengo con los estudiantes una brecha generacional; entonces a mí me genera muchos sinsabores, cómo los estudiantes de DF de hoy en día... por ejemplo: yo las escuchaba ahorita y yo les quisiera preguntar por ejemplo que ustedes hicieron un trabajo y seguramente ustedes lo pudieron hacer porque eran teóricamente muy buenas, exacto no solamente porque sabían hacer cosas sino porque eran capaz de teorizar y a mí me preocupa mucho que hoy en día los estudiantes quieren caer solamente en el activismo, en cómo aprender a hacer cosas.

Está bien, el DF tiene un componente práctico muy importante, fundamental que eso nos da realmente como un sello particular, pero **una práctica sin reflexión pues eso no es nada**. Sobre todo para nosotros, eso posiblemente para una comunidad está bien hacer un proceso de práctica, pero si nosotros no somos capaces de encontrarle un sentido a la práctica, más transformador, por ejemplo, yo no me imagino... la gente que hace sistematización debe tener muchos líos, la gente que hace sistematización, porque esto implica pasar de un primer nivel hermenéutico a otro nivel y si un estudiante no ha leído, pues yo me imagino que las que dan sistematización, pues eso debe ser un lío para que esos informes de práctica pues tengan algún sentido y no solamente sean la descripción de una experiencia. Entonces yo creo que tal vez hay un tema, reconociendo que el componente práctico es fundamental, que ha sido un sello distintivo en la formación con respecto a otras, yo sí creo que aquí hay que tener, no sé en qué nivel, una formación teórico-conceptual fundamental que permita que el estudiante reflexione. Por ejemplo, ahorita que la Ley de DF le da una función a los profesionales que es hacer peritazgos judiciales, eso está en las funciones, eso lo logramos incluir en la Ley, entonces el estudiante cómo soporta un peritazgo judicial porque ya se puede participar y se puede hacer, yo como hago para formar esa competencia en el estudiante, para que pueda hacer un peritazgo, emitir un concepto... entonces me preocupa ese asunto.

Eso tendrá que ver con el modelo, y cuál sería el mejor modelo. Pero yo quería como partir de mi propia experiencia, pues yo, siento que también en los estudiantes, los que somos PDF movemos en los estudiantes el modelo a seguir o el no modelo. Yo siento que, porque eso también es parte de una práctica pedagógica. Ellos piensan a veces, que bueno ser como esta profesora, pero yo siento que los estudiantes tal vez tampoco quisieran ser como nosotros, pues no sé, me da como la sensación. Yo siento que ahí hay como un... porqué, por ejemplo, las cosas que yo quiero movilizar a los estudiantes, yo siento que no lo logro, y puede ser también la brecha generacional; y siento que es un problema mío que yo no logro meterle esa motivación a los estudiantes. Puede ser un efecto de pandemia, como todo; pero, por ejemplo, es muy particular que, en el trabajo de masculinidades, que yo les he dicho a ellos que si aprenden de esto se van a ganar la papa hoy y siempre, llegan estudiantes de todas las carreras, menos de DF, eso no está en su agenda. Llegan estudiantes de trabajo social, de licenciaturas, de otros lados a los cursos, a los talleres, y los de DF yo siento que no hago clic con ellos, es un poco una experiencia biográfica; además porque no les enseñé la práctica, tal vez dicto materias más teóricas, eso por un lado y lo otro es algo que me parece fundamental en la práctica pedagógica es que como nosotros, que sí me parece –que Carolina habló de ese asunto- creo que es un tema fundamental en la práctica pedagógica es que como nosotros generamos un conocimiento situado, ese primer nivel de generar conocimientos y todo tiene que ser del estudiante y yo creo que eso hay que fortalecerlo. Como el estudiante, **hay un primer nivel de confrontación como con su propia experiencia, con su propia realidad, en clase hablamos muchos de las propias experiencias personales que son fundamentales.** Es un ejercicio movilizador, todos hablamos de mi propia experiencia y ellos también cómo se sitúan acá y yo creo que es también muy importante, tal vez como parte de construir un modelo pedagógico es, esto también como se vuelve conocimiento situado en ellos mismo, pero también como se vuelve –lo decía Isabel- un conocimiento senti-pensante en ellos mismos, en ellos y sus familias, porque un poco pensando en esa lógica popular de que nadie da de lo que no tiene, o sea, cómo voy a hacer procesos de movilización cuando yo todavía estoy metido en un berenjenal que no puedo entender ni quién soy yo para poder movilizar cambios en otro, es muy difícil. O sea, yo siempre he dicho que la gente de DF somos movilizadores de ideas, pero nosotros somos esos, somos movilizadores de ideas, de cosas en la gente; pero yo creo que yo no podría movilizar muchas cosas si yo no estoy bien. Entonces yo creo que, por mí, por mi experiencia y no lo he significado en mi propia experiencia vital, entonces **yo creo que ese elemento, para mí tiene que ser un elemento fundamental como en una propuesta pedagógica.** Eso tiene muchas formas de justificarse teórica y conceptualmente. Y lo otro, yo sí creo que en una práctica pedagógica sí me preocupa mucho que los estudiantes, y eso yo creo que viene pasando en otras áreas, es solamente el hacer, el tik tok, venga, póngame el video, el tik tok, no sé qué; eso está pasando como en todas las áreas, creo que también es como de lo nuevo, y habrá entonces que recoger las banderas, de que los estudiantes entonces no lean, que se vuelvan como hacedores de cosas, pero me parece muy complejo.

Cuando uno comienza a ver que es como un tema generacional del DF clásico podríamos llamarlo y del nuevo DF, porque ahí hay como dos cosas: **entre el clásico DF y el nuevo DF**, entonces había como que mirarlo, y también las demandas del mercado. Quería hacer esa reflexión, que son reflexiones personales, pero que también son pedagógicas, que tienen que ver con la manera de enseñar.

Investigadora: es que en línea con lo que decía la profe Zulema ahora, es también eso, es la propia experiencia, pero no solamente desde la perspectiva de quién enseña, sino también mirando quién y cómo aprende. Carolina Chalarca iba a decir algo:

Entrevistada 4: Si, yo voy a decir algo: yo siento que dentro de **la manera de enseñar hoy en DF hay unas permanencias importantes** y no estoy hablando sobre contenidos sino como de otras cosas también desde, **como de la estructura misma del programa**, pero también **hay unas nuevas preocupaciones** claro, hablamos del cambio y no podemos ser realmente ajenos a ello; por ejemplo: yo me acuerdo... yo soy docente hoy, pero tampoco me preparé para esto, pero en la lógica que nos han incorporado y nosotros la tuvimos desde siempre, es que nosotros hacemos educación familiar, promovemos, hacemos ese acompañamiento a través de la educación familiar y entendemos que la educación es la estrategia que dentro de la metodología que tenemos es por la que caminamos hacia el cambio, uno dice que antes no había una preocupación por el estudiante, qué tipo de estudiante llegaba al aula, esa preocupación no existía. Hoy sí, de hecho, hoy estoy altamente preocupada porque acabé de sacar las notas de mi primer parcial de Fundamentos, y de los 21 estudiantes que presentaron el parcial lo ganaron 8 y me ha pasado una cosa fundamental importante y es que, Gabriel no es solo que no leen, es que no escriben en clase y yo les dije a ellos desde el principio, yo no voy a traer diapositivas, vamos a discutir los textos en la clase, vamos a trabajar. Sabe en qué momentos veo que cogen el lapicero y escriben, cuando pongo una diapositiva, lo hecho simplemente por ensayar y ahí sí escriben en el cuaderno, ahí sí escriben las notas, y eso me tiene muy preocupada porque **entonces me estoy devolviendo a mi condición como docente, cierto; porque yo digo, el problema está en mí, y no es que esté buscando el problema (la reflexión del docente sobre su propia labor)**, pero algo pasó y estoy mirando estos dos meses y medio y de verdad, ellos casi no escriben y yo soy de las que creo que, eso está científicamente comprobado, que el cerebro conserva lo que escribe.

Ellos ni leen ni escriben, entonces qué es lo que tenemos que pensar... claro. Dentro de esas permanencias, también hay cosas importantes y es que ya nos tenemos que preocupar nosotros como maestros, como profesores de cómo llega el estudiante, qué es la carga que trae, cuál es su canal de aprendizaje. Antes yo no veía a ningún profesor, por lo menos de los que fueron mis profesores, que se preocupara si era auditiva, visual o lo que fuera. Pero cosas importantes que se han incorporado ahorita que uno lo piensa para el trabajo con familia, pero que necesariamente lo tiene que incorporar hoy a esa labor docente, es el tema de las zonas de desarrollo próximo que, si uno no las incorpora, difícilmente puede esperar que el estudiante haga eso con la gente. A mí sí me parece... y lo otro es, que, si nosotros hacemos educación, si eso es lo que promovemos, también siento que tenemos que tener dentro de nuestro modelo la formación docente implicaciones pedagógicas, o sea, que realmente quien llegue a enseñar DF, también tiene que atravesar por una formación, de facilitación, de pedagogía, de didáctica porque realmente... es lo que necesitamos. Y claro, yo lo decía ahorita, también tenemos que trabajar con ellos a partir de toda la experiencia del estudiante; todas las técnicas que hacer con la gente y con su familia y pensarse ellos mismos como personas y de hecho muchos lloran en la clase, yo creo que nos ha pasado a todos, o salen llorando, quedan mal. Pues yo si pienso que hay unas permanencias, pero hay unas preocupaciones hoy que realmente se están...

Entrevistada 2: Yo he tenido y tuve las mismas preocupaciones que tiene Carolina y lo voy a hablar como profesora, lo voy a hablar también cuando fui directora del programa. Entonces a uno llegan y le dicen: los estudiantes son 30 y no, es que me perdieron el examen 23 o 27. En la lógica, a uno eso le genera mucha preocupación, los muchachos no saben, los muchachos no aprenden, no estudiaron... y yo voy a decir dos cosas acá, una es, y Carolina, lo decía ahorita, muy en la lógica situada y muy en el concepto que yo tengo de enseñanza, yo hablo más de enseñanza-aprendizaje, que el mismo concepto de enseñanza por sí solo. Entonces cuando los pelaos pierden el examen 28 de 30, y eso lo aprendí, me ha costado decir que no estudian y yo creo que la pregunta también tiene que hacérsela uno. Yo: venga que, no es porque uno se está culpabilizando ni señalando, sino que hay en mí, qué pasa, que de 30 me ganan 2. O sea, hasta dónde cruza la responsabilidad mía, eso es lo primero. Y lo segundo, por ejemplo, yo tengo un problema (y Lorena creo que no está aquí) y creo que, con todas ustedes, de pronto con las que soy más cercana, no es porque sean más unidas, por ejemplo, Caro, Angélica, ellas son dinámicas, ellas estudian, leen, escuchan música, cierto y yo eso no lo hago; porque soy más vieja, porque soy de otra época, porque no sé, porque así no me enseñé.

Y cuando eso lo hago, lástima que no esté Lorena, Carolina se ríe, Lorena voltea los ojos; compartimos oficina y pasa es a la inversa... estos muchachos, ellas me ven a mí y dicen esta como aprende y tiene que estar encerrada en ese cuartico al frente de ellas. Entonces acá es también como pensar que los pelaos aprenden distinto, a uno le cuesta, los que tenemos acá hijos chiquitos, y uno dice: venga que ponga cuidado, siéntese... Voy a decir una frase de Sergio Bagú que aplicaba a los niños y a su familia, él decía: **“es que los niños se parecen más a su época que a su familia”**. Y acá los estudiantes se comportan y se parecen más a su época que a los profesores que tienen, que a veces somos tan regulados; entonces ahí entra la pregunta por la estrategia: ¿Cómo hacer para que estudien? ¿Cómo hacer para que aprendan? Y ahí sí, la responsabilidad tiene que ser compartida, pero dinamizada por el profesor. Qué es fácil, no, no crean eso, porque a uno le generan muchas contradicciones pelaos que ni escriben, incluso en maestría y en doctorado, que ni escriben, son tomándole fotos a las diapositivas de uno, pero habrá que hacerse otras preguntas para asumir este reto que tenemos.

Investigadora: esta conversación es muy interesante. Me genera satisfacción, pero también veo en el problema en que me metí con esta tesis... ja ja ja. Sin embargo, uno piensa constantemente en las estrategias, ¿qué hago? No sé si pensamos tanto, en cómo hacerlo, cierto. En todo lo que hemos hablado hasta ahora, Carolina habla de **permanencias**, pero también habla de **cosas nuevas (preocupaciones: la doble p: el binomio de la enseñanza-aprendizaje)**; ¿Cuáles serían esos elementos, específicamente de tipo metodológico y diría yo, también de tipo teórico, que pudiéramos conservar o considerar para fundamentar poco a poco, una guía o un modelo de enseñanza del DF, cierto, porque Zulema decía ahorita algo que me parece bien interesante y que yo lo he venido conversando con quienes he hecho las entrevistas individuales y también lo he venido pensando mucho y tomando notas, y es que enseñar, no implica solamente enseñar sino también el aprendizaje y la evaluación. Cuando Carolina hablaba ahora de hacer un parcial a 21 estudiantes, donde la mayoría no logran el objetivo en ese tipo de evaluación, a mí me tiene que interpelar, pero tiene que interpelar también al estudiante, pero efectivamente principalmente a mí como docente. En otros escenarios, el profe Gabriel ha dicho que hoy en día casi nos tendríamos que volver hoy en día, como animadores de fiesta, para que el estudiante se amañe las tantas horas, yo creo que detrás de eso también implica que en algún momento también tendría que hacerse un rediseño del currículo y de la concentración crediticia y horaria que tienen los contenidos en cada una de las AA y fundamentalmente en esos dos grandes núcleos en los que tenemos la formación en DF. Entonces yo sí quisiera que conversemos un poco, sobre cuáles podrían ser fundamentalmente esos aspectos de tipo teórico y metodológico, primero que nada, epistemológico...

Entrevistada 6: A mí me parece muy interesante, es que investigar le genera a uno más preguntas, cierto. Le genera interrogantes que hacen parte de, entonces digamos desde la práctica docente, y algunos ya lo decían. Algunos nos hemos formado o hemos adquirido después del pregrado unas formaciones para orientar procesos educativos, cierto, pero situándose en la creación de un modelo para enseñar también y desde esos escenarios, **está el estudiante, está el docente y está el cuerpo administrativo (desde lo administrativo y el currículo está claro, ¿qué es lo que hay que enseñar y aprender?)**, cierto, para poder implementar lo que se pretende. Entonces es también como nosotros concebimos qué es lo didáctico, lo pedagógico, para poder tener también unas estrategias más acertadas que vinculen al estudiante a cumplir con esos fines últimos que queremos de formación en el DF. Entonces era como ese interrogante, primero también esa formación que nosotros adquirimos, algunos si han estado situados en el aula y en la academia netamente, otros con una experiencia diversa en otros escenarios, entonces también cómo concebimos eso, cierto (**Diferenciar entre el docente-maestro-pedagogo, el académico-investigador-científico y el docente-experto o empírico**), que a veces se distancia o es distinto, tener didáctica, a tener una pedagogía y a tener unas herramientas, pero también a partir de esas teorías del aprendizaje nosotros como seguimos apropiando otros métodos y como, desde las diversas inteligencias también, y lo hablamos todos, porque antes también pensaba que este es más auditivo, este es más kinestésico y demás, o sea, eso era igual para todos, pero ahorita uno se fija, o sea, en cada uno, en cada estudiante, este es más auditivo, este es más kinestésico, este es más... y cómo nos movilizamos nosotros a partir de esas situaciones que tiene cada uno, cierto, desde esas realidades, es que este está deprimido porque la familia es X o Y, pero también tiene que ver con eso, nosotros aportamos a que ellos hagan lectura desde esas realidades familiares, desde esas visitas familiares, en el acompañamiento a comunidad, pero nosotros también cómo comprendemos al estudiante desde esas realidades que viven.

Ya desde lo metodológico es cómo ponernos a la par también y no podemos desconocer todas las herramientas que hay ahora. Definitivamente, la teoría es súper importante pero también, definitivamente cada uno le imprime un plus a su asignatura o a lo que da, cierto. Yo pienso mucho es en **ese profesional que ya se va a desempeñar en una realidad que es muy distinta a la que se vive aquí en el aula de clase**, que es muy distinta a la de proyectos de vida familiar y comunitaria, ya te desempeñas tú de manera individual y que te vas a seguir enfrentando a una cantidad de situaciones. Entonces, ¿cómo hago para darle ese tipo de herramientas que le permitan ser estratégico y creativo también?; porque nosotros facilitamos procesos, pero sí hay que incluir otros tipos de actividades transversales que permitan explorar y avivar otras áreas creativas en el estudiante.

Entonces digamos que metodológicamente transversalizarlo también con expresiones culturales creativas, didácticas, porque eso también se los pedimos a ellos, pero que le estamos diciendo a él o a ella para que vaya más allá y sea asertivo con esas familias y grupos focales que se trabajan...

Interviene el **entrevistado 1**: le escriben a usted desde el sentido común...

Entrevistada 4: no, pero es que yo pienso que no podemos pensar que lo metodológico no se piensa; o sea, lo metodológico tiene que tener un soporte, porque es que una cosa es que llevemos al estudiante a que se responda la pregunta con la que llegué y ¿cómo hago DF? No, el soporte está en qué es y para qué sirve, para qué está pensando, porque a mí me metieron en la cabeza que esto era una alternativa al desarrollo, una mirada diferente al desarrollo, entonces la preocupación de los estudiantes es hoy: ¿cómo hago?, ¿cómo hago DF? Y eso ¿cómo se hace?... se preocupan por el cómo y no se preguntan el ¿por qué? Y el ¿para qué? De una carrera como esta, cierto. Entonces es llevarlos a que piensen la importancia de pensar los procesos familiares y la vida de las familias en condiciones sociales mucho más amplias, para que ese ¿cómo? realmente tenga lugar. O sea, como que no es solamente que enseñemos a que operativicen el paso a paso y de lo que hacen, sino realmente por esa filosofía con la que se utilizan o no, ciertas metodologías; porque, por ejemplo, la cartografía social la utiliza el Sociólogo, el Antropólogo, pero ¿qué hace de particular que alguien en DF, utilice la cartografía social o una línea del tiempo, que muchos otros la utilizan? Pero ¿qué es lo que hace que, para DF, sea necesaria la reconstrucción de la historia de vida familiar, a través de la línea del tiempo? O sea, es el por qué y el para qué, el cómo se aprende, o sea, la técnica uno la utiliza, la aprende a utilizar, pero el propósito de eso, es lo que tenemos que hacer nosotros como acompañantes del proceso pedagógico del estudiante.

Entrevistada 5: yo creo que esas tres líneas que propone Angélica, lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico realmente implican una reflexión muy profunda y tal vez uno pueda decir en este momento, no tenga el alcance de lo que uno quisiera decir, cierto. Pero considero que desde lo epistemológico, situarnos en el construccionismo, situarnos también en la perspectiva empírica, creo que responde a las necesidades de dónde se va a desprender todo este marco teórico o los diversos marcos teóricos que desde el programa se orientan... pero creo que hay un tema teórico que me parece importante, independientemente de una mirada más general, es la pregunta por la familia y es la pregunta por la familia hoy; incluso las mismas críticas que nosotros hacemos a la familia desde el programa y es ¿cómo los estudiantes reconocen qué es familia? O sea, esas líneas teóricas que fundamentan el tronco central de nuestra carrera. Y la pregunta es tan importante, porque creo que no tener una línea de investigación (**¿una línea de investigación en DF?**) estructuradas en la carrera, hacen que si bien, hacemos procesos de reflexión acerca de las familias, creo que no estamos haciendo esa investigación por la familia; nos están llegando otras investigaciones, otras miradas que nosotros desde el mismo programa podríamos desarrollar, incluso, desde la perspectiva de Rorty, pensar en las epistemologías, en las aproximaciones de la realidad desde las mismas investigaciones que nosotros hagamos desde el tronco central que es la familia. Pero es lo que te estoy diciendo, son ideas que se me vienen a la cabeza y que me gustaría desarrollarlas mejor.

Lo otro que estaba pensando y creo que hay que pensar el lugar de la academia más allá del DF, ¿cuál es el lugar de la academia, de la formación universitaria hoy, en pregrado? Y en ese sentido, frente a lo que todos hemos expresado, ¿quién es ese sujeto? Porque antes no importaba el sujeto, pero es que yo creo que fueron muchos años en quienes éramos estudiantes, éramos gente con una identidad casi similar en términos de lo que significaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que significaba llegar a la universidad y dónde de cara al futuro en nuestra vida significaba ser universitario, pero ahora eso ha cambiado. Cuando tú ves 7 pelagatos, hablando pendejadas, llenándose de plata en Instagram, cambia de lugar... Entonces siento que ¿cuál es el lugar y cuál es el perfil del estudiante de hoy? Siento que reconocer ese perfil del estudiante y hacer un estudio y creo Angélica, que su estudio es muy importante también en ese sentido, si también aborda quién es ese estudiante que llega y como debiéramos pensar en metodologías que se ajusten a esas personas que nos están llegando al programa. Porque nosotros sabemos que como hay una heterogeneidad también hay una profunda homogeneidad.

Son heterogéneos, no podemos decir que todos son distintos, pero tienen un perfil, una tendencia distinta y reconocer y profundizar en ella también nos va a permitir y modificar como es el diseño metodológico que obviamente es propio de cada docente, es propio de cada materia, pero cómo llegar a ese estudiante y movilizar, verdad. Porque yo creo que todos tenemos la sensación, o que a veces fallamos en lo metodológico o algo está pasando con estos canales de interacción con nuestros estudiantes, en donde están mirando el celular, en donde no es una amenaza, pero sí es un reto el tema de la inteligencia artificial, muchas cosas que pasan allí. Entonces yo creo que pensar en la mirada constructivista y construccionista como aspecto epistemológico es fundamental y profundizar en eso, eso va a terminar siendo coherente y creo que es coherente con el desarrollo de la formación.

Pensar en lo teórico, pues se deriva de eso, pero también es pensar cómo desde DF reflexionamos en lo que es la familia y estudiamos e investigamos sobre la familia y lo qué significa la familia y hoy y teorizamos a partir de eso y lo metodológico está anclado a esas dos vertientes teóricas y epistemológicas, pero también a esa persona del estudiante que hoy nos llega con todas las tensiones y retos que tiene un estudiante universitario hoy, frente a un mundo que le ofrece y que le demanda tal vez otras habilidades y talentos; nosotros no nos hemos conectado con eso o nos intentamos conectar. Entonces un poquito es eso...

Entrevistada 7: tengo tantas cosas en la cabeza, o sea, es muy interesante, de verdad. Entonces voy a tratar de tener, de tomar en cuenta algunas, o sea, indudablemente que la teoría tiene que estar unida a la práctica, eso sí lo tenemos, obviamente nosotras nos hacemos de una teoría, de esa parte conceptual fundamental para poder llevar a cabo una metodología. Coincido en algo con la profe y en la parte de, es como, actualmente esa mirada que le debemos dar al constructo de familia, cierto, o sea, ¿qué es familia en este momento? Entonces, digamos que familia ya no es

solamente lo tradicional: la mamá, el papá y los niños, y vivieron felices por siempre y listo. Eso todo ha cambiado y es necesario que nosotros y los estudiantes entiendan esa evolución que ha tenido ese concepto que es alrededor del cual nosotros trabajamos.

Pero me voy pensando un poco, para hablar acerca de la metodología... El año pasado que realicé el curso de docencia universitaria, recuerdo mucho a algunos profesores, sobre todo al profesor Yasaldez, él nos decía: “tenemos que tener muy en cuenta los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes”. Ahorita la profe lo decía, uno les pregunta hoy en día a los niños, usted que quiere ser y dicen: “quiero ser youtubero”, porque eso es lo que están diciendo, cierto. Entonces si tenemos que mirar cómo es esa evolución que han tenido las tecnologías de la información, pero, invitándolos y llevándolos al pensamiento crítico, cierto; o sea, fortaleciendo ese pensamiento crítico en ellos a partir de lo que nosotros necesitamos indudablemente. Por ejemplo, yo con mis estudiantes, estamos haciendo caracterización y me dicen: “es que tenemos cinco familias nucleares, tenemos diez familias extensas, reconstituidas y ya” y ellos se quedan en el dato, pero y eso, ¿qué nos lleva a nosotros a mirarlo desde DF?, o sea, eso ¿qué me está diciendo? Esa realidad particular, por ejemplo, de esa familia. Por ejemplo, si yo voy a mirar la participación comunitaria, ellos me dicen: “es lo que la familia me dijo...”, revisando un diario de campo: la familia decía: “es que acá, no hay juntas de acción comunal, entonces por eso yo no participo...” Entonces, venga, no hay junta de acción comunal o no hay... entonces es como empezar a ahondar en ese tema, explorar y no solo quedarme con la simple respuesta. Como puedo llevar a la familia a la reflexión, sobre sí entonces es que la participación se limita a que haya junta, o la participación tiene que ver con esto o con aquello, para poder fomentar o llevar a cabo unos procesos comunitarios; como toda esa parte, pero ellos si se quedan ahí, lo que vi y lo que me dijo, pero venga, como podemos llevar esto más allá.

En cuanto a lo que decían las compañeras, que nosotras tenemos más en cuenta a los estudiantes, que obviamente es muy importante, uno ni sabía muy bien qué era lo que le pasaba al otro, al compañero ni el profesor, uno no ahondaba; ahora ya el profesor es el amigo, ya pasó a ese punto, entonces el estudiante ya dice: “tuve un problema, será que usted me da el tiempo...”, uno se los da, pero es que también digo: ¿hasta qué punto nosotros le estamos ayudando a que movilice sus recursos personales? Es decir, ¿cómo le estoy enseñando a pesar? –todos tenemos problemas, eso es una realidad, unos más que otros... pero si yo como docente entonces me estoy centrando en ser el amigo, para que me acepte o para que conozca o para que vea es que mi asignatura es muy chévere por así decirlo. Entonces, ¿le estoy enseñando a ser tolerante a la frustración? No.

Es decir, si yo no focalicé familias, y llegué y el estudiante, dice no profe estoy aburrída porque no focalicé... pero y entonces ¿qué va a hacer? Busqué otras estrategias, qué estaba utilizando, ah no profe, es que yo me fui... entonces tenemos que cambiar en eso, tenemos que mirar otro tipo de estrategias para lograrlo. O sea, es eso...

Investigadora: gracias profe. De pronto la profe Zulema quiere cerrar acá con este tema...

Entrevistada 2: entendí la pregunta desde lo metodológico, desde lo teórico y lo epistemológico, de pronto al final se centró en lo metodológico. Lo epistemológico es un reto porque la pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en DF, lo epistemológico es ¿cómo construimos conocimiento en virtud del DF? Y yo creo que para las generaciones nuevas que están aquí, yo creo que ese es el reto. Hago un análisis más político y yo creo que la estructura, o la política curricular de la universidad desdibuja un poco los programas, la apuesta por la investigación y no es porque la hagan los estudiantes, la apuesta por la investigación está en los departamentos y eso que nosotros tenemos un departamento matriz que nos aporta permanentemente, pero si uno se pregunta **¿cómo se investiga en DF? para poder entender el DF, yo creo que ahí tenemos, hay que seguir avanzando porque las preguntas son por familia y las respuestas son por familia, pero no por DF.** Entonces creo que ahí es donde hay que empezar a construir conocimiento desde las intencionalidades del programa y el departamento también, pues obviamente puede aportar y eso no quiere decir, y entiéndase esto que en el programa se incluya la investigación como un requisito de grado para poder que los estudiantes... Sería una mamera como me tocó a mí, que uno sale después de 4 o 5 años estudiando y seguimos estudiando más, haciendo tesis, no. Es como hacer, esos escenarios de relación teórico-práctica, donde las prácticas si son muy importantes, para poder construir creo que esa es como la pregunta epistemológica.

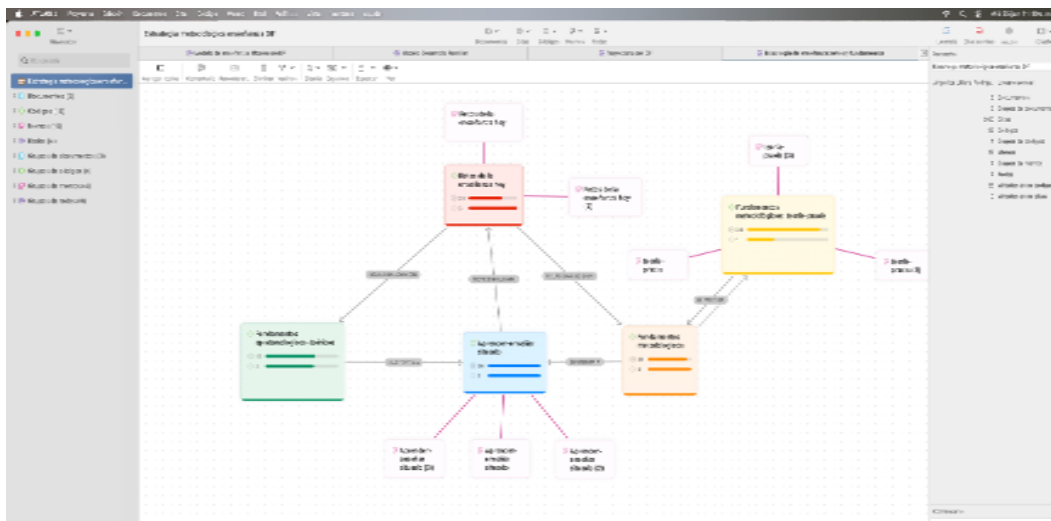
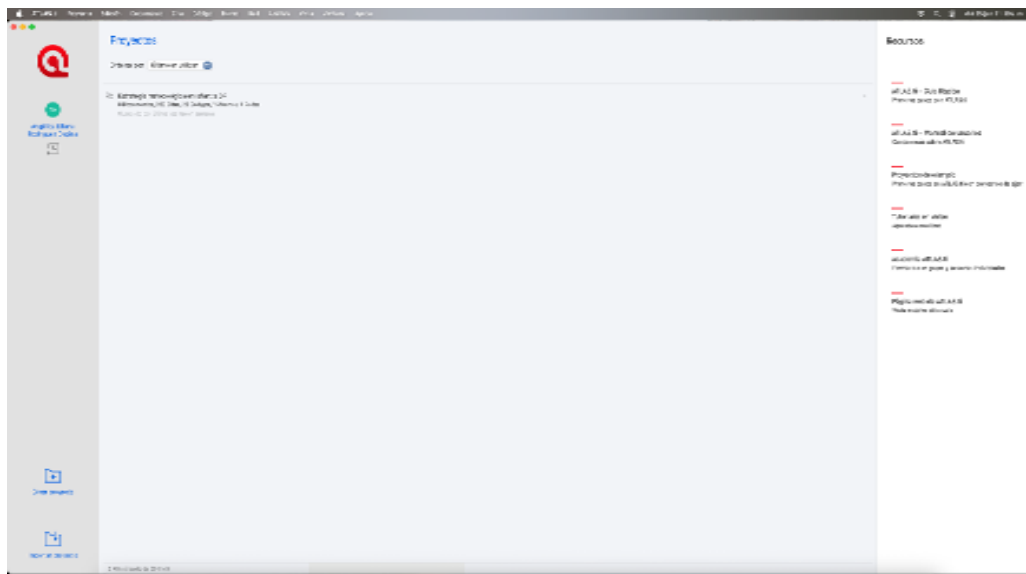
Y ahí, hay un análisis más político. Carolina decía: es que yo hago una pregunta, porque ¿cuál es la responsabilidad de la universidad? Yo... El análisis tiene que ir más alto, porque la pregunta es más política, y un análisis político es como se entiende la educación en este país, cierto, cuando los maestros somos más un instrumento para enseñar, enseñar solo, es decir, para transmitir conocimiento. Entonces acá se ha hecho una lucha para que los estudiantes, para que los grupos sean de 20, de 25 y no se puede, pero cómo lograr clases con 70 que lo hacen las propuestas europeas... es que el sistema educativo en Colombia es tramposo, entonces a veces ahí es donde fallan esos procesos, o sea que el análisis tiene que ser más político.

Y en términos teórico-metodológicos yo creo que ahí está la apuesta en DF y se viene construyendo y se viene trabajando y se viene haciendo un buen ejercicio, lo que pasa es que a veces no logramos ver los resultados o las opciones políticas tampoco lo permiten. Y quisiera finalizar con esto, lo metodológico yo si lo entiendo distinto, lo metodológico no es el hacer, porque es que un estudio de caso, lo hacen en toda parte.

Lo metodológico es ¿cómo logro que los estudiantes se problematicen y aprendan? Ya la parte operativa la buscamos y cada cual, hay gente maja para eso. Pero la pregunta por lo metodológico tiene que ser más por el ¿cómo? que por lo instrumental y lo procedimental. El ¿cómo? en términos de lo analítico-reflexivo, creería.

Investigadora: a modo de cierre, yo creo que quedan muchas reflexiones. Una de ellas es, lo último que dice la profesora Zulema y que dicen ustedes, es que siempre pensamos que el cómo es el instrumento, es la técnica y cómo el estudiante logra realmente entenderla y llevarla a cabo. Y

Anexo H. Atlas ti 25. Herramienta para el análisis cualitativo.



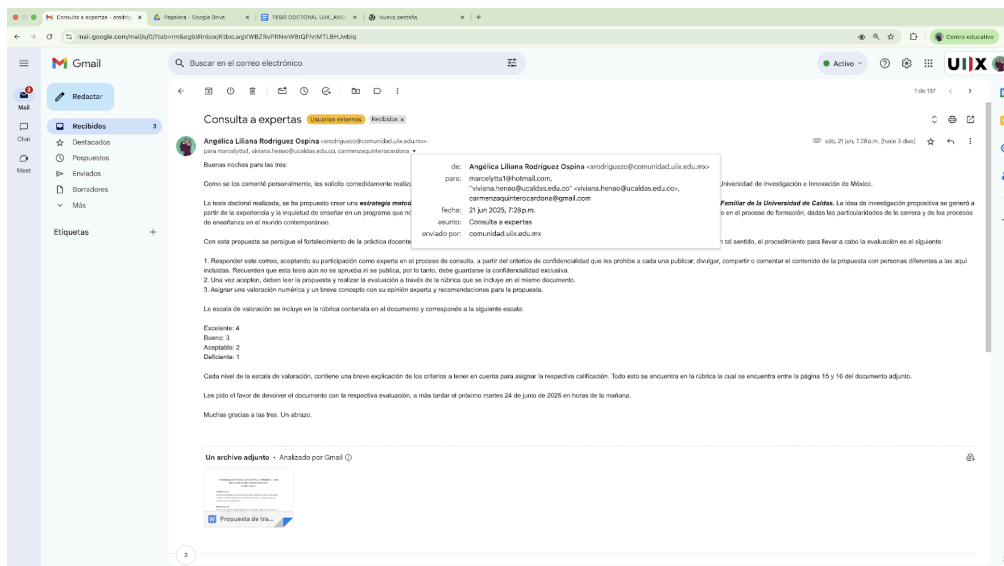
Anexo I. Rúbrica para la evaluación de la propuesta de transformación:

Criterio de Evaluación	4 (Excelente)	3 (Bueno)	2 (Aceptable)	1 (Deficiente)
1. Pertinencia Académica y Contextual	La propuesta responde claramente a las necesidades del contexto sociocultural, disciplinar y formativo del programa de Desarrollo Familiar.	Tiene buena relación con el contexto, aunque algunas conexiones pueden desarrollarse más.	Se identifica una intención contextual, pero no está claramente desarrollada.	No se evidencian conexiones claras con el contexto o necesidades del programa.
2. Coherencia Teórica y Pedagógica	La propuesta articula adecuadamente marcos teóricos, metodológicos y pedagógicos de la enseñanza situada.	Presenta fundamentos sólidos, aunque con algunas áreas poco desarrolladas.	Contiene referencias teóricas, pero de manera superficial o desorganizada.	Carece de coherencia o sustento teórico claro.
3. Innovación y Transformación Metodológica	Presenta enfoques novedosos que transforman la práctica docente y promueven aprendizajes significativos.	Introduce elementos innovadores, aunque no completamente desarrollados.	Hay intención de innovación, pero sin evidencia práctica clara.	Reproduce enfoques tradicionales sin elementos de innovación.
4. Aplicabilidad y Contextualización Didáctica	La propuesta muestra estrategias concretas contextualizadas al entorno de los estudiantes y la región.	Se identifican estrategias aplicables, aunque no siempre contextualizadas.	Hay propuestas metodológicas, pero son generales o poco contextualizadas.	No hay propuestas claras de implementación o son poco realistas.
5. Viabilidad y Sostenibilidad Institucional	El plan incluye recursos y estrategias claras de implementación, evaluación y mejora continua.	Hay planificación general con algunos elementos detallados.	La viabilidad es parcial o poco clara.	No se considera la viabilidad ni el seguimiento.

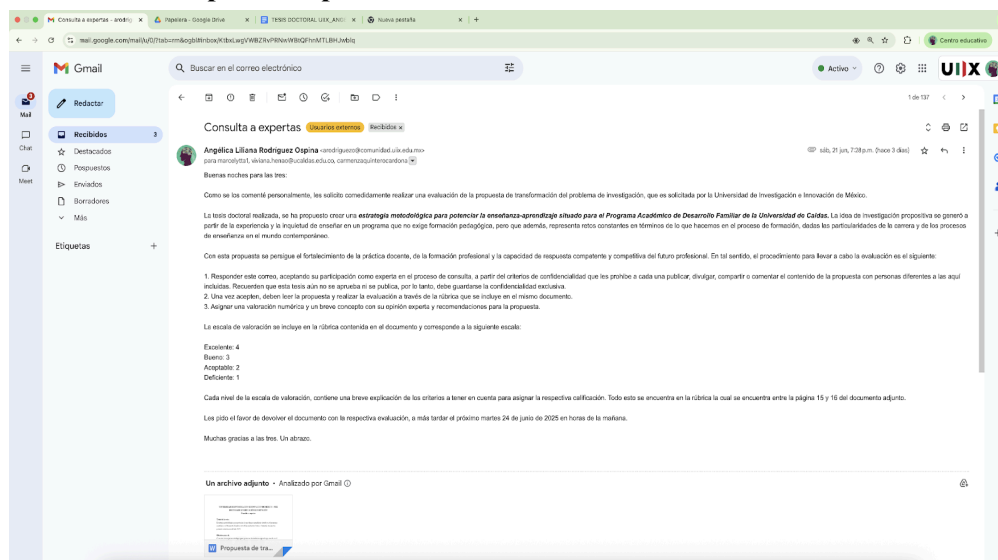
Elaboración propia con Perplexity IA: Rúbrica para la evaluación y valoración de la propuesta de transformación.

Evidencias de la *consulta a expertos* para la evaluación de la propuesta de transformación.

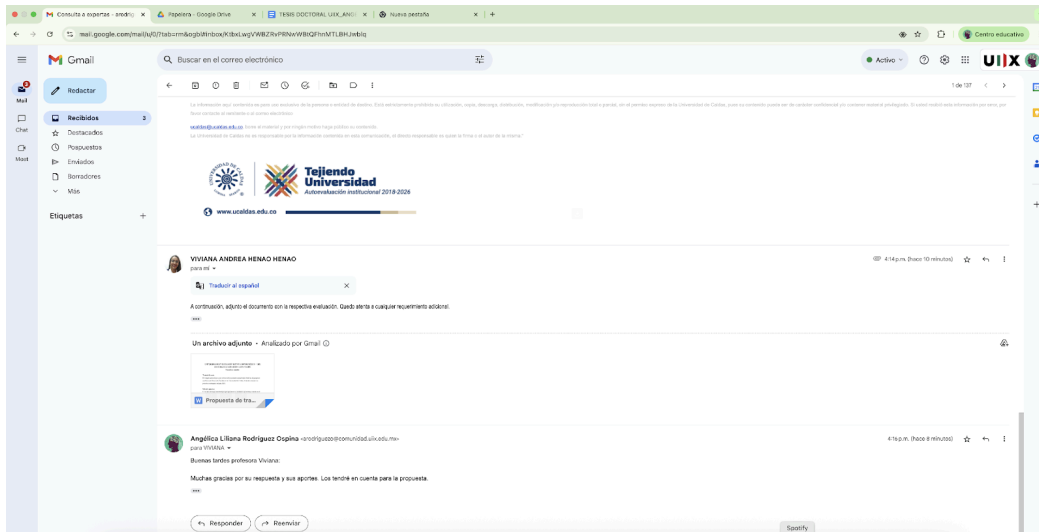
- Solicitud formal a través de correo electrónico institucional:



Captura de pantalla 1. Solicitud formal de evaluación.



Captura de pantalla 2. Solicitud formal de evaluación 2.



Captura de pantalla 5. Respuesta experta 2.2.

Anexo J. Recomendaciones a partir de la evaluación por cada experta consultada:

Experta 1.

Nombre y apellidos: MARIA CARMENZA QUINTERO CARDONA

Profesión: PROFESIONAL EN DESARROLLO FAMILIAR, con experiencia como docente del programa; contratista del gobierno y empleadora en el área de familia, salud pública y medio ambiente. Con trayectoria de aproximadamente 30 años en el ejercicio de la profesión. Los últimos 10 años como consultora y contratista del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Nivel de formación: ESPECIALISTA

Calificación asignada: (4 (CUATRO))

Concepto y recomendaciones:

Una vez revisado el documento, se encuentra que la estrategia es una muy interesante alternativa que dé respuesta a las necesidades actuales que el trabajo con las familias requiere, si bien en la construcción de esta estrategia, se encuentran fundamentos teóricos que subyacen la formación en Desarrollo Familiar como disciplina, destaca de manera importante, el lugar relevante que se le da a los enfoques situados, ya que es una formación que reconoce la construcción del conocimiento sobre la realidad de las familias partiendo de su contexto, así como de la misma experiencia social en el proceso de enseñanza aprendizaje, ubicando la investigación – acción – participación como una plataforma fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje. Igualmente se destaca la ruta que se propone para la implementación en la que se identifican de manera clara los elementos teóricos y metodológicos propuestos en la misma y en la que se incluye además a todos los actores involucrados, estudiantes, docentes, familias y directivos. De igual modo se reconoce la importancia de apuestas pedagógicas desde la implementación de herramientas de la tecnología y la comunicación, así como de la inteligencia artificial y para finalizar, se destaca además que propone una evaluación con herramientas innovadoras que sugiere criterios posibilitadores de retroalimentación objetiva y detallada en relación a la propia construcción de conocimiento sobre el Desarrollo Familiar, para los estudiantes. Por todo lo anterior como estrategia aporta de manera importante en la cualificación de un perfil profesional que responde con incidencia en los desafíos actuales que tienen los profesionales en Desarrollo Familiar para el trabajo con las familias.

Experta 2.

Nombre y apellidos: Viviana Andrea Henao Henao

Profesión: Profesional en Desarrollo Familiar. Docente en el programa hace más de 6 años, con experiencia en el campo profesional con población con diversidad funcional y cognitiva. Amplio conocimiento y experiencia desde el enfoque constructivista sociocultural aplicado al campo de familia y en los procesos de educación familiar. Asesora de prácticas institucionales y docente del componente teórico y práctico.

Nivel de formación: Maestría (en curso)

Calificación asignada: (en número y en letras) 4 (Cuatro)

Concepto y recomendaciones: (máximo 1 párrafo)

En términos generales, presenta una propuesta que responde al contexto y realidad de los procesos de enseñanza aprendizaje del Programa de Desarrollo Familiar, argumenta con claridad y coherencia los fundamentos epistémicos, teóricos y metodológicos del programa, lo cual permite develar la importancia de implementar un modelo que responda a los requerimientos pedagógicos para abordar en el aula y en campo los contenidos que los estudiantes deben conocer y, a su vez, le permite a los docentes crear estrategias sencillas pero eficaces para garantizar aprendizajes significativos y profundos en sus estudiantes. En lo metodológico, valdría la pena revisar la metodología de aula invertida, la cual le permite al estudiante conocer previamente el contenido (a través de un material de consulta dispuesto por el docente) que se abordará en la siguiente sesión, pues esto contribuye a generar un proceso dialógico donde se garanticen unos saberes previos que permitan dinamizar la clase de forma horizontal y de esta manera profundizar mucho más sobre los contenidos en el aula de clase.

Experta 3.

Nombre y apellidos: Marcela Alarcón Martínez

Profesión: Trabajadora Social. Docente universitaria de pregrado y posgrado, con experiencia en el campo profesional con familias, niños, niñas y adolescentes. Magister en intervención en familia y especialista en neuroeducación.

Nivel de formación: Maestría

Calificación asignada: (en número y en letras) 3.3 (tres punto tres): propuesta buena que requiere ajustes

Concepto y recomendaciones: (máximo 1 párrafo)

Esta es una propuesta que presenta una ligazón teórica y metodológica clara y aplicable en el contexto del que da cuenta. Sería viable realizar una prueba piloto para verificar su pertinencia y utilidad y realizar ajustes necesarios. Por el momento, le sugiero a la autora que incorpore los enfoques: diferencial, de género y el enfoque interseccional en la parte metodológica de la propuesta. Además, que incluya gráficas que expliquen tanto la estructura como la ruta de la propuesta.