

PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y PEDAGÓGICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN
SUPERIOR DE MODALIDAD CONCENTRADA EN LAS REGIONES DE ANTIOQUIA

MARTA GABRIELA VÁSQUEZ ZAPATA

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL MEDELLÍN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLIN

2015

PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y PEDAGÓGICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR
DE MODALIDAD CONCENTRADA EN LAS REGIONES DE ANTIOQUIA

MARTA GABRIELA VÁSQUEZ ZAPATA

Proyecto presentado para optar al título de Magister en Educación

Asesor

Milton Daniel Castellano A, Magister en Lingüística

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL MEDELLÍN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLIN

2015

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Medellín, 12 de junio de 2015

Agradecimientos

A todos los docentes de la Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura que me acompañaron en el proceso académico, especialmente a mi asesor, Milton Daniel Castellano A. por ser mi guía durante toda la investigación.

A todos los docentes del programa de Tecnología en Regencia de Farmacia de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias de la Universidad de Antioquia, que se desplazan a las regiones del departamento, por participar en la investigación.

A mi familia.

Resumen

La investigación aborda el tema de las prácticas discursivas y pedagógicas docentes de educación superior en las regiones de Antioquia, en modalidad de presencialidad concentrada que consiste en concentrar en horas y/o días consecutivos los cursos de los programas que se llevan a las subregiones del departamento; los docentes que hacen parte de los programas se desplazan desde Medellín, son orientados por un currículo que es construido para el programa independientemente de donde sea ofertado, situaciones que pueden afectar sus prácticas discursivas y pedagógicas en el contexto de región y generar procesos de reproducción que pueden influir en los procesos formativos. La investigación describe las prácticas discursivas y pedagógicas empleadas por los docentes y las transformaciones que generan en los procesos formativos de los estudiantes de educación superior en modalidad concentrada en las regiones de Antioquia. Se siguió la metodología de estudio de caso descriptivo y se encontró que el docente que va a la región conserva una posición de poder, tiene idea del estudiante como ‘menor calidad’ asociada a la educación básica secundaria en la región, consideran la presencialidad concentrada como agotadora tanto para docentes como para estudiantes, aspectos que llevan a hacer ajustes a las prácticas pedagógicas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de docentes y estudiantes, adecuar los enunciados de los docentes desde las practicas discursivas a la región para que contribuyan a generar procesos de reproducción que apliquen al contexto.

Palabras claves: Prácticas discursivas, prácticas pedagógicas, procesos formativos, presencialidad concentrada.

Abstract

The research was conducted on discursive and pedagogical practises of teachers in higher education in the regions of Antioquia. The delivery of teaching was to provide a course of many hours, in several consecutive days in sub-regions of the department, called concentrated presentiality. The teachers who are part of the programs move from Medellin and deliver a curriculum built for the program independent of where it is offered; this may result in teaching practises that adapt to regional differences and influence the learning process. The practises used by teachers are described and the changes generated in the student learning experience. Following a descriptive case study methodology, it was found that the visiting teacher retained control and considered the level of education of students to be lower in the regions secondary to the quality of high school education. The intensity of the teaching was exhausting both for teachers and students which lead to adjustments to the educational programme in order to enhance the education and learning. The opinions and feedback from the teachers who visit the regions can enhance the delivery of educational material that applies to a regionally specific context.

Key words: discursive practises, pedagogical practises, formatives, educational processes, concentrated presentiality.

CONTENIDO

1. PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y PEDAGÓGICOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN REGIÓN	12
1.1 ANTECEDENTES.....	12
1.2 PROBLEMATIZACIÓN	15
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	22
1.4 METODOLOGÍA	24
2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	27
2.1 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN Y DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	27
2.2 ESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS Y CONVENCIONES PARA LA INTERPRETACIÓN.....	28
2.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	30
2.3.1 Prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes de educación superior en modalidad concentrada en las regiones de Antioquia	31
2.3.1.1 <i>Región</i>	31
2.3.1.2 <i>Motivaciones docentes para desplazarse a las regiones de Antioquia</i>	37
2.3.1.3 <i>Idea del estudiante de región, desde la posición del docente</i>	41
2.3.1.4 Prácticas Discursivas y Pedagógicas en región	43
2.3.2 Transformaciones en los procesos formativos que generan las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes de región	60
2.3.3 Reflexiones sobre las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes de región.....	66
2.4 DISCUSIÓN.....	70
3. CONCLUSIONES	74
REFERENCIAS.....	76
LISTA DE ANEXOS.....	79

INTRODUCCIÓN

La Presencialidad Concentrada es una de las modalidades de oferta de programas de educación superior en las regiones de Antioquia, consiste en orientar un curso en varias horas y/o días consecutivos; la mayoría de los docentes en esta modalidad, viajan desde Medellín y ellos pueden impactar los procesos formativos del contexto; situación que motivó el interés de investigar las prácticas discursivas y pedagógicas docentes en educación superior en la región¹, cuando la oferta de programas corresponde a la modalidad de presencialidad concentrada.

En las últimas décadas, la educación superior en Colombia le ha apostado a la descentralización, llevando los programas tecnológicos, de pregrado y posgrado a las subregiones del país bajo el rótulo de regionalización. El departamento de Antioquia es uno de los pioneros en esta apuesta. Inició el proceso en 1995 y hoy tiene presencia en las nueve subregiones. Al rastrear el concepto región y regionalización, se encontró que las instituciones de educación superior del departamento no tienen un referente teórico con el que se identifican, o no lo tienen publicado en sus páginas web ni en sus documentos institucionales.

La oferta de los programas de Educación Superior en Antioquia se hace en modalidad virtual, presencial y presencialidad concentrada. La modalidad llamada *presencialidad concentrada* consiste en ofertar los programas en fines de semana para facilitar el ingreso de estudiantes y ha sido una de las más usadas en las regiones, aunque la mayoría de instituciones de educación superior la asocian a los fines de semana, encontramos que se ofertan programas en semana con alta intensidad horaria en sus cursos. Respecto al concepto de presencialidad concentrada hay supuestos sobreentendidos y carencia de teorización sobre ella, se diferencia de la modalidad semipresencial porque a los estudiantes se les programa la totalidad de las horas/semestre durante los fines de semana o en semana según la oferta.²

Al indagar sobre las prácticas discursivas y pedagógicas en educación superior en la modalidad de presencialidad concentrada, encontramos que hay estudios sobre el tema en diferentes escenarios de la educación, pero carencia de ellos en esta modalidad. La

¹ En el desarrollo del proyecto nos referiremos a las regiones del departamento de Antioquia, cada que se use la palabra región.

² En este proyecto la presencialidad concentrada se refiere a la oferta de programas de educación superior en las regiones de Antioquia, de manera concentrada en semana o fines de semana, pero siempre programando de manera presencial la totalidad de horas de los cursos del programa.

problematización surgió en torno al contexto al que se está llevando la educación superior, la región, la idea que los docentes pueden tener del contexto, la modalidad de la oferta de los programas en presencialidad concentrada y la relación de estos aspectos con las prácticas discursivas y pedagógicas en el contexto de región. A partir de lo anterior se planteó como objetivos, caracterizar las prácticas discursivas y pedagógicas docentes cuando se usa la presencialidad concentrada como estrategia de en educación superior en las regiones de Antioquia, para lograrlo se describieron las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes, las transformaciones que estas generan en los procesos formativos de los estudiantes de educación superior en modalidad concentrada en las regiones de Antioquia.

Para lograr los objetivos se usó como metodología el estudio de caso descriptivo porque el interés de la investigadora fue observar una población y problemática determinadas, no pretendía generalizar porque se hace una mirada externa a la problemática. La investigación pretendía describir las prácticas discursivas y pedagógicas empleadas por los docentes partiendo de qué transformaciones generan en los procesos formativos de educación superior en modalidad concentrada en las regiones de Antioquia.

En torno a las conclusiones se encuentra que las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes en la región están relacionadas con la idea que los docentes tienen del contexto, del estudiante, de la modalidad de oferta de programas en presencialidad concentrada y de su posicionamiento como sujeto en dicho contexto. Para que las prácticas contribuyan a generar procesos formativos adecuados se deben situar al contexto, responsabilidad que está centrada en los docentes que participan en el programa de regionalización de la universidad, para lograrlo lo ideal es ver al otro, estudiante, como sujeto que hace parte de una familia y comunidad.

El informe de la investigación se estructuró en tres capítulos así: Capítulo 1. Prácticas discursivas y pedagógicas de educación superior en región donde se encuentra: tema, antecedentes, problematización, objetivos, metodología, justificación. Capítulo 2. Análisis e interpretación de los datos, con los siguientes apartados: Caracterización de la población y de los sujetos de la investigación, descripción del procedimiento de análisis y convenciones para la interpretación, análisis e interpretación de: Prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes de educación superior en modalidad concentrada en las regiones de Antioquia en el marco de los

procesos formativos. Transformaciones en los procesos formativos que generan las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes de región. Reflexiones sobre las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes de región. Discusión. Conclusiones. Lista de referencias y anexos.

1. PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN REGIÓN

Aunque hay carencia de estudios a nivel internacional, nacional y local sobre prácticas discursivas y pedagógicas docentes de educación superior en programas de modalidad de presencialidad concentrada en las regiones de Antioquia, se consideraron como antecedentes los estudios que se relacionan con algunas temáticas de la investigación: la descentralización de la educación superior para llegar a las regiones, la región como contexto de educación, estrategias de oferta de programas de educación superior para las regiones, prácticas discursivas y pedagógicas en educación superior. Además de las temáticas, se siguió un orden cronológico para presentar los antecedentes.

1.1 ANTECEDENTES

En el año 1995 la Universidad de Antioquia, para ampliar la cobertura, creó el programa de regionalización y llevó la educación superior a las regiones del departamento, además “actualizó los contenidos curriculares y desarrolló estrategias pedagógicas, de acuerdo con los cambiantes retos generados por el conocimiento, y los nuevos contextos” (Uribe, 2002, p.86). Con nuevos contextos se refiere a la educación presencial y no presencial para ampliar la cobertura, “para el año 2000, Colombia experimentaba cobertura en educación superior por debajo de la media latinoamericana” (Uribe, 2002, p.84).

Los programas ofertados en modalidad virtual, educación no presencial, han sido interés de estudio de investigadores. Un estudio de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia del año 2002 llamado *Educación Virtual y Currículo* conlleva a que en la virtualidad es importante la interacción de docentes y estudiantes con las directivas, y la interacción entre el plan de estudios y el currículo, lo anterior para reconfigurar la visión negativa que se tiene de este tipo de formación en la comunidad. En el mismo estudio se menciona la modalidad de oferta de programas en presencialidad concentrada en la región, así: “lo más preocupante es que la llamada regionalización ha seguido el camino del curso presencial concentrado de fines de semana, o simplemente se ha trasladado la universidad tradicional a la región con el curso presencial de toda la semana, sin importar para nada los avances de la educación virtual” (Galeano, 2002, p.3). Es un llamado de atención al contexto presencial que, por situaciones

académicas, administrativas y logísticas lleva a que las clases, que en la sede central de la universidad se dictan durante un semestre completo, en la región se programen por módulos que se concentran en semana y fines de semana. Los planes de estudios de los programas que se ofertan en las regiones en modalidad concentrada son los mismos que se ofertan en Medellín, diseñados por semanas con intensidad de 2 ó 3 horas por clase, además la mayoría de docentes van de Medellín a la región, por tanto existirán diferencias sociales y culturales entre estudiante y profesor, aspectos que motivan a las instituciones a interesarse en conocer las prácticas pedagógicas que usa el docente en esta modalidad. Al respecto, Laverde (2004) afirma que:

Antioquia tiene zonas como Urabá y Magdalena Medio propensas a la violencia, sin embargo es uno de los departamentos que soporta el poder productivo y viene fortaleciendo la delegación y descentralización de los procesos de administración y de prestación del servicio educativo desde la Secretaría de educación. (Laverde, 2004, p.1)

Lo anterior ha permitido ampliar la cobertura de educación en zonas rurales, se espera, que responda a las condiciones que requiere la región, pertinencia de los programas, docentes idóneos y prácticas pedagógicas adecuadas. “No existe discurso sin objeto, sin conceptos, sin prácticas, sus relaciones son dinámicas, regulativas, incluyentes y a la vez excluyentes” (Morales y Mora, 2004, p.55). Las prácticas discursivas pueden ser comprendidas desde el docente o desde el estudiante, en el marco de una relación de interlocutores; el conocimiento que el docente tenga del contexto y la reflexión que realice de sus prácticas pueden afectar los procesos formativos de sus estudiantes.

En el año 2008 se realizó un estudio llamado *Análisis y evaluación crítica del programa de inducción a la vida universitaria (PIVU) de la universidad de Antioquia en las subregiones de Antioquia*. Este estudio está relacionado con la universidad en la región, pero no con las prácticas discursivas de los docentes del PIVU. Algunos resultados fueron: “los docentes perciben que solo el 41% de los alumnos alcanzan un alto nivel de compromisos” (Gallego, 2008, p.92). Preguntarse sobre la influencia de la intensidad horaria y las prácticas del docente en el nivel de compromiso de los estudiantes acercaría un poco más al interés de la investigación. En el mismo estudio el 83% de los docentes perciben que los estudiantes que ingresan al PIVU tienen un nivel medio y bajo al indagar sobre habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, capacidad para

resolver problemas, capacidad argumentativa y vocacionalidad (Gallego, 2008, p.72). Si el nivel de los estudiantes de la región es medio y bajo podría explicar por qué el punto de corte en el examen de ingreso a la universidad es menor que para el de sede central y por qué algunos docentes consideran que los estudiantes de región son diferentes. Sería interesante saber si las prácticas discursivas de los docentes pueden influir en los resultados de los estudiantes y si la percepción de los docentes respecto a las habilidades de los estudiantes de la universidad en sede central es diferente

En el año de 2011, en México, se realizó un estudio *Reflexión de la práctica docente universitaria desde las estrategias discursivas*, con cuatro profesores para promover la reflexión del maestro acerca del uso de las estrategias discursivas, se concluyó que “a partir del ejercicio reflexivo que realizaron los profesores que participaron en este estudio, se logró propiciar en ellos una disposición a realizar cambios en sus estrategias educativas para promover un aprendizaje significativo en sus alumnos” (Ruiz, 2013, p.9). Este trabajo es interesante porque busca promover la reflexión del maestro de educación superior respecto a su práctica, pero no se relaciona con la intensidad horaria de las clases y la relación entre la institución y la región.

Para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje, se invita a las universidades a involucrar en sus actividades curriculares los maestros, pues “La institución universitaria que anime y realice reflexiones sobre su discurso y práctica pedagógica podrá constituirse en interlocutora frente al estado sobre la política educativa, aspecto que garantiza su autonomía frente a medidas adoptadas desde organismos internacionales” (Morales, 2009, p.59). Y así las instituciones conocerán las prácticas de sus maestros y el impacto de ellas en sus programas, estudiantes y contexto.

En el año 2012 el Instituto de estudios Regionales, INER, realizó un estudio sobre la *Incidencia del programa de regionalización de la Universidad de Antioquia en los procesos de desarrollo del Urabá y Oriente*³, evaluó aspectos como docencia, investigación y extensión; se encontraron limitantes al construir la comunidad académica por no contar con docentes vinculados de la región. Entre los resultados socializados se encuentra que la oferta académica

³ Resultados de estudio sobre Incidencia del programa de regionalización de la Universidad de Antioquia en los procesos de desarrollo del Urabá y Oriente, realizado por el Instituto de estudios Regionales INER. Sin publicar.

no está sincronizada con la región y depende únicamente de las condiciones de las unidades académicas, a los territorios regionales no se llevan los programas que se necesitan; en esa medida, es necesario que el docente se sensibilice ante la cátedra y que la universidad responda a las necesidades regionales. Situación cuestionable porque tampoco hay estudios que informen si los programas que se llevan no se necesitan. En el estudio también se concluye que la regionalización carece de políticas de investigaciones específicas y diferenciadas para las regiones que respondan a las particularidades del contexto, resultado que concuerda con la poca vinculación de estudiantes de la región a proyectos de investigación.

La modalidad de oferta de programas universitarios en la región puede influir para que docentes y estudiantes tengan poca participación en actividades de investigación en dicho contexto, los ejes misionales de las universidades son docencia, investigación y extensión. Para estar al nivel de universidades investigadoras de calidad encontramos que:

(...) El educando superior requiere ser estimulado en sus capacidades y habilidades por medio de métodos activos y ambientes adecuados de enseñanza aprendizaje que le provean de elementos teórico-conceptuales, destrezas y herramientas a fin de enfrentar con éxito las cambiantes, complejas y, muchas veces inciertas condiciones de un mercado laboral-profesional en constante mutación. (Parker, 2001, p.49)

En la relación docente-estudiante-región se contribuye a formar nuevas culturas que pueden estar impactadas por las prácticas del docente.

Los temas rastreados muestran que las prácticas discursivas y pedagógicas son categorías que se estudian ampliamente en educación superior, involucran, además del docente, a la institución para que promueva la reflexión; pero no se han relacionado con la modalidad de oferta de programas ni con el contexto, lo anterior se presenta, entre otras cosas, porque la descentralización de la educación es reciente, si la comparamos con los inicios de la educación, por ello es importante promover discusiones sobre las prácticas discursivas y pedagógicas en el contexto región, relacionándolas con la modalidad concentrada.

1.2 PROBLEMATIZACIÓN

La educación superior en Colombia, hasta hace algunas décadas era privilegio de pocas personas, una razón era que pocas instituciones ofertaban programas, limitando o aumentando los costos de ingreso; lo cual ocasionaba que la población que iba a continuar sus estudios accediera únicamente a cursos y programas técnicos que los preparaban para el trabajo, quedando sin opciones para continuar estudios superiores y acceder a mejores ofertas laborales; las instituciones de educación superior se encontraban en las principales ciudades del país, lo cual se convertía en una limitante para las personas que vivían en lugares apartados de ellas y tenían pocos recursos económicos.

Con las tendencias educativas, políticas, económicas y tecnológicas, algunas instituciones de educación superior apostaron por ampliar la cobertura llevándola a otras regiones del país sin importar las diferencias económicas, sociales y culturales; con la finalidad de suplir necesidades sociales, aprovechar recursos naturales y humanos, facilitar la vinculación de los jóvenes egresados de instituciones de educación básica a las actividades económicas y productivas de la región, lo que se lograría, entre otras cosas, a través de alianzas entre instituciones. Entre estas instituciones se encuentran la Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Universidad de Santander, Universidad Sur Colombiano, Universidad del Tolima, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Universidad de Antioquia, siendo las dos últimas de mayor cobertura regional. (Espinosa, 2014)

El departamento de Antioquia inició la descentralización de la educación superior en los años 60 y 70 en la facultad de educación de la Universidad de Antioquia; en los años 90 la misma universidad llevó las unidades académicas a las diferentes regiones del departamento y en 1995 crea el programa de Regionalización, que hoy tiene presencia en todas las subregiones del departamento. El tecnológico de Antioquia (2010) inició la descentralización en 1984 con la finalidad de capacitar y formar docentes en las subregiones; adquirió el carácter académico de institución universitaria en julio del año 2006, en el año 2009 crea la Dirección de Regionalización, para el 2013 estaba en las nueve subregiones del departamento. El SENA (2014) nació con la finalidad de formar para el trabajo y desarrollo de las empresas, tiene en Antioquia 15 centros de formación que cubren las nueve subregiones.

Reduciendo el término región podría decirse que es una porción de algo y que dicha porción tiene unas características comunes que la diferencian de las demás, cuando las instituciones de educación superior interactúan con ella sus características pueden cambiar. La región hace parte de las categorías que definen un proyecto nacional, “Espacio, territorio y región son categorías básicas para tener en cuenta en la definición de un proyecto nacional. Ellos no constituyen conceptos absolutos, neutros, ni desprovistos de contenido” (Montañez y Delgado, 1998, p.16). Lo que aclara que no es fácil reducir el concepto de región y puede explicar, en parte, porque algunas universidades del país que tienen el programa de Regionalización no tienen el término definido, por lo menos públicamente, por tanto, falta claridad en el concepto *región* y se hace ser necesario que las instituciones de educación superior (docentes, estudiantes y administrativos) lo reconceptualicen. Espinosa (2014) define la región como “una unidad subnacional” y dice que cada región se compone de subregiones o provincias” además anota que “la región tiene referentes de cultura potentes en los que la universidad puede hacer extensión, entendida como proyección social”. Para Santos (citado por Montañez y Delgado, 1998) “las regiones son subdivisiones del espacio geográfico planetario, del espacio nacional o inclusive del espacio local” (p.12). Definiciones que acercan a la configuración del concepto ya que antes de los años 60, una característica de las subregiones de Antioquia (es decir de la periferia de Antioquia), era la falta de presencia de las instituciones de educación superior, lo que las dejaba en desventaja con respecto a las regiones centrales; además Santos (citado por Montañez y Delgado, 1998) afirma: “La región fue en el pasado un sinónimo del ejercicio de una territorialidad absoluta de un individuo, familia o grupo” (p.12). Entendiendo territorialidad como el control que ejercen los grupos de sujetos en la región, en este sentido la universidad contribuye para que los sujetos puedan ejercer mejor control y eviten así la desterritorialización.

Montañez y Delgado (1998) afirman que “Las regiones hoy son sistemas territoriales abiertos que, en permanente interacción con otras regiones, construyen su propia identidad económica, cultural, social y política” (p.12). Por ello son un subespacio del territorio nacional y hacen parte de su proyecto. Teóricamente todas las regiones tienen las mismas oportunidades, pero ¿será que las regiones de la periferia tienen las mismas oportunidades que las centrales?

Preguntarse ¿a qué y por qué se llama regionalización? Es un interrogante que corresponde resolver a los sujetos que hacen parte de las instituciones de educación superior y participan en las regiones, al respecto Arcila (2014) aclara que la regionalización se da cuando la Universidad toma la “decisión política de mirar hacia su propio territorio, las subregiones, y desarrollar en ellas su misión para cumplir su responsabilidad social y educativa” (p.10).

Llevar educación superior a todas las regiones de Antioquia es oportuno, pero en relación con la cultura se encuentra que la decisión y forma de llevar los programas es cuestionable, porque posiblemente se están tomando decisiones a partir de lo que se ve en el otro y no en dialogo con el otro, quizás desconociendo sus necesidades. En este aspecto, es importante repensar la regionalización, reconociendo los saberes, los protagonistas del territorio y aceptar que las personas que lo conforman tienen conocimientos que se producen localmente; uno de los caminos para construir el proyecto nacional es:

Reconocer que las regiones son espacios geográficos, que además de pertenecer a la nación, tienen un contenido cultural e histórico específico, lo cual las eleva a patrimonio nacional y por ende merecen la mayor Protección y estímulo del Estado Nacional para su desarrollo (Montañez y Delgado, 1998, p.14).

Entonces también vale la pena preguntarse ¿al decir que se lleva la educación superior a las regiones, a qué nos estamos refiriendo?, ¿será que la universidad se fue a la periferia para pretender que allí tuvieran como referente la ciudad, imponiendo de una forma pasiva la cultura, asumiendo que se tenía todo para llevar y que allí poco había para tomar? Lo anterior explica por qué hay docentes⁴ que leen el término *región* como si allí los estudiantes fueran menos, más pobres (tanto económicamente, como en capacidades) que los estudiantes de las ciudades, incluso algunos dejan de viajar cuando sus condiciones laborales y económicas mejoran; ¿será que al decir regiones estamos atropellando (en términos peyorativos) a la población que vive en zonas donde no había llegado la educación superior? ¿Acaso no todos somos región, independiente de la ubicación geográfica en la que estemos? Aunque este no es el tema principal de la discusión sí hace parte del contexto que se quiere estudiar.

⁴ Información obtenida en conversaciones con: algunos docentes que dictan o han dictado clases en región, y con docentes que nunca han dictado clase en región pero hacen esa lectura de la región.

Clarificar la forma adecuada para llevar la educación superior a las regiones de Antioquia contribuye a que se mejoren las posibilidades económicas de los niños y jóvenes, situación que pueden resolver participando en actividades económicas propias de la región, oportunidades que han crecido con el ingreso de nuevas empresas que le apuestan al aprovechamiento de los recursos. Como ejemplo están el Oriente y Urabá antioqueño, que han crecido notablemente en los últimos años y son consideradas polos de desarrollo del departamento; otras formas en las que pueden resolver la situación económica son las actividades ilegales y en otras que siendo legales no contribuyen a su formación intelectual, entre ellas encontramos grupos al margen de la ley, delincuencia, trabajo en el campo, minas, bares, sitios en su mayoría alejados a sus hogares, lo que favorece la integración a estos espacios. La universidad se convierte en una alternativa de vida a todas las opciones que allí se ofertan.

Si la educación superior se convierte en una alternativa para mejorar la economía de las personas que a ella acceden es evidente que la universidad compite, como organización, con las demás ofertas que suplen las necesidades y deseos productivos y sociales de los sujetos, así como lo hacen las empresas cuando llegan por primera vez a suplir las necesidades de un mercado; por consiguiente, es conveniente que cada institución universitaria lea el contexto social, cultural, económico y educativo de cada región a la que quiere ingresar y defina estrategias para que padres de familia y jóvenes le apuesten a la educación, además revise permanentemente la pertinencia de los programas que oferta, asuntos educativos como modalidad de la oferta, didáctica, prácticas y mediación del docente, para tener un egresado en las condiciones que esperaba la universidad, la región y el estudiante.

Como estrategias para llevar la educación superior a otras regiones encontramos la virtualidad a la que pueden acceder simultáneamente personas de diferentes lugares del país, modalidad sujeta al uso de la tecnología. Otra estrategia consiste en contratar docentes que viven en la región, para dictar clases semanales durante un semestre completo, como se hace en las instituciones centralizadas; para que esta sea efectiva es necesario que la región cuente con profesionales que tengan disponibilidad para dictar cátedras en semana. Pero para las universidades del país (Espinosa, 2014), se encuentra que, en general, los docentes de la región no cumplen con los requisitos de contratación exigidos por la institución. Y como opción esta llevar docentes de Medellín para dictar clases en semana y fines de semana hasta 10 horas por

día y 30 ó 40 por semana, llamando esta modalidad *presencialidad concentrada*, término muy usado y difícil de definir pero que llama la atención y es parte del interés de esta investigación. Sobre las dos últimas estrategias, algunos estudiantes opinan que es mejor recibir clase de docentes de Medellín que de la región⁵.

El docente con sus prácticas pedagógicas, discursivas y comunicativas permite que se generen procesos de reproducción cultural y formación académica, pero la *presencialidad concentrada* puede llevar a que se desprendan problemáticas de estas prácticas que afecten la relación docente-estudiante y, por ende, los procesos formativos de los estudiantes en la región.

Si además tenemos en cuenta que se han establecido nuevas centralizaciones en las regiones, encontramos que hay estudiantes que viven en la periferia de las regiones (respecto a los municipios centrales son la periferia de la periferia), entonces ¿a qué hora debe levantarse?, ¿qué implica viajar X cantidad de horas para recibir 10 de clase consecutivas y al final del día viajar X cantidad de horas más para llegar a casa y seguir así la rutina?, ¿será esta situación más atractiva que las demás ofertas del pueblo? O ¿puede depender de la modalidad de oferta de los programas?, ¿Qué tanto pueden influenciar las prácticas discursivas y pedagógicas del docente en la permanencia del estudiante en la institución de educación superior hasta finalizar su proceso académico?

Se hace necesario ver la educación como proceso en la universidad, que al igual que en la escuela está centrada en las relaciones educando-educador (la docencia es uno de los ejes misionales de las universidades), cada educando realiza sus prácticas de acuerdo a su experiencia personal, profesional y al resultado de todos los influjos que recibió y la forma como los introyectó, y dependiendo del docente el mismo contenido curricular puede llegar de diferentes formas a los educandos; para relacionarse e incitar, cada docente se apoya en la comunicación con los estudiantes, pero es su decisión elegir la forma de hacerlo, que puede variar de manera permanente de acuerdo a los resultados de su continua experiencia. La comunicación elegida por el docente puede ser unidireccional (educador-educando=Hombre-objeto) o bidireccional (educador-educando-educador=sujeto-sujeto), todo depende de la corriente a la que pertenezca el educador o de lo que considere correcto, sin embargo, en ocasiones encontramos que el docente

⁵Vivencias obtenidas en reuniones con estudiantes y profesores en las diferentes regiones.

hace o da lo que considera bueno a sus estudiantes, pero los estudiantes lo perciben diferente, situación que se presentaría con menos frecuencia en el marco de una idea de comunicación dialógica.

En algunos casos encontramos que los docentes, quienes se desplazan a la región, y los estudiantes que hacen parte de ella no participan en la construcción del currículo, lo cual lleva a que esté planeado y con propuestas metodológicas para la institución centralizada que considera cursos de 2 ó 3 horas consecutivas por semana para un semestre, sin encontrarse argumentos para decir que el aprendizaje se puede pensar igual para todas las regiones e instituciones centrales y que jornadas de 10 horas o más dan el mismo resultado que 2 ó 3 horas.

Revisando el caso de una institución encontramos que sustentado en su naturaleza jurídica “La Universidad de Antioquia puede establecer seccionales y dependencias en cualquier lugar del territorio nacional, crear o formar parte de corporaciones, fundaciones y otras instituciones públicas o de economía mixta” (Universidad de Antioquia, 2014). Y en la regionalización como uno de sus principios, lleva educación a las regiones y subregiones de Antioquia, por tanto conocer la realidad cultural de cada una es importante. A pesar de llevar aproximadamente 20 años no hay estudios que evidencien las necesidades propias de cada región; hoy en día se encuentra que la oferta académica no está sincronizada con la región y depende únicamente de las condiciones de las unidades académicas⁶, si nos centramos en este aspecto, hay un vacío en el sistema educativo de la Universidad, pero es necesario aclarar que es una situación que pretende subsanarse y en algunas instituciones se han iniciado estudios de pertinencia.

Es fácil encontrar estudios sobre prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes en colegios y universidades que brindan educación en modalidad regular, pero hay carencia de estudios que informen sobre las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes en educación superior en modalidad ‘presencialidad concentrada’, situación que no sorprende ya que si no hay estudios de contexto las prácticas discursivas pasaran a un segundo plano, pero seguramente será tema de interés cuando se evidencia la importancia de la función del docente en la educación superior en región. Si tenemos en cuenta que algunos docentes que viajan de Medellín a la región

⁶ Resultados de estudio sobre Incidencia del programa de regionalización de la Universidad de Antioquia en los procesos de desarrollo del Urabá y Oriente, realizado por el Instituto de estudios Regionales INER. Sin publicar.

cubren cursos técnicos que requieren un saber disciplinar y son responsables de dinamizar el saber que profesan, pero pueden carecer de saber pedagógico, el objetivo académico buscado puede verse afectado y por ello el interés de la investigación en las prácticas discursivas del docente en la educación superior de presencialidad concentrada en las regiones de Antioquia me lleva a los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo se afectan las prácticas discursivas y pedagógicas cuando se usa presencialidad concentrada como estrategia en la educación superior, caso Antioquia?

¿Qué transformaciones generan las prácticas discursivas y pedagógicas en los procesos formativos de los estudiantes de educación superior en modalidad concentrada en la región?

¿Qué reflexiones se pueden establecer a partir de las prácticas discursivas y pedagógicas docentes en la universidad de la región, en modalidad concentrada?

Para abordar los interrogantes se planteó como objetivo general caracterizar las prácticas discursivas y pedagógicas docentes cuando se usa la presencialidad concentrada como estrategia de educación superior en las regiones de Antioquia, para dar cuenta del objetivo general se propuso: describir las prácticas discursivas y pedagógicas empleadas por los docentes de educación superior en las regiones de Antioquia en el marco de los procesos formativos, en modalidad de presencialidad concentrada, determinar las transformaciones que generan las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes en los procesos formativos de los estudiantes en la región y generar reflexiones desde la pedagogía sobre la resignificación de las prácticas pedagógicas y discursivas docentes en el contexto de región en educación superior en modalidad de presencialidad concentrada.

1.3 JUSTIFICACIÓN

El proyecto de investigación está relacionado con la educación porque se desarrolló en contextos de educación superior en las regiones de Antioquia donde se usa la presencialidad concentrada como estrategia y es la universidad una de las instituciones donde los jóvenes reciben ‘incitaciones’ que les apoyarán en la continuidad de su formación.

Las universidades buscan que sus docentes tengan las competencias necesarias para cumplir con los objetivos académicos exigidos por el programa, desarrollen investigación y extensión; lo anterior resalta la importancia de la experiencia y el conocimiento que debe tener el docente en el área que enseña, pero estas cualidades no son suficientes para garantizar el logro de los objetivos académicos, se fortalecen cuando se acompañan de habilidades que se adquieren con otras áreas del saber, en este caso pedagogía y habilidades comunicativas que le permitan integrar estrategias educativas para facilitar la información asertivamente a sus estudiantes.

El discurso, oral o escrito, permite al docente transmitir la información académica a sus estudiantes; cuando el discurso dura varias horas consecutivas, como es el caso de la presencialidad concentrada en educación superior, se convierte en tema de interés para ser investigado ya que las prácticas discursivas y pedagógicas del docente pueden incidir en los estudiantes, los procesos de la universidad y en la región.

Revisar cuidadosamente las prácticas discursivas y pedagógicas, (papel del emisor, receptor y los canales de comunicación), contribuye para que el docente no se convierta en un entregador de información o mensajero de información. Por lo anterior el proyecto se incluyó en la línea de Investigación de Pedagogía y Comunicación, porque su categoría central son las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes en la educación superior de presencialidad concentrada en las regiones de Antioquia.

Se espera que a partir de la investigación las instituciones de educación superior que consideren pertinente llevar sus programas a las subregiones de Antioquia, además de apoyarse en estudios de pertinencia, evalúen la modalidad de la oferta y si se deciden por la modalidad de presencialidad concentrada, definan estrategias que les permita obtener un perfil adecuado de los docentes que se desplazarán a la región garantizando que tendrán un conocimiento profundo de ella y/o definan capacitaciones encaminadas a que sus docentes apoyen el programa de regionalización, contribuyendo a la disminución de las problemáticas que se desprenden de sus prácticas discursivas y pedagógicas.

Como se mencionó, una de las preocupaciones respecto a la educación superior en la región es la pertinencia de los programas que se ofertan, por ello se están realizando estudios sobre este tema. Una de las modalidades de oferta de programas, más frecuente, es la

presencialidad concentrada, modalidad que permanecerá por largo tiempo, por lo menos para aquellos cursos que requieren de un docente con saber disciplinar y experiencia profesional específicos. Aún cuando la regionalización lleva algunas décadas no hay teorización real sobre el concepto de esta modalidad, hay supuestos sobreentendidos, por lo anterior esta investigación servirá de motivación a otros investigadores e instituciones para generar proyectos relacionados con asuntos educativos como las prácticas docentes, discursivas y pedagógicas en la *presencialidad concentrada*.

1.4 METODOLOGÍA

La investigación realizada tiene un enfoque cualitativo porque analiza las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes en educación superior en las regiones de Antioquia en la modalidad de *presencialidad concentrada*. Se espera a partir de los resultados obtenidos evaluar las decisiones en un futuro relacionadas con el caso.

La estrategia de la investigación es el estudio de caso porque “es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p.11). Se apoya, entre otros, en la etnografía y fenomenología. “El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros” (Stake, 1998, p.17). “Lo define su interés centrado en casos particulares” (Galeano, 2004, p. 64). Un caso puede referirse a personas, eventos, situaciones y definirse como “un suceso o aspecto social localizado en un espacio y un tiempo específicos, y que es objeto de interés en un estudio” (Galeano, 2004, p. 66). Para la investigación el caso es Las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes en la educación superior de *presencialidad concentrada* en las regiones de Antioquia.

“Un estudio de caso permite al investigador alcanzar mejor comprensión y claridad sobre un tema (...) indagar un fenómeno, una población o una condición en particular’ (Galeano, 2004, p. 68). Para el caso el tema a indagar son las prácticas discursivas y pedagógicas en *presencialidad concentrada*. ‘Los casos de interés en la educación los constituyen personas y programas (...) interesan por lo que tienen de único y de común” (Stake, 1998, p.15); en el caso a estudiar lo constituyen profesores de los programas de educación superior en las regiones.

Los estudios de casos, de acuerdo al nivel de desarrollo y sus resultados se clasifican en descriptivos e interpretativos. Según la modalidad de la investigación pueden ser evaluativos, etnográficos, participativos, o de sistematización de experiencias (Galeano, 2004, p. 72). El estudio de caso cualitativo se caracteriza por “el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que verificación de hipótesis previamente establecidas” (Galeano, 2004, p.70). Y para esta investigación se elaboró un estudio de caso descriptivo, que tiene como objetivo presentar “un informe detallado de la situación que es objeto de estudio, sin fundamentación teórica previa... su utilidad radica en aportar información básica sobre el tema de investigación” (Galeano, 2004, p.72). La investigación describe las prácticas discursivas y pedagógicas empleadas por los docentes partiendo de qué transformaciones generan en los procesos formativos de los estudiantes de educación superior en modalidad concentrada en las regiones de Antioquia.

Sujetos y contexto: Los sujetos investigados fueron los docentes que viven en Medellín y se desplazan a las regiones de Antioquia a dictar clases con el programa de Tecnología en Regencia de Farmacia de la Universidad de Antioquia en modalidad de presencialidad concentrada y que voluntariamente aceptaron participar de la investigación.

Se aplicaron dos instrumentos: Entrevista semiestructurada (Ver anexo 3), con preguntas abiertas organizadas por categorías que tenía como objetivo orientar a los sujetos investigados a describir sus prácticas discursivas y pedagógicas y las transformaciones que ellas generan en los estudiantes de la región. Diario de observación, que permitió observar, sin participar, la actividad académica de los docentes en el aula de clase en las regiones de Antioquia. Con la aplicación de los instrumentos se obtuvo información para el análisis y discusión.

Las categorías teóricas definidas fueron: Prácticas Discursivas, Prácticas pedagógicas, Procesos Formativos, Presencialidad concentrada que de manera transversal se analizó con las demás categorías.

El análisis de la información se realizó a partir de los datos no estructurados, transcripción de entrevistas, reducción y transformación de los datos rastreando las categorías de análisis definidas previamente y emergentes; se organizó la información en una matriz de

categorías en Excel para codificar las categorías de tal forma que permitiera interpretar los resultados en relación con los objetivos de la investigación.

2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

2.1 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN Y DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

La facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias (antes facultad de Química Farmacéutica) de la universidad de Antioquia programó 61 docentes para dictar clase con el programa de Tecnología en Regencia de Farmacia en las regiones de Antioquia durante el semestre 2015-17. De los 61 docentes, cuatro viven en la región (Caucasia, Urabá); uno es de Medellín y se fue a vivir a Urabá desde Octubre del año 2014 para prestar sus servicios al programa en esta seccional, los demás viven en Medellín y se desplazan a las regiones para dictar las clases. Algunos de ellos trabajan con otros programas de la facultad y de otras facultades, en sede central y/o en región.

Se entrevistaron 10 docentes, todos programados para dictar clase con el programa de Tecnología en Regencia de Farmacia durante el semestre 2015-1 en modalidad de presencialidad concentrada, el 50% hombres y el 50% mujeres; el 90% actualmente viven en Medellín y se desplazan a la región, el 10% corresponde a la docente que vivía en Medellín y desde octubre vive en la región de Urabá, tiene un semestre de experiencia y aunque vive en la región no es de la región y dicta las clases en modalidad de presencialidad concentrada. El 80% llevaba mínimo cuatro semestres de experiencia docente en la región, el 10% corresponde a un docente que fue estudiante de pregrado en la Universidad en la región bajo Cauca, pero vive en Medellín. No se incluyó ningún docente de la región porque usualmente para ellos no se programan las clases en modalidad concentrada, tema de interés en esta investigación.

La formación profesional de los docentes seleccionados era: 70% con pregrado en ciencias aplicadas, uno de ellos con posgrado en ciencias sociales y humanas y 30% con pregrado en ciencias sociales y humanas. El 60% de los docentes dictan clase con otro programa de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias en la región y 30% de los docentes han dictado clase con el programa de regionalización en otras facultades.

⁷ Información obtenida de la programación semestre 2015-1 Tecnología en Regencia de Farmacia para las regiones.

Todos los docentes aceptaron la entrevista y firmaron el consentimiento informado (Ver anexo 1), las entrevistas se realizaron en el lugar y hora que el docente a entrevistar tenía disponibilidad, el 70% de docentes se entrevistó en Medellín y 30% en la región durante un día que tenían clase programada.

Se observaron, sin participar, las clases de cuatro docentes durante el mes de febrero, dos observaciones en la sede de Cauca, una en Amalfi y una en Occidente. La selección de los docentes a observar se realizó de igual manera que la entrevista, de los docentes observados únicamente a uno de ellos también se entrevistó, con este docente primero se realizó la observación y luego la entrevista. El momento de la observación se seleccionó teniendo en cuenta que el docente estuviera dictando un curso con una intensidad horaria mínima de 5 horas consecutivas, la observación duró entre hora y media y dos horas. Dos clases se observaron desde el momento que iniciaba (desde la primera hora de clase) las demás cuando el docente llevaba algunas horas de actividad. Las cuatro clases observadas eran teóricas, (no se incluyeron laboratorios), dos de niveles básicos y dos de clases técnicas, específicas del programa.

2.2 DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS Y CONVENCIONES PARA LA INTERPRETACIÓN

La metodología usada para la investigación fue estudio de caso descriptivo, se aplicaron dos instrumentos, Entrevista Semiestructurada y Diario de Observación no participante. Se solicitó autorización a la facultad de ciencias Farmacéuticas y Alimentarias de la Universidad de Antioquia para entrevistar y observar en clase a los docentes programados en las regiones con el Programa de Tecnología en Regencia de Farmacia, en el semestre 2015-1. Se realizó el consentimiento informado, de acuerdo a las condiciones éticas del comité de Bioética de la Universidad de San Buenaventura, el cual fue aprobado (ver anexo 2).

La entrevista semiestructurada tenía como finalidad obtener de los docentes información para describir sus prácticas discursivas y pedagógicas en la presencialidad concentrada en las regiones de Antioquia, el instrumento se desarrolló con bloques de preguntas abiertas relacionadas con cada una de las categorías teóricas propuestas al inicio del proyecto de investigación, prácticas discursiva y pedagógicas, procesos formativos y ellas atravesadas por la categoría de presencialidad concentrada.

Las entrevistas fueron grabadas y, posteriormente, digitadas en un archivo de Word; para facilitar su análisis se construyó una tabla de Excel donde se anotaron, por categorías, las preguntas realizadas y las respuestas de cada uno de los entrevistados; se incluyó además una columna con observaciones y otra con el código de la entrevista.

El código de la entrevista se construyó con tres o cuatro letras en mayúscula, seguidas por un guión medio y una letra o un cero (número cero), así:

Primeras dos letras corresponden al primer nombre y primer apellido del docente. La tercera corresponde a la primera letra del pregrado, si el nombre del pregrado es compuesto entonces habrá una cuarta letra que corresponde a la primera letra del segundo nombre del pregrado, esta parte del código es separada por un guión medio y después habrá una letra o el número cero, esta parte del código corresponde a la formación en posgrado del docente (ultimo nivel de formación) así: E: especialización, M: Maestría, D: Doctorado, 0: Si no tiene posgrado.

Ejemplo:

JCM-E, el código podría corresponder a una persona llamada Jairo Castro que es Matemático y tiene especialización.

JCRF-0, el código podría corresponder a una persona llamada Jairo Castro que es Regente de Farmacia y no tiene posgrado.

Después de construir el archivo de Excel para las entrevistas de los docentes con sus respectivas preguntas y respuestas, se realizó un etiquetado que consistió en marcar por colores los fragmentos de texto con unidad de sentido (citas), hallados en las respuestas de los docentes, que hacen parte de las tematizaciones que hemos llamado categorías, las categorías obtenidas fueron las teóricas que hacían parte del proyecto y aquellas emergentes que permitieron la identificación o agrupación de citas por temas. Las categorías finales fueron: Región, Estudiante de región, Motivaciones docentes, que surgen en el marco de la categoría inicial llamada Procesos Formativos; Prácticas pedagógicas, Prácticas discursivas, Presencialidad concentrada.

Después de realizar el etiquetado se construyó una matriz de categorías que agrupa los testimonios, así: Tres columnas, la primera presenta todas las categorías que permitieron agrupar

los testimonios, la segunda tiene todos los testimonios por cada categoría y al final el código de la entrevista entre paréntesis que permite identificarla, la tercera columna tiene observaciones que permiten aclarar algunos testimonios y en su mayoría son conversaciones de la investigadora con la cita (testimonio) o la categoría.

El instrumento de observación fue elaborado para obtener generalidades de la clase y datos del docente observado que permitieran la descripción de las prácticas de los docentes, se construyó en tres bloques para anotar observaciones relacionadas con cada una de las categorías teóricas del proyecto (prácticas discursiva y pedagógicas, procesos formativos y ellas atravesadas por la categoría de presencialidad concentrada); en estas observaciones se hicieron anotaciones como posicionamiento del docente frente al estudiante, tipos de preguntas y orientación del estudiante a la respuesta, además su hacer en el aula de clase. Para el análisis se incluyen las observaciones como apoyo o debate a los testimonios de los docentes y a las citas de los autores estudiados.

2.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

A partir de la estadística básica se presenta una descripción porcentual de los sujetos de investigación respecto a años de experiencia en región, formación alcanzada. Los testimonios se presentan en letra cursiva para diferenciarlos de las citas bibliográficas textuales y al final se les asignó, entre paréntesis, el código de la entrevista, seguido por un punto.

El análisis está estructurado en tres apartados, el primero denominado *Prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes de educación superior en modalidad concentrada en las regiones de Antioquia en el marco de los procesos formativos*, los temas que allí se tratan están relacionados con la idea que el docente que va a las regiones tiene sobre la región y el estudiante que allí vive, las motivaciones que tiene como docente para ir a la región y la relación de estos aspectos con las prácticas discursivas y pedagógicas. El segundo se refiere a las *Transformaciones en los procesos formativos que generan las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes en la región*, las motivaciones de los docentes, la idea que tienen del estudiante y la región lo llevan a ajustar las prácticas que a su vez generan cambios en los estudiantes y la comunidad. El tercero corresponde a *Reflexiones sobre las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes de región* donde encontraremos cuestionamientos de los

entrevistados y la investigadora sobre las prácticas que hacen actualmente los docentes en la región y como afectan al estudiante y al contexto.

2.3.1 Prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes de educación superior en modalidad concentrada en las regiones de Antioquia

En educación, los docentes y estudiantes son los protagonistas de las prácticas discursivas y pedagógicas, estas prácticas fueron analizadas en el marco de los procesos formativos de educación superior de modalidad concentrada en las regiones de Antioquia. Los docentes que imparten sus cursos en dicho contexto son los responsables de dinamizar el saber que poseen y el saber que la universidad quiere llevar, situación que se puede afectar por la idea de la región y del estudiante que tiene el docente, la misma región y la modalidad de la oferta de los programas, para el caso, modalidad de *presencialidad concentrada*. Analizaremos, respecto a los docentes, la idea que tienen de región, las motivaciones que los llevó a ser docentes del programa de regionalización, la idea que tienen del estudiante de la región y el impacto de la presencialidad concentrada en cada uno de ellos, aspectos que afectan sus prácticas discursivas y pedagógicas.

2.3.1.1 Región

El departamento de Antioquia está conformado por nueve subregiones, ellas son: Valle de Aburrá, donde se ubica Medellín, capital del departamento y encontramos las sedes principales de las instituciones de educación superior más reconocidas del departamento. Suroeste, Magdalena Medio, Bajo Cauca, Nordeste, Oriente, Norte, Urabá y Occidente. Montañez y Delgado (1998) dicen que “Las regiones hoy son sistemas territoriales abiertos que, en permanente interacción con otras regiones, construyen su propia identidad económica, cultural, social y política” (p.12). Es frecuente encontrar que los habitantes del Valle de Aburrá llaman subregiones a las demás, como si esta misma no lo fuera, basta con observar el mapa político de las subregiones para darse cuenta que ésta es la más pequeña en superficie. Al preguntar a los docentes qué es el programa de regionalización, algunos responden en relación a la región, por ejemplo: *Descentralizar la universidad y hacer presencia en cada una de las subregiones del departamento. (BCB-M)*. Afirmación en la que encontramos que regionalización es entendido, por todos los docentes, como llevar la educación superior a las regiones, el testimonio dice que es extender la universidad a otros territorios, que llama subregiones, si

tenemos nueve subregiones y la universidad se va a extender a ellas, la pregunta para este testimonio es ¿dónde está ubicada, geográficamente, la sede principal de la universidad?, si está ubicada en el Valle de Aburra entonces la docente por qué usa las palabras ‘todas las subregiones’ o ¿qué son las subregiones para ella?. El tema *regionalización*, no es estudiado en esta investigación pero se menciona porque involucra a la región y la educación superior.

Algunos titulares de las páginas de las Universidades dicen “Subregiones se abren al mundo”(Universidad de Antioquia, 2015), al leerlo, se refiere a logros de las sedes y seccionales diferentes a la sede central de la Universidad de Antioquia, entonces queda la misma pregunta que surge en el testimonio antes mencionado, cuáles son las subregiones de Antioquia; si una persona de otro país lee el titular le va a quedar complejo inferir a qué subregiones se refiere, es decir, subregiones con respecto a qué. En un documento del diplomado que ofertó la Universidad de Antioquia en el año 2014 a los docentes de región dice:

(...) con el fin de estimular en los participantes del diplomado Universidad, Territorio y Subjetividades: Hacia la Construcción de Proyectos Educativos Subregionales una reflexión crítica sobre las condiciones en que la Universidad ha adelantado la regionalización, el ejercicio de formación profesional, de producción y circulación de conocimiento en las seccionales y subregiones de Antioquia (Arcila, 2014, p.2).

Con todo esto se complejiza el tema de Región y dejo abierta la discusión sobre qué es una región, qué una subregión y por qué es más fácil para los docentes referirse a subregiones de Antioquia sin tocar Valle de Aburrá, situación que para la mayoría de los docentes entrevistados pasa desapercibida excepto para quien dice *Discrepo cuando se hace diferencia entre región y subregión, la categoría subregión es darle menos valor. Sub, significa por debajo, estoy en contra de todas las categorías que implican Sub. (JGA-M)*. Antropólogo que lleva años realizando investigación en las regiones, quien sin preguntarle por la *subregión* manifiesta su inconformidad frente a la categoría, y puede tener razón porque en cada unidad académica encontramos un coordinador para los programas que se ofertan en Medellín y un coordinador para los programas que se ofertan en las demás regiones, hecho que puede concordar cuando en observación escuchamos al docente decir a sus estudiantes *ustedes son responsables del crecimiento de las subregiones*.

Partiendo del hecho que las prácticas discursivas hacen parte del contexto, están guiadas por una institución y transforman los procesos formativos, se consideró la opinión que tienen los docentes sobre la Región (concepto de región) encontrando que ésta varía de acuerdo al tiempo que lleva el docente desplazándose a ellas.

La región es parte del espacio nacional o incluso local, pero los docentes que hacen parte del programa de regionalización en Antioquia cuando hablan de región, se refieren solo a las regiones de Antioquia, por ejemplo:

Para mí la región representa un contexto de la cultura Antioqueña, reflejado en unas variables del entorno de la región geográfica, con unos matices que la hacen muy particulares de la cultura propia de cada región (ANR-0). Cuando el docente dice que representa un contexto, se refiere a una parte de la cultura antioqueña, no a toda la cultura, o sea que es una porción que hace parte de un todo, sin ella como región el departamento no sería completo, además *los matices* la diferencian de las demás partes o regiones. Otros docentes se refieren a la región a partir del país, pero finalmente lo centran en Antioquia,

Es un territorio que pertenece al país, que está centrada en el departamento de Antioquia, que tiene, digamos, unas características general que es todavía muy rural que tienen un proceso de desarrollo que cada vez se va viendo de mayor manera el crecimiento y el cambio que se va dando. (LGA-M).

Relevante de este testimonio, que la región va en desarrollo y tiene características rurales, involucra la noción de ruralidad, que para algunos autores no es clara, dice Capel (1975) “Si en épocas pasadas, anteriores a la Revolución Industrial, la distinción entre lo rural y lo urbano, entre el campo y la ciudad, era, probablemente, neta e indiscutible, dicha distinción parece hoy mucho menos clara” (p.1). Porque hoy, las comunicaciones, los avances tecnológicos, el nivel de vida y muchos otros aspectos “han contribuido en los países industrializados a borrar muchas de las antiguas diferencias entre ciudad y campo, haciendo confusa y problemática esta distinción” (Capel, 1975, p.1). La ruralidad de la región se puede explicar por las actividades que en ella se realizan y permite entender que los docentes que trabajan en las regiones excluyen, como región, al valle de aburra ya que allí se concentran las actividades administrativas del departamento y demás que le dan características de zona urbana. Estas definiciones se asocian a

la experiencia propia del docente, a la interpretación de sus vivencias y de la información que ha recibido en las reuniones y actividades académicas realizadas para los docentes que trabajan para los programas de regionalización de las universidades, en las regiones.

La universidad de Antioquia realizó, en el año 2014, un diplomado virtual llamado *Universidad, Territorio y Subjetividades*, que se ofertó a los docentes que trabajan con el programa de regionalización, de los docentes entrevistados, el 20% realizaron el diplomado y sus aportes sobre la idea que tienen de la región lo argumentan, en parte, a lo aprendido allí, por ejemplo:

Región desde el punto de vista geográfico, es el espacio que está delimitado, que está siendo ocupado por una determinada población, pero la región es un espacio donde se confluyen particularidades, es como un sub-ecosistema donde usted va a encontrar una variedad, una particularidad (BCB-M).

Definición de una Bióloga que lleva 18 años trabajando en las regiones, además se apoya en los términos usados en su formación profesional para comprender la región y es consistente con los demás docentes en definirla desde lo geográfico, pero incorpora un ítem del cual carecen los testimonios anteriores: la población que hace parte del espacio geográfico, pues se necesitan las personas para crear cultura y dinamizar la región para que ella pueda cambiar; usa la categoría sub para referirse a la región, pero desde el contexto de la Biología no necesariamente sea porque lo considere menos que el todo, sino para darle características propias en todos los aspectos.

Los años de experiencia en la región pueden brindar elementos en los que los docentes pueden soportar sus ideas frente a ella, como la de la docente entrevistada que lleva más años de experiencia en la región (20 años) y la define así:

La región enmarca desde el político, geográfico; pero el territorio, la territorialidad la hacen todos aquellos que habiten esta región y que le dan unas características propias de una identidad desde la parte antropológica desde lo cultural y muy importante, también, desde esa identidad propia de cada una de esas zonas (ABQ-E).

Conserva las características geográficas, las personas que la conforman, adicionales elementos como identidad antropológica, que es adquirida por la región a lo largo del tiempo y que por sus propias dinámicas y relación con otros contextos se transforma, incluso por la acción de los docentes en ellas. La docente le deja a las personas que la conforman la responsabilidad de hacer o ejercer la territorialidad y comprende la territorialidad en coherencia con la definición que da Montañez (citado por Montañez y Delgado, 1998) “es el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico por una persona, un grupo social, un grupo étnico, una compañía multinacional, un Estado o un bloque de estados” (p.5). Esta docente participa activamente en proyectos desarrollados en la región, interactúa con profesionales de las ciencias sociales y humanas como antropólogos, sociólogos, psicólogos, educadores, lo que explica, en gran parte, los elementos que asocia a la idea de región.

En los docentes entrevistados encontramos que aquellos que llevan poco tiempo (dos años o menos desplazándose a la región), involucran menos elementos a la noción de región y a medida que transcurren los años van adquiriendo elementos que les permiten orientarse mejor, posiblemente por la interacción que van teniendo con la región, lo cual le dará características a las prácticas discursivas y pedagógicas del docente en dicho contexto, porque el docente va adquiriendo elementos que nutrirán su quehacer en el aula de clase y el discurso lo adecua fácilmente al contexto. Dos docentes que llevan menos tiempo en región opinan sobre ella, *Lo veo como un sitio de difícil acceso a la educación de los habitantes de allá. (AZQF-0)*. Opinión ligada directamente a la educación y a la limitante que tienen sus pobladores para acceder a ella, concepto de un docente que lleva dos años pero no en semestres consecutivos. En relación con las demás definiciones encontramos el término *sitio* que hace referencia a lugar, que como sitio puede tener unas características y *allá* que se refiere a una ubicación geográfica diferente, el testimonio le imprime una característica a ese espacio de *allá* que lo diferencia del espacio de *acá* y es que *allá* acceder a la educación no es fácil, entonces si tenemos en cuenta que es un docente que lleva poco tiempo en región y que su formación es en ciencias aplicadas, tiene la idea que es un espacio que tiene características propias, pero carece de elementos que le permitan acercarse a una noción clara de la región, según los resultados de esta investigación, estos elementos son aportados: por el tiempo que lleva en la región, los docentes que llevan más de cinco años vinculan más elementos a la noción de región, por otro lado los docentes que tienen formación socio-humanística describen fácilmente los elementos que hacen parte de la noción de

región, en cambio, los docentes de las ciencias aplicadas que llevan poco tiempo en la región reducen fácilmente el concepto e involucran pocos elementos, situación que se explica porque la formación socio-humanística en las ciencias aplicadas se enfoca de acuerdo al perfil del egresado. Otro docente dice *Pues todavía estoy terminando de entender cómo funciona, pero entiendo que es muy heterogénea, muy grande y hay mucha diversidad. (PMIQ-M)*. Respuesta de una docente con formación científica que lleva un semestre en la región de Urabá. Definitivamente, para ella la idea de región se construye, el hecho de esperar a entender cómo funciona, puede referirse a que ese espacio donde habita en este momento es diferente al habitual, eso ya le da características propias, es la única docente que dice que es ‘muy grande’ y tiene razón porque, en superficie, Urabá es la región más grande de Antioquia, es considerada un polo de desarrollo, y efectivamente hay mucha diversidad en economía, agricultura y cultura.

Después de revisar los testimonios de las entrevistas, podemos decir que para los docentes de Medellín que trabajan en regionalización, el concepto de región involucra los siguientes elementos:

Limitación geográfica: Entendida como espacio, territorio, división política, que define el entorno y le da características específicas (propias) que a su vez contribuyen a darle identidad al departamento al que pertenece.

Particularidades que la definen: Está en desarrollo permanente, diversa, dinámica.

Población que la conforma: Personas con características determinadas, que le dan particularidad, pero que entre ellas presentan variaciones, ejercen territorialidad (control sobre ella) y le dan identidad cultural.

Las tendencias encontradas respecto a la idea que los docentes tienen de la región están relacionadas con los referentes teóricos revisados, pero por la idea que tienen los docentes que recientemente han iniciado el proceso en dicho contexto, se sospecha que las actividades de las instituciones para reflexionar en torno al tema son débiles.

Los elementos incorporados a la región dependen de la experiencia, vivencia, formación profesional, y participación del docente en las actividades de la universidad orientadas a la

región, pero cada docente independientemente del concepto que tenga de la región tiene motivos para ir a ella.

2.3.1.2 Motivaciones docentes para desplazarse a las regiones de Antioquia

Todos los seres humanos tienen motivaciones que los llevan a tomar ciertas decisiones, cuando alguien va a hacer un paseo, lo usual, es que consulte los posibles sitios y se documente desde lo logístico hasta lo que implica enriquecer sus conocimientos y dependiendo de los pro y los contra decide; las ideas que los docentes tienen de la región están enfocadas a que la región no es tan desarrollada como la del Valle de Aburrá, lo que lleva a indagar sobre las motivaciones que tienen los docentes que viven en Medellín para desplazarse a las demás regiones de Antioquia; aspecto en el que encontramos diversas opiniones que llevan a sospechar que un docente que decide ir a cualquiera de las regiones del departamento puede pasar por tres fases, respecto a sus motivaciones:

Primera fase: En esta fase encontramos los profesores que inician su proceso docente en Educación Superior en las regiones, usualmente conocen la región por referentes de otras personas o ideas subjetivas respecto a ellas y a los estudiantes que allí hay. El eje central que los mueve a viajar a la región en esta fase es él mismo como docente y lo que puede significar esta experiencia para su beneficio personal, profesional y laboral, ampliar o iniciar su experiencia docente; por tanto, las motivaciones están centradas en él y no en el estudiante, la región ni la universidad. Algunos ejemplos son:

Posicionamiento del docente como persona de respeto frente al estudiante, *A mí, región me gusta, a mi región me encanta, a mi región me apasiona, porque es que todavía encontramos al estudiante que te respeta, que te quiere, que te valora. (BCB-M)*. Pensamiento que, a su vez, puede estar relacionado con la idea que tienen sobre el estudiante de la región y de la región misma; en la región todavía existen valores, que en otros contextos se han perdido y han llevado a que el docente pierda poder frente al estudiante de la ciudad. Cuando la docente usa la palabra *todavía* puede implicar que en un futuro, el respeto y el amor del estudiante se pueden perder o que en la región los procesos se van a igualar a los de las sedes centrales.

Otro aspecto que motiva a los docentes es el tener contacto con otras culturas, otros contextos y el beneficio que de ello pueden obtener; *enriquecerme más de las regiones, de las culturas y del estudiante y del tipo de estudiante específico de las regiones, de las necesidades. (MCQF-M)*. El estudiante es quien va a enseñar al docente, pero no lo sabe, incluso sus necesidades se convierten en un aprendizaje para el docente, ¿estará actuando como colonizador?, va a la región y toma todo lo que le sirve, el estudiante se convierte en un objeto y debe actuar pasivo. Situación que puede explicarse de otra manera: el docente que llega a la región, si no la conoce, debe aprender de ella y del estudiante, tomar de allí todo lo que le pueda servir, incluso las falencias para detectar oportunidades de mejora, y, luego desde su práctica pedagógica y discursiva situarse adecuadamente al contexto para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y generar procesos formativos adecuados. Pero mientras se da cualquiera de las dos situaciones el estudiante como sujeto “es colocado en una posición pasiva con respecto al discurso y a las prácticas” (Bernstein & Díaz, 1985, p. 7). Retrasando el logro de los objetivos académicos y afectando “la correspondencia entre las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales de educación” Bowles y Gintis (citados por Bernstein & Díaz, 1985, p.20).

Algunos docentes están motivados porque en la región encuentran satisfacción, por ejemplo:

A mí me encanta región, a mí me gusta mucho encontrar oídos atentos, encontrar que mis esfuerzos, tiene quien los escuche, me gusta muchísimo viajar y conocer cada vez personas distintas, tener esa oportunidad de hacer conexión con el mundo a través de la región, sentir que mi vida es útil para Antioquia. (LCA-M).

Satisfacción a partir de la presencia del docente como persona en la región pero desde un punto de vista tradicional, en la que hay una comunicación vertical, y se perfila, como resultado una transacción bancaria. Y lo reafirma el docente que dice *Yo creo que las motivaciones de todos los profesores, muy sinceramente, son por tres aspectos, económico, experiencia y digamos que personal. (AZQF-0)*. Este testimonio no involucra a la región únicamente al docente y sus necesidades; involucra al estudiante, únicamente si el docente tiene claro que la idea de *experiencia* lo incluye.

Podemos concluir, que en una primera fase, la motivación de los docentes que viven en Medellín para desplazarse a las demás regiones a dictar clase responde a que la región se constituye en un primer ejercicio de su práctica como docente de educación superior que le puede servir para posicionarse posteriormente en otros escenarios.

Segunda fase: Algunos docentes que inician su trabajo en la región, no le dan continuidad porque encuentran un trabajo fijo que les permite tener una vinculación permanente con otra institución que les da estabilidad laboral y mejora su posicionamiento personal, algunos se vinculan con empresas en la que ejercen su profesión, otros con instituciones educativas, otros porque inician su formación en posgrado que les impide continuar con la región, otros por motivos no conocidos, pero hay docentes que a pesar de tener vínculo permanente con otra institución o con la misma universidad desean permanecer activos en el programa de regionalización, son docentes que encuentran diversas motivaciones, ya no solo en lo personal, es decir, en el docente como eje central si no en la región y el estudiante, pero conservan su posición de poder, se consideran muy importantes para la región y creen contribuir mucho a ella. *Si yo puedo contribuir en algo. Yo hago lo que sea. Entonces voy cambiando de motivaciones. (AZQF-0).* Decía un docente sobre lo que vivió frente a una estudiante a la que sus padres le prohibieron estudiar y ella lo hacía a pesar de eso. Los docentes inician un proceso de lectura del estudiante y de la región y su visión se va tornando diferente, ya no solo se dedica a absorber todo lo que puede de la región para sí, si no que observa y escucha, se va dejando permear por el contexto. Entonces los sucesos en la región, con los estudiantes y lo que viven en ella modifican las motivaciones de los docentes, al conocer las motivaciones de los estudiantes pueden ser afectados, permiten afectarse por la región. Esta fase podría terminar en el inicio del cambio de mentalidad con la continuidad del trabajo en la región, porque reconocen al otro como sujeto.

Tercera fase: Encontramos a los docentes que llevan mínimo cinco años viajando a la región y es evidente que lo hacen porque los motiva el interés por la región, por sus habitantes y por dejar allí su aporte, su *granito de arena*. En general los docentes dicen proyectar una imagen positiva en la región y frente a sus estudiantes, consideran que como seres humanos, profesionales y docentes pueden aportar y, además, sienten responsabilidad por la región.

Considero que es muy satisfactorio llegar a la región, estar en contacto con el educando de la región, porque son, a mi modo de ver, son educandos-estudiantes, bastante consagrados a su estudio, a su región, al amor por su región al amor por su entorno, al amor por su cultura (ANR-0)

La satisfacción por llegar a la región es motivada por los sujetos que la conforman y la idea que tienen de ellos, ya no es motivado por el amor que los estudiantes le tienen a su profesor, tiene más peso el amor que demuestran por su cultura, deseo de estudiar y superarse. Hay una relación con la idea que tienen de la región las personas que llevan más de cinco años desplazándose y es que allí identifican un sujeto como actor importante para su desarrollo e identidad y aquí el estudiante se va convirtiendo en un protagonista.

El factor común en las tres fases de motivaciones de los docentes, es que el papel del docente en la región es vital para los mismos docentes, la región y el estudiante. Es en esta fase cuando el docente concluye que ir a la región implica un sacrificio, que lo hacen desde el amor y vale la pena por el aporte que ellos le están dando.

Para mi región no es el sacrificio de irme, obviamente implica un sacrificio, dejar a la familia, pero yo no lo tomo así, es unas ganas de enseñarle al estudiante, que hay tantas cosas por hacer. (BCB-M). Aunque quiera decir que no, es claro que es un sacrificio que involucra a la familia, parte esencial de todos los seres humanos, pero las ganas de *enseñarle al estudiante* dejan ver la posibilidad de posicionamiento docente para que el estudiante *haga* porque el docente le enseña a ver, no por iniciativa o idea propia. El docente que viaja a la región está dotado de habilidades, por el sacrificio que implica, una de ellas, dicen varios docentes, es la resistencia, *La verdad hay dos o tres habilidades o valores o cualidades que deben tener los profesores de regionalización, uno es el amor al arte, dos el compromiso y tres la resistencia (MCQF-M)* considerada como una cualidad y está ligada al sacrificio de aguantar estar lejos de su contexto, su propia región y resistir los cambios de clima, alimentación, y especialmente resistir orientar cursos en horas consecutivas de hasta 20 horas en un fin de semana, que para algunos docentes requiere resistencia física y mental porque *ha sido un reto porque el paradigma de una clase o una sesión de clase solo es de 45 minutos o dos horas (ABQ-E)*. Con la evolución de las motivaciones inicia un proceso que involucra al estudiante y la idea que se tiene sobre él.

2.3.1.3 Idea del estudiante de región, desde la posición del docente

La forma como el docente se proyecta en la región influye en las prácticas discursivas y pedagógicas por las relaciones de poder y se relaciona con la idea que tenga del estudiante de región.

Es común encontrar situaciones que hacen pensar en ciertas diferencias entre los estudiantes de región y los de Medellín, el proceso de admisión a la universidad de Antioquia para los estudiantes de regionalización difiere al proceso de admisión para los programas de Medellín. En las regiones, algunos aspirantes que no alcanzan el puntaje mínimo pueden hacer parte de un programa llamado Programa Especial de Ingreso, que consiste en hacer cursos de matemáticas y técnicas de la comunicación y si obtienen una nota igual o superior a 3,5 son admitidos a la Universidad, incluso pueden ingresar a un programa diferente al que se habían presentado y algunos docentes lo saben, *la universidad cuando llegó a la región debió hacer unos ajustes con respecto a la admisión debido a las condiciones en cuanto a la calidad del estudiante en la región (ABQ-E)*. La situación anterior, entre otras, ha llevado a que los docentes tengan, en sus primeros semestres de experiencia en el programa de regionalización, una opinión de los estudiantes de región como de “*menor calidad*” con respecto a los estudiantes de Medellín y la universidad para adaptarse al contexto y tener estudiantes matriculados ajustó los requisitos de ingreso, la docente hace una lectura refiriéndose a las condiciones de calidad del estudiante por el ajuste que la universidad realizó, lo que puede llevar a los docentes a tener ideas o percepciones respecto a los estudiantes así: *Pero mi percepción inicial fue, no estos muchachos no saben dónde andan y no saben estudiar. (LGA-M)*. Y algunos cuestionan la calidad del estudiante de la región respecto a su formación previa, responsabilizando a las Instituciones de Educación Básica Secundaria de las falencias con que llegan a la universidad: *Yo he podido ver en los cursos que he dictado hasta ahora que tienen muchas deficiencias conceptuales y llegan muy fallos en eso. (PMIQ-M)*. La formación con que el estudiante llega a la universidad en la región, se convierte en una problemática para que el docente desarrolle sus clases, porque entonces en esta situación que plantea la docente tendrá que tomar una decisión, asumir que todos los estudiantes tienen el nivel que su curso exige y enfrentarse a una mortalidad alta en estudiantes reprobados o hacer ajustes a sus cursos, todos los docentes coinciden en esta

situación, tanto en la idea que tenían del estudiante antes de iniciar su proceso en la región, como después de un tiempo,

Lo que yo no alcanzaba a percibir o no había caído en cuenta es que de pronto como lo digo que no suene muy feo, el nivel, o la formación previa, lo que es primaria, secundaria o el bachillerato si se ve un poco más diferente que acá en Medellín (AZQF-0).

Además, en este testimonio podemos encontrar, al igual que en otros, que es común en los docentes que aman trabajar en región, cuidarse de las apreciaciones que hacen del programa y de los estudiantes, situación que los puede llevar a abstenerse de hablar abiertamente y hacer una crítica al programa.

El estudiante de región, tiene más miedos, son estudiantes con muchos miedos, en sus oportunidades laborales, en si pierdo una materia entonces qué debo hacer, en cómo serán los profesores, son estudiantes diferentes, no difíciles ni raros, si no diferentes culturalmente (MCQF-M).

Durante todas las entrevistas, así la pregunta no incluyera el concepto del estudiante de la región, se encontró en las respuestas argumentos relacionados con él. Apreciaciones que usan para tomar decisiones en las clases que afectan tanto el discurso como las prácticas pedagógicas docentes.

La idea que los docentes tienen sobre los estudiantes que ingresan a la universidad en la región concuerda con el resultado encontrado en un estudio que se revisó en los antecedentes donde: El 83% de los docentes perciben que los estudiantes que ingresan al PIVU tienen un nivel medio y bajo al indagar sobre habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, capacidad para resolver problemas, capacidad argumentativa y vocacionalidad. (Gallego, 2008, p.72).

En general, los docentes valoran mucho al estudiante de región, valoración que a veces puede confundir al docente y llevarlo a moverse más por sus sentimientos que por la objetividad de la evaluación de su clase. También lo lleva a modificar los cursos, especialmente la herramienta de evaluación, todo sustentado en la calidad académica previa del estudiante, además consideran al estudiante por sus condiciones económicas, sociales y por estar alejados de la sedes universitarias centrales, sin embargo, es común encontrar entre los docentes una

apreciación de minoría (sentirlos menos) y aunque tratan de evitarlo lo comparan con los estudiantes de las sedes centrales. Los conceptos que tienen del estudiante llevan a que sus prácticas discursivas y pedagógicas en la región cambien con respecto a Medellín⁸, cambios como: incluir en los cursos temas adicionales a los de los contenidos programáticos que les facilite el aprendizaje a los estudiantes, ajustes en la evaluación.

2.3.1.4 Prácticas Discursivas y Pedagógicas en región

Las instituciones de educación superior hacen parte de los escenarios donde los docentes desarrollan sus actividades, tienen como objetivos “(a) Transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo, (b) Promover los cambios socio-culturales de su entorno y (c) contribuir con la formación personal y profesional de la población” (Díaz, 2006, p.3). Para lograr los objetivos, se realizan actividades orientadas hacia los alumnos (estudiantes) y a estas actividades las llamamos prácticas pedagógicas que se definen como “Actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” (Díaz, 2006, p. 4), definición que contempla tres elementos, docentes, estudiantes y currículo (al ser construido a partir del contexto donde se va a desarrollar, proyecta lo que se espera del proceso formativo), sus objetivos involucran además el contexto donde se ubica la práctica pedagógica, que para el caso sería educación superior y/o el contexto donde está ubicada geográficamente la institución donde se realiza la práctica, región, y, que influirá en los procesos formativos del contexto, se reafirma cuando Restrepo y Campo (citados por Barrero, Mejía, 2002) definen la práctica pedagógica como:

Los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo (p.4).

⁸ La investigación no pretende comparar las prácticas discursivas y pedagógicas entre Medellín y las regiones, se menciona porque durante las entrevistas, algunos docentes hacen la comparación para argumentar algunas respuestas.

De acuerdo a las definiciones, la práctica pedagógica parte del maestro y de su saber, para los docentes de regionalización su saber es importante y les da status frente a los estudiantes, saber o posición que puede influenciar su práctica, saber que es llevado a diferentes entornos culturales. Cada región de Antioquia tiene referentes culturales que la identifican y la diferencian de las demás, entonces, las instituciones de educación superior que se descentralizan, pueden tomar una de las características de la pedagogía y es que “reconoce la adecuación social de los saberes en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1999, p.11). O sea de las diferentes regiones del departamento de Antioquia, que tienen referentes culturales propios.

En el desarrollo del proyecto se encontró que primero se adecua el docente, se reconoce en el contexto y progresivamente va interactuando con su saber en el contexto, para lo cual requiere tener cualidades que le permitan una reflexión constante, actuar como investigador (de su propia práctica, sin necesidad de ser un experto en investigación) para orientar a los alumnos y contribuir a la resolución de sus problemas, pero primero comprenderse a sí mismo como ser humano para ser docente. Como resultado de las prácticas pedagógicas y su reflexión el docente genera conocimientos y se ratifica cuando Díaz (citados por Díaz, 2006) dice:

El saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (p.9).

Los conocimientos que se construyen varían de acuerdo al contexto, por tanto así las prácticas sean las mismas, si se desarrollan en diferentes contextos, los resultados serán diferentes, situarse ayuda a que los resultados sean los esperados, “es evidente el protagonismo y la responsabilidad del docente en las diversas instancias donde se planifica, ejecuta y evalúa el proceso educativo como factor importante en el desarrollo y progreso de la sociedad” (Díaz, 2006, p.8). Progreso que se da, en parte, por la práctica pedagógica del docente cuando este reflexiona sobre ella y la mejora de manera constante, cosa contraria sucediera si se mecaniza la práctica.

El autor de la prácticas pedagógicas es el docente, pero el fortalecimiento de ellas parte de las instituciones de educación, si bien en lo común se refieren a las instituciones de educación

básica primaria y secundaria, las de educación superior son espacios de formación y donde ocurren prácticas de enseñanza, y, por ende, tienen responsabilidad, así el responsable directo sea el maestro y aunque en el caso de educación superior la tarea se asigna a las facultades de educación, pero, las demás facultades se dedican a la enseñanza, no de las ciencias de la educación, pero si a la enseñanza, entonces, revisar, estudiar, investigar y mejorar prácticas fortalece la institución y lo reafirma Zuluaga (1999) porque se refiere a la enseñanza como lo sustancial de la Pedagogía y a la pedagogía como el ejercicio de la enseñanza. Además las prácticas pedagógicas son realizadas por todos los maestros, sin importar a la disciplina a la que pertenezcan, por ello uno de los retos para los maestros, de todas las disciplinas, es analizar sus prácticas de manera permanente.

Diferentes estudios⁹ que están realizando las instituciones de educación superior del país relacionados con las condiciones de ingreso y egreso de sus estudiantes, indican que las universidades reciben en sus primeros semestres estudiantes académicamente muy heterogéneos, con diferencias marcadas por estrato socioeconómico, tipo de educación, sexo y edad, y al final de sus carreras todos los estudiantes logren el mismo nivel académico, independientemente de las variables antes mencionadas. En la región, el nivel académico de los estudiantes que ingresan puede ser inferior a los estudiantes de las sedes centrales, pero, la universidad forma el profesional con el nivel que el programa necesita, independientemente de donde sea ofertado; para lograrlo, se apoya en los docentes, quienes tienen como herramienta el currículo, que es resultado de un proceso en el cual no siempre participan estudiantes y profesores que hacen parte de los programas ofertados en la región, además estos currículos son pensados para un contexto específico, sede central en Medellín, y es llevado a todas las regiones, es decir, existe una única malla curricular para el programa, sin importar el contexto donde se desarrolle, y aquí se hace más “evidente el protagonismo y la responsabilidad del docente en las diversas instancias donde se planifica, ejecuta y evalúa el proceso educativo como factor importante en el desarrollo y progreso de la sociedad” (Díaz, 2006, p.8). El currículo contiene los saberes que el docente debe pasar a sus alumnos, o que el docente debe enseñar y los estudiantes deben aprender, proceso que se logra por la práctica del docente en el aula de clase y/o laboratorio, pero lo ideal es que sea

⁹ Información obtenida en la socialización de los resultados de las pruebas EFI_CIENCIAS de algunas universidades del país. Resultados del año 2014.

mediada por el diálogo, la comunicación y no reducirse a la transferencia de información por medio del habla.

El centro de las prácticas pedagógicas es el enseñar y el aprender, así estén guiadas por un modelo pedagógico están influenciadas por quien enseña, el docente, que llega a la región con su maleta de saberes, su formación, creencias, personalidad, vivencias y enunciados que lo apoyarán en el desarrollo de su práctica; como eje principal de la práctica pedagógica están las prácticas discursivas que pueden ser instrumentales, las específicas de la disciplina en la que se formó el docente y en la que está formando al estudiante y regulativas, dadas por la institución, en este caso la universidad.

Las prácticas discursivas son definidas por Foucault (1997) como “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (p.154). Las prácticas discursivas están dadas por una regla que no son explícitas, ni teóricas, se dan de acuerdo a la sociedad y su desarrollo, uno de sus elementos es el discurso que para comprenderlo no es posible llevarlo a una definición reduccionista porque no es simplemente hablar, es definido como “una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción” (Bernstein & Díaz, 1985, p. 2). En esta definición se encuentra que el discurso no es algo tangible, es el resultado de un proceso, y este resultado no es únicamente del sujeto que lo produce, está ligado a una sociedad, a unas características individuales y unas relaciones de poder. También se llama discurso “a un conjunto de enunciados en tanto que dependen de la misma formación discursiva” (Foucault, 1997, p. 153). Entendiendo formación discursiva como aquellos enunciados que pertenecen a una misma disciplina, como los pregrados de educación superior.

El docente que se desplaza a las regiones está permeado por las reglas que van a caracterizar sus prácticas discursivas en dicho contexto, aunque las regiones, geográficamente están cerca unas de otras y de la ciudad central, varían en aspectos económicos, sociales y culturales, por tanto la posición del docente allí es diferente respecto a otros contextos. El cambio, en educación, que se ha dado en la región es considerable, porque las instituciones de educación superior que le apostaron a la descentralización han llevado sus programas y docentes,

y fue necesario ajustar la modalidad de la oferta de los programas, por ello encontramos modalidad de *presencialidad concentrada*.

La presencialidad concentrada es una modalidad de oferta de programas de Educación Superior en las regiones del país, consiste en programar de manera concentrada la totalidad de horas/semestre de un curso en bloques hasta de 10 horas por día y hasta tres o cuatro días consecutivos. Lo anterior se hace, entre otras cosas, porque en las regiones hay carencia de docentes que cumplan con los requisitos de contratación de las universidades y se hace necesario llevar, de las ciudades principales, los docentes para cubrir los cursos.

La definición de la *oferta de programas en modalidad concentrada* se complejiza porque sobre ella se encuentran supuestos sobreentendidos y hay carencia de teorizaciones al respecto, sin embargo es común encontrar que la oferta de programas de modalidad concentrada se iguala o asocia modalidad semipresencial, por ejemplo, en la página de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en la presentación del Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes dice que este “administra cinco programas de licenciatura, cada uno de ellos en las modalidades presencial, presencialidad concentrada (semipresencial Medellín) y programas regionalizados”(Universidad de Antioquia, 2014). Según esta presentación la presencialidad concentrada se hace en Medellín y es lo mismo que semipresencial, además, los *programas regionalizados* los consideran una modalidad de oferta. Lo anterior explica por qué en algunos estudios sobre asuntos educativos en la modalidad de presencialidad concentrada se asumen igual o semejante a la semipresencial como el caso del estudio llamado *Metodología docente en dibujo y geometría de primer curso de las titulaciones del área de expresión gráfica arquitectónica* que se refiere a un programa de modalidad semipresencial en el que la parte presencial la ofertan de manera concentrada y de la cual el autor considera que:

Los nuevos planes de estudios con su exigencia de evaluación continua y el acortamiento y concentración de los periodos de docencia (...), suponen un nuevo contexto respecto a tiempos anteriores que exige nuevas estrategias y metodologías docentes de cara a la consecución de los objetivos planteados (Irlés, Ivañez & Pérez del Hoyo, 2011, p.2).

En este estudio la preocupación no es únicamente la reducción de la presencialidad, también lo es concentrar las horas de estudio a pocas sesiones en comparación con un semestre

completo porque “la concentración en el tiempo dificulta la asimilación y posesión de los conocimientos y la adquisición de las habilidades” (Iglesias et al., 2011, p.4). El resultado poco positivo de esta modalidad afectará al estudiante y quedará en duda si es llevado correctamente a la posición que desea la universidad, porque la enseñanza se dará en periodos cortos y regular la transmisión de la información no será fácil, necesitará darse dosis muy altas en periodos cortos donde debe estar presente el estudiante porque “un periodo docente organizado en solo quince sesiones, la inasistencia continuada a dos o más sesiones o la no realización de los trabajos preparatorios supone una alteración importante del programa docente” (Iglesias, et al., 2011, p.4).

En la monografía *Propuesta de evaluación por competencias para estudiantes del curso de cálculo en una variable de la licenciatura en matemáticas y física de la facultad de educación modalidad presencialidad concentrada* encontramos que se asume modalidad de presencial concentrada como equivalente de semipresencial (Montoya, 2006). Sin embargo, no explica las diferencias entre ellas, y durante el desarrollo de la monografía únicamente se refiere a la modalidad semipresencial.

Para los docentes que han trabajado en los programas de regionalización de algunas universidades es sobreentendida la presencialidad concentrada y se reafirma en el siguiente texto:

Lo más preocupante es que la llamada regionalización ha seguido el camino del curso presencial concentrado de fines de semana, o simplemente se ha trasladado la universidad tradicional a la región con el curso presencial de toda la semana (Galeano, 2002, p.3).

El discurso es el resultado de un proceso, proceso que en las prácticas discursivas en la modalidad de presencialidad concentrada puede cambiar porque el tiempo durante el cual docentes y estudiantes se relacionan se disminuye, pasa de ser cuatro meses a dos, uno o menos y es posible que la adquisición de la voz del estudiante como sujeto sea más lenta porque no alcanza a haber un seguimiento por parte del docente. Entonces la apropiación de los saberes por parte del estudiante cambia con respecto a la modalidad presencial donde hay posibilidad de que el docente vea la evolución en la adquisición de poder, en voz, del estudiante, y se confirma cuando en “cualquier sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la apropiación de los discursos con los saberes y poderes que implican” Foucault en (Bernstein & Díaz, 1985, p.5).

La presencialidad concentrada es una modalidad que implica que el docente que impartirá clases, además de las situaciones relacionadas con el cambio de contexto debe adaptarse a trabajar varias horas consecutivas en un mismo día y/o varios días. En la entrevista a los docentes se encontró que la presencialidad concentrada *ha sido un reto porque el paradigma de una clase o una sesión de clase solo es de 45 minutos o dos horas. (ABQ-E)*. Y es cierto porque en las instituciones de educación superior, lo común es que los programas se oferten de manera regular para que los cursos sean dictados semanalmente durante un semestre completo, en algunos casos se programan bloques de tres y cuatro horas, por ello en la región es un reto trabajar tantas horas consecutivas en una misma clase, los docentes manifiestan que: el clima, la alimentación y las condiciones sociales difieren a las de su vida cotidiana y de ejercer su práctica pedagógica en bloques de dos horas pasar a hacerlo por muchas horas y en la relación a la presencialidad concentrada dicen:

Pero te digo, de las regiones, hay de región a región, porque hay unas regiones donde hace muchísimo más pesada la presencialidad concentrada por lo del ambiente, tan sencillo como por el clima y como por la misma actitud de los estudiantes (BCB-M).

Es agotador para el docente trabajar horas concentradas, además porque no siempre lo hacen en un mismo contexto, con una misma población estudiantil, de hecho en regiones como el Urabá antioqueño las clases pueden ser en municipios diferentes. Las ofertas de los programas en las regiones se hace por cohortes, o sea que no todos los semestres se ofertan los mismos cursos y las ofertas se hacen en diferentes sedes, lo que lleva a que los docentes puedan rotar por todas las regiones; para el semestre 2015-1 los programas en los que participaban los profesores entrevistados estaban ofertados en todas las subregiones del departamento de Antioquia, por tanto es posible que la mayoría de ellos hayan dictado clases en varias regiones, lo que les permite comparar el efecto de la presencialidad concentrada entre ellas. Cuando la docente habla de región y del estudiante, lo hace de manera general, pero el impacto de la presencialidad concentrada está influenciado por la afinidad que el docente tenga con la región y la forma de ser, o la actitud, de los estudiantes. Entonces, el docente además de cumplir con los contenidos programáticos debe atender las situaciones que se le presentan con el contexto y con el estudiante, para poder lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la presencialidad concentrada se hace necesaria la programación por bloques, con una duración aproximadamente de un mes, aspecto cuestionado por la mayoría de los docentes porque no les afecta solo a ellos, también al estudiante como sujeto que aprende en el contexto al que pertenece, la región, porque no están acostumbrados a recibir tantas horas de clase consecutivas, especialmente sin son estudiantes de primeros semestres, y como estrategias para atenuar la problemática están:

La atención tiene que estar centrada en que no se desconecten de mí, sino que estén conectados con la asignatura y con las observaciones, con las propuestas, de tal manera que cuando está culminando el curso, la propuesta que ellos van trabajando tiene que estar ya muy madura, entonces, obliga a que uno dé como un salto cuántico en el curso para que ellos obtengan un producto muy rápido (LGA-M),

Este testimonio involucra al estudiante como sujeto fundamental en la educación, y encuentra que la presencialidad concentrada afecta el desarrollo de las clases, no solo porque sea agotador para el docente, sino porque el estudiante está acostumbrado a cambiar de clases cada dos horas y en esta modalidad debe estar con el mismo curso y docente, durante mucho tiempo, lo que lleva a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vea afectado porque el docente invierte esfuerzo y tiempo para mantener activo al estudiante en la clase; cuando el docente habla de un salto cuántico se refiere a la velocidad, que no considera normal, en la cual se deben lograr los objetivos académicos y al ser tan rápido se puede perder apropiación del estudiante por los conocimientos, reafirmado por el docente que dice sobre esta modalidad que: *Se hace la transmisión de la información o el conocimiento o la temática de una forma muy rápida. (ANR-0)*. Mantener al estudiante concentrado tantas horas consecutivas de clase se convierte en un riesgo para el docente y es que puede centrarse únicamente en transferir información, porque no hay tiempo de hacer un seguimiento al proceso de aprendizaje o apropiación de los conocimientos por parte del estudiante mientras que “en la modalidad presencial en la que el seguimiento continuo de los procesos puede determinar un conocimiento cercano de la forma como los estudiantes abordan las diferentes situaciones” (Montoya,2006, p.25). Y lleva a que el docente tenga que definir estrategias para mantenerlo activo, puede afectarse también la práctica pedagógica, porque esta es desarrollada por el docente buscando el aprendizaje del estudiante, en esta modalidad el docente se ve obligado a cambiar porque:

Le toca a uno empezar a modificar, dinamizar la clase; por medio de exposiciones, talleres, por medio de juegos, por medio de talleres, videos, para que los pelaos no se aburran porque son casi que 45 horas seguidas donde uno se cansa, pa' uno es muy pesado hablar 5 horas seguidas y ellos también y a la atención les dura una hora, hora y media, ellos son una hora y media pendientes, ya después se distraen, se duermen. (AZQF-0)

La presencialidad concentrada lleva a modificar las clases e incluir actividades que no se tenían planeadas, en las que se involucra al estudiante para mantenerlo activo y permitir descansos para el docente, es común encontrar que la modalidad afecta el desarrollo de las clases, al docente y al estudiante, pero encontramos a algunos docentes que les gusta, no realmente porque favorezca al estudiante, sino por porque el tema queda listo en poco tiempo, puede concentrar al estudiante en un solo curso, pero a los mismos docentes que les gusta la modalidad, dejan ver que es muy agotadora.

La presencialidad concentrada la considero, a mi juicio, un poco...digámoslo...no antipedagógica ni mucho menos, podría decirse que algo agotadora tanto para el estudiante como para el educador, por lo que son a veces, son más de 10, 15 horas aproximadamente en algunas situaciones o en algunos momentos. (ANR-0).

Si la modalidad es agotadora y se pueden pasar tantas horas en una misma actividad, llama la atención que el docente la considere adecuada, aunque su testimonio se puede interpretar como no adecuada y además, se puede decir que entorpece el proceso de la educación, también encontramos que *A nivel de cognición, ventajas, que el estudiante está en un tema concentrado todo el tiempo, posible desventaja es que el estudiante tenga menos tiempo para asimilar contenidos temáticos. (JMA-M)*. Si el estudiante no puede asimilar, no puede obtenerse el resultado que se espera, situación que empeora si hablamos de estudiantes de primer nivel que llegan a la universidad con muchos vacíos previos en su formación y es contradictorio decir que se puede tener al estudiante concentrado, porque de acuerdo a la experiencia docente, de todos los entrevistados, la atención se logra por máximo dos horas. Algunas ventajas de la presencialidad concentrada es que el estudiante se concentra en un solo curso y para el profesor es bueno porque *sale rápido del curso* pero es una posición egoísta, donde se pone él, como docente, en el centro *yo salgo rápido*, sin embargo, quien evalúa como buena la presencialidad

concentrada (para él como docente) respecto al estudiante encuentra que asimilar tantos contenidos temáticos no es fácil y lleva al docente a hacer cambios en sus prácticas, además porque *el proceso de enseñanza aprendizaje se puede afectar cuando uno culturalmente no conoce, hay jergas, hay modismos que son solo de ellos y pienso que es un reto para el profesor las primeras horas. (MCQF-M)*. Invertir las primeras horas de clase en conocer la cultura y los modismos del estudiante, dejaré en duda si es suficiente unas horas de clase para que docentes y estudiantes se adapten. Por el contexto y la modalidad de oferta de los programas las prácticas cambiarán y pueden llevar a que se afecte la comunicación con los estudiantes y a que las prácticas se tengan que adaptar en la región, pues el docente tiene prácticas de un contexto y una sociedad dada, y llega a un contexto distinto. Y está relacionado con las diferencias que encuentra un docente entre su discurso y el discurso del estudiante

En cuanto a la comunicación, es la utilización de términos, puede variar mucho de una región a otro y uno tiene que tener cuidado porque uno no se las sabe todas, entonces por eso te digo, hay que contextualizarse y yo en ese sentido no he tenido problemas (...) ellos son los dueños de la región, soy yo la que me siento extraña y tengo que aprender de lo que ellos cotidianamente manejan. (BCB-M).

A pesar del poder que tienen los profesores, hay situaciones que los ponen en desventaja y tienen que andarse con cuidado porque saben que el estudiante es el dueño de su contexto, porque es allí donde vive desde que nació, tiene sus creencias y cultura, modismos y jergas propias que le caracterizan y que pueden variar de región a región y es en este momento donde la posición de poder cambia y el docente lo reconoce, el contexto es uno de los elementos de la práctica pedagógica, entendido como el lugar donde se vive la pedagogía y ubica al docente desde la práctica discursiva. Desde la perspectiva crítica apoyados en Michel Foucault¹⁰, que las relaciones sociales existentes afectan el conocimiento, la relación Universidad/profesor/estudiante/región afectan el conocimiento y en el contexto social, las relaciones de poder y desigualdad se pueden ver aumentadas si esa relación no está enfocada correctamente, porque de lo contrario, el docente está en ventaja con el estudiante por el poder que le da su autoridad en el aula de clase, el poder que le da ser en encargado educar

¹⁰ Tomado de notas de clase del seminario de epistemología dictado por PhD. Jair Álvarez. Maestría en Educación. 2013-2. Universidad de San Buenaventura

disciplinariamente al estudiante, y el estudiante está en ventaja con el docente porque se encuentra en su región, son mayoría, conocen su entorno, lenguaje, cultura y se pueden ver afectadas las relaciones entre ellos. La tensión entre estudiante y universidad se da porque la universidad busca preparar estudiante para que la región crezca y pretende mantenerlo allí hasta la graduación, pero no siempre esos son los deseos del estudiante, y los procesos formativos se impactaran.

La comunicación entre docentes y estudiantes se ve afectada por diversos factores, entre ellos encontramos que la oferta de programas en las regiones depende de las unidades académicas y el estudiante no ingresa al programa que quiere si no al que puede¹¹, desde este punto de vista en el primer nivel ya hay una barrera de comunicación, y, llevar al estudiante a la posición que desea la universidad, de acuerdo al perfil del programa en que el estudiante está matriculado, se dificulta porque el discurso del docente y el hacer en el aula de clase no están relacionados con los deseos profesionales de cada una de los estudiantes y lo reafirma el testimonio que dice: *Considero como premisa que es directo que el discurso se afecta cuando la oferta de la universidad es limitada. (ABQ-E)*

Las diferencias entre sus discursos pueden estar dadas por la posición del docente con su saber y la del estudiante con su contexto, que seguramente siempre se dará, principalmente en los primeros niveles de educación superior cuando el docente tiene un lenguaje técnico y el estudiante está iniciando su formación superior, allí al docente le corresponde adecuar su discurso al nivel del estudiante, pero en la región, además de esto, el discurso puede cambiar por las condiciones sociales, culturales y geográficas propias de ella, que aunque se habla el mismo idioma, el discurso cambia entre regiones, por lo anterior el docente debe ubicar y adecuar sus enunciados, de lo contrario será un discurso sin posibilidad de aplicación.

Las prácticas discursivas son inherentes a cada docente, responden a una construcción a partir de experiencias anteriores, aspectos que explican, en parte, porque varían de un docente a otro cuando sus edades distan considerablemente; las prácticas discursivas de los docentes pueden variar de acuerdo a la edad, experiencia laboral, experiencia docente, espacios geográficos donde ha vivido, estudiado, trabajado e incluso por sus creencias y cultura. Sin que

¹¹ Información obtenida en las reuniones de coordinación académica con los estudiantes de las regiones.

los docentes tengan idea de lo que es una práctica discursiva, hay situaciones, en la educación, que los llevan a tomar posiciones o cambios para mejorar su comunicación con los estudiantes como: *Tengo contacto con primos, con personas de la edad de ellos que le facilitan a uno como ese lenguaje y estrategias de comunicación que uno tiene que tener con jóvenes y con personas pues de la edad en la cual uno está dando las clases. (MCQF-M)*. Dice un docente que lleva dos años en la región, no tiene formación pedagógica, deja leer en su cita que el discurso no puede depender solamente de lo que él es y sabe, sino que es claro que la generación con la que se comunica no es la misma a la que él pertenece, para elaborar su discurso tienen en cuenta el sujeto (estudiante) y el lugar, lo social desde donde elabora su discurso.

Todos los docentes entrevistados han estudiado, vivido y trabajado en Medellín, por lo menos gran parte de su vida, perteneciendo esta ciudad a la región del Valle de Aburrá y siendo la capital del departamento de Antioquia, es un espacio geográfico y referente socioculturalmente donde se centralizan las sedes principales de instituciones de educación superior del departamento a las que pertenecen los docentes del programa de regionalización que se desplazan a las demás regiones, por tanto es normal que su discurso genere tensiones en la relación con los estudiantes: “El poder está presente en cada discurso, y, a su vez, cada discurso es un mecanismo de poder” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 2). Por ejemplo, el siguiente docente siente autoridad frente al estudiante al enseñar lo que sabe: *De cierta forma hay una autoridad, hay un conocimiento de lo que les estoy diciendo, porque enseñar lo que uno no ha vivido es muy complicado. (AZQF-0)*. El discurso se fortalece porque ha vivido y por la práctica profesional, parte del discurso que enseña a sus estudiantes lo construye desde su vida en la empresa, desde la práctica, esta cita reafirma que el responsable de la enseñanza es el maestro y sus vivencias hacen parte de sus herramientas, que a su vez hacen parte de su práctica pedagógica.

La práctica discursiva también es llamada discurso pedagógico “puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes” (Bernstein & Díaz, 1985, p.3). Las prácticas discursivas pueden generar procesos de reproducción en todos los niveles de educación y en todos los contextos donde están ubicadas las instituciones educativas, en el caso de la educación superior,

involucran categorías como los docentes o transmisores, quienes a partir de un discurso impuesto por la institución se relacionan con los estudiantes que serán los adquirientes de dicho discurso, cada uno de ellos, docentes y estudiantes, tendrá una posición dependiendo de dónde, social económica, geográfica, se dé la práctica educativa, el discurso se da en todo momento desde el regulativo hasta el instruccional.

El Discurso Pedagógico podría considerarse como la articulación de diferentes sistemas de objetos, conceptos, teorías, bajo dos modalidades de discurso, *Instruccional* y *Regulativo*. Estos discursos generan los principios y reglas que regulan la producción de “Competencias específicas” y lo que cuenta “como orden legítimo dentro de y entre, transmisores, adquirientes, competencias y contextos (Bernstein & Díaz, 1984, p.33).

Los discursos institucionales en educación superior buscan llevar el estudiante a una posición deseada de acuerdo al perfil definido por la universidad, los requerimientos de la sociedad y el mercado laboral donde se desempeñará el futuro egresado, los programas de pregrado de las universidades generalmente buscan responder a necesidades sociales.

A medida que se dan las relaciones entre docentes y estudiantes, mientras el estudiante continúe en su proceso de formación para el caso de la educación universitaria, se va logrando que el estudiante adquiera voz porque va creciendo en formación y conocimientos que le permiten generar enunciados y entonces en ese momento puede decirse que el discurso “es una categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales” (Bernstein & Díaz, 1985, p.3). Y relacionándolo con las presencialidad concentrada es coherente con los pensamientos del docente de región quien considera que: *si la clase, es diferente, la metodología es diferente, la evaluación obviamente tiene que ser diferente. (AZQF-0)*. Deja claro que las prácticas pedagógicas y discursivas no son las mismas en las sedes centrales y en la región porque la presencialidad concentrada no es lo normal, *Pues si esa fuera la metodología indicada así estaríamos trabajando acá, por bloques completos, pero no, esa es una alternativa que por efectos de horarios, por efectos de logística en la región toca así. (AZQF-0)*. Además, la presencialidad concentrada en la región no se hace para favorecer al estudiante, si no por situaciones administrativas de la universidad, dadas por la necesidad de llevar docentes de Medellín a la región.

Aunque los docentes llevan varios semestres orientando diferentes asignaturas en la región temen quedarse cortos en temas, por la presencialidad concentrada, y, por ello, en sus estrategias tratan de:

No estar corto en temas, tengo dos temas de reserva en caso que el tiempo se expanda. Lo que realmente si hago es hacer es variar las estrategias pedagógicas, mezclo talleres, videos pero a veces el tiempo no da, artículos de revista. Recurro mucho a talleres aplicados. Teoría sin posibilidad de aplicación es una enseñanza descontextualizada. (JMA-M).

La presencialidad concentrada lleva a que el docente tenga dos temores, uno que el tiempo rinda mucho y corre el riesgo de quedarse sin temas para la clase, por ello algunos acuden a la improvisación, pero cuando llevan varios semestres orientando clases tienen estrategias como *Trato de no estar corto en temas, tengo dos temas de reserva en caso que el tiempo se expanda (JMA-M)*. Y el otro riesgo que se corre es que el tiempo no alcance y no puedan dictar todos los temas del curso al estudiante o los tenga que dictar muy rápido y lleva a que los estudiantes se quejen de la velocidad y a que la educación se convierta en una educación bancaria (Freire, 2005, p. 91). La solución a ambas situaciones la encuentran los docentes en una buena planificación, *yo creo que todo está en una buena planificación, porque si usted no planea bien las actividades y si no domina el tema que usted va a impartir, a usted se le puede ir todo el día en un solo tema y usted no va a lograr los objetivos (BCB-M)*.

A pesar de pasar tantas horas consecutivas en clase, no hay silencios diferentes a los que se presentan durante los trabajos en equipo o durante un parcial, porque el docente trata de involucrar al estudiante, pero además los docentes aceptan que les gusta hablar mucho, y se evidenció en las observaciones realizadas en las que los docentes hablaron la mayoría del tiempo de la clase y aunque promovían la participación de los estudiantes el resultado era reducido por las características de las preguntas que hacían, preguntas asociadas a cursos que no han visto ni verán en el semestre actual, preguntas que rebasaban los objetivos del curso actual; también se observaron momentos en los que los docentes preguntaban a sus estudiantes y ellos mismos daban la respuesta, en general el docente habla entre 50 y 70 % de la clase, lo demás el estudiante, los docentes no consideran adecuado que un estudiante este mucho tiempo en una clase magistral.

El discurso pedagógico oficial está centrado en la educación básica, se define como “una realización de las relaciones de poder inherentes a las prácticas políticas del estado” (Bernstein & Díaz, 1985, p.15). Las universidades públicas y privadas deben cumplir con la normatividad del país relacionada con la educación superior y tener en cuenta que este discurso “toma diferentes formas de realización, es decir, diferentes formas para su transmisión y reproducción” (Bernstein & Díaz, 1985, p.15). Algunas de las formas que toma este discurso están dadas por lo que se plasma en el reglamento estudiantil que aplica a toda la comunidad universitaria y por el programa que cada unidad académica entrega a los docentes, quienes se encargan de transmitirlo al estudiante, que también es responsable de reproducirlo en su contexto. El contenido programático que recibe el docente le ayuda a “una selección de discursos que regulan la transmisión, adquisición y Evaluación” (Bernstein & Díaz, 1985, p.16). Porque allí encuentra los temas que debe enseñar a sus estudiantes, la duración, en horas, de cada tema, la propuesta metodológica para dinamizar la clase, entonces podemos decir que en la educación superior también el discurso oficial “fija los límites a la selección del “qué” y el como” (Bernstein & Díaz, 1985, p.16). Con el discurso oficial, se busca que la universidad lleve al estudiante al lugar que necesita el estudiante, la universidad y la sociedad.

La formación discursiva del docente está ligada a la institución donde se formó y donde ha trabajado, en relación a esto la forma como el docente facilita el conocimiento a sus estudiantes durante la clase es un aspecto decisivo que puede alterar el resultado esperado, como los sujetos investigados fueron docentes, ellos piensan que los estudiantes consideran que los conocimientos que imparten *en general son bien recibidos esos temas, son acogidos porque el lenguaje que trato de utilizar, un lenguaje coloquial sin salirme de los lenguajes técnicos que hay que tener definidos y claros para que puedan entender los conceptos. (BCB-M)*

Las diferentes formas en las que los docentes realizan sus prácticas discursivas, se refieren a la formación del sujeto, cursos que imparte, incluso su personalidad, y su posición frente a los educandos y la región, por el concepto que tienen de ambos. Es por ello que las prácticas de los docentes difieren, pero conservan las particularidades que les da el ser docentes de educación superior procedentes de ciudades centrales.

Cuando la universidad genera las prácticas, las hace no para un contexto específico si no para un contexto que considera el ideal, sede central y es el docente quien debe acudir a la ‘caja de herramientas’, para minimizar el impacto en la presencialidad concentrada, tales como buena planificación de los cursos, tiempos de descanso cada 45 minutos o cada hora u hora y media; entonces así sea en presencialidad concentrada siguen la premisa que una clase no debe ser más de una hora y media, como en la sede central, los tiempos de descanso pueden ser dentro del aula de clase o fuera de ella, y a veces consiste en cambio de actividad en la cual el docente asume un rol de consejero con el estudiante.

El contexto y la modalidad concentrada lleva a que el docente busqué mantener al estudiante atento, valiéndose de ajustes a sus prácticas discursivas y pedagógicas, como: lecturas colectivas que se relacionan con la clase y la región, intercambios de experiencias, noticias actuales, uso de ambientes virtuales; además, diferentes enfoques de pausas activas, con la finalidad de descansar al estudiante y descansar al profesor así: *Tener un estudiante ocho horas recibiendo una clase magistral tradicional o simplemente copiando diapositivas es antipedagógicas incluso hasta para uno, no, tenemos que hacer la pausa activa, contamos el chiste, hacemos la broma, salimos a lavarnos la cara (BCB-M).*

Como docentes que pertenecen a una institución de educación superior, hace parte de él contribuir a formar el estudiante de acuerdo al perfil del programa al cual está matriculado y es allí donde el docente orienta al estudiante a la posición que desea la universidad, el resultado final tendría un *toque* de la acumulación de las prácticas pedagógicas y discursivas de todos los docentes.

El discurso se puede afectar por factores externos como la institución a la que pertenece tanto estudiante como profesor, la institución porque oferta el mismo programa de la sede central a la región, sin hacerle ajustes, lo modalidad de la oferta de presencialidad concentrada y por factores internos como la forma de ser del docente, lo que habla, lo que dice, su formación profesional y eso explica porque su discurso afecta al estudiante y al contexto

En las observaciones realizadas, se encontró que el estudiante está en una posición pasiva, porque el docente es quien dirige la clase, todos los docentes están frente al grupo y de pie, el estudiante sentado, el docente hace preguntas y, en muchos casos, él mismo responde, las

preguntas no son formuladas a un estudiante específico, entonces no se ven obligados a responder y finalmente, es el mismo docente quien da la respuesta. Al observar la participación de los estudiantes, cuando asumen el rol de docentes, como expositores, el protagonismo no se centra en ellos, se encontró que el docente interrumpe en repetidas ocasiones para hacer intervenciones dejando de lado la exposición de los estudiantes y cubriendo él todo el tema.

En los primeros niveles de formación, la relación entre discursos de estudiantes y docentes es vertical, está dada por el estrato del docente que es superior al del estudiante que vive en la región, el control que el docente ejerce es mayor, se puede intuir por la idea del estudiante que ya se analizó, pero a medida que avanzan los semestres, estudiantes y docentes conviven en la región, en la universidad, en el aula de clase y se va dando una relación horizontal porque ya el docente se siente parte de la región y quiere hacer parte de ella y el estudiante adquiere capacidades que le permiten ponerse en un nivel de comunicación sujeto-sujeto con el docente, y el docente lo permite, y lo expresa en sus testimonios: *La diferencia que encuentras entre los estudiantes de primeros semestre y últimos es mucha, cuando ya van para prácticas, vos conversas con ellos de temas vistos en todas las clases, como lo aplican en sus casas, en la empresa.* (LEB-M). Lo que se reproduce en la universidad está mediado por la familia, el entorno, sus amigos, y ello puede afectar las prácticas en la escuela, la sumisión el respeto al docente y lo que la universidad reproduce, pero, cuando gradualmente la familia y el contexto se van permeando por la universidad: *fíjate que cuando uno los escucha después hablar, sobre todo en la microbiología que se puede aplicar mucho, ellos mismos le cuentan a uno las cosas que han podido cambiar en su casa.* (BCB-M), entonces cuando se van logrando este tipo de cosas en la universidad se van reproduciendo otras mejores.

Si fuera necesario ubicar las prácticas pedagógicas de los docentes de la región, lo haría desde lo tradicional y en algunos casos reproducción. Desde lo tradicional pensado desde las necesidades que considera la universidad centradas en la región y no en el alumno que a su vez se relaciona con la limitación de la oferta de programas para el estudiante, además por la necesidad que ve la universidad de que el estudiante se quede en la región, que se asemeja a una de las características del modelo tradicional que es formar para que los egresados respondan a las necesidades de la sociedad, para el caso de la región; por la modalidad de la oferta de presencialidad concentrada y la no participación de la comunidad, *región*, en la construcción del

currículo y el docente corre el riesgo centrarse en la transmisión de contenidos; además por la posición pasiva que tiene el estudiante, principalmente en los primeros semestres. De reproducción porque la educación está centrada en contenidos, se impone pasivamente la cultura de zona urbana (deficiencia de lectura de contexto para oferta de programas) y los docentes que buscan comprender el medio, la región, interactuar con él y llevar al estudiante a que lo haga.

El docente genera prácticas discursivas en el aula de clase, en los laboratorios y demás espacios pedagógicos, y si todo lo que hace en el aula es una práctica pedagógica, entonces las prácticas discursivas hacen parte de las prácticas pedagógicas, es decir, son un elemento de las prácticas pedagógicas. Porque el discurso se sitúa en el contexto donde se desarrolla la práctica y se transmite a los estudiantes que lo van a reproducir

Las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes, en la modalidad de presencialidad concentrada en las regiones de Antioquia, están influenciadas por las motivaciones que ellos tienen para trabajar en la región; se evidencia una posición de poder del docente frente a los estudiantes, especialmente cuando inician su experiencia en la región donde sus prácticas discursivas y pedagógicas siguen un modelo tradicional que puede llevar a producción de discursos no contextualizados, con la experiencia docente se va dando una relación docente-estudiante, sujeto-sujeto que permite que los discursos de los docentes sean contextualizados a la región y faciliten los procesos formativos, tanto la idea que los docentes tienen del estudiante como la presencialidad concentrada lleva a hacer ajustes a los cursos para favorecer la participación del estudiante. Hacer actividades que permitan al estudiante la participación y buscar que los conceptos sean aplicados a su perfil profesional y a la región es la meta de los docentes que deciden darle continuidad a su actividad docente en la región.

2.3.2 Transformaciones en los procesos formativos que generan las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes de región

Nos es posible reducir los procesos formativos porque son el resultado de una construcción en la que participan docentes y estudiantes, en un contexto dado, aplicando lo aprendido en los diferentes escenarios de la educación, evidenciándose un proceso de aprendizaje. Se puede comprender como “un proceso totalizador, que tiene como objetivo preparar al hombre como ser social, que agrupa en una unidad dialéctica los procesos educativo,

desarrollador e instructivo” (Ramos y Rodríguez, 2013, p.1). Todo lo que hace un docente en la clase es orientado a la formación de los estudiantes, quienes en su vida personal, social y laboral aplicaran los conocimientos adquiridos en su proceso de aprendizaje. La función del docente es vital porque si sus prácticas pedagógicas no están contextualizadas ni favorecen el aprendizaje la formación del estudiante se afecta, así mismo si sus prácticas discursivas, como eje fundamental de las prácticas pedagógicas no generan enunciados que apliquen al contexto de la región se vuelve complejo generar un proceso formativo, para lograr de manera positiva estas transformaciones en los estudiantes, los docentes acuden a estrategias como *Proyecto siempre en las clases el conocimiento dentro del contexto regional que se está viviendo hasta el momento.* (ANR-0). Y se reafirma en las observaciones realizadas en las clases, donde los docentes aplican los conceptos de los cursos que imparten a la región e invitan a los estudiantes a detectar situaciones en su entorno que se relacionen con los temas de clase y puedan realizar intervenciones desde el perfil profesional que se está formando, también se encuentra el docente que necesita revisar sus cursos con todo lo que puede involucrar y se esfuerza por situar el conocimiento en el contexto así: *He tratado hacer ejercicios de mirar mi curso, esos contenidos, mi materia, que hay en la región que me lo pueda contextualizar* (ABQ-E). La pregunta sería ¿cómo hace un docente para situar sus prácticas al contexto de región cuando es la primera vez que va a dicha región?, y entonces lleva a reflexionar ¿qué pasaría si un docente no conoce el contexto ni la cultura de la región?, y a esta pregunta los docentes responden que no es viable el proceso educativo porque se limitaría a transmisión teórica de la información, para lo cual, él como docente, no necesitaría estar presente en la clase, pues la información la pueden encontrar en textos, y la reproducción no sería la esperada. El docente como sujeto en la región puede interactuar con ella y su voz hacer resonancia con los estudiantes y la comunidad. Para esta docente es claro que “El contexto cultural primario de los alumnos, mediado a través de la familia y la comunidad puede afectar los principios y prácticas de recontextualización de la escuela” (Bernstein & Díaz, 185, p.26). Porque la familia y la comunidad forman, y, cuando el estudiante llega a la universidad ya tiene unas prácticas que va a reproducir en ella.

El docente que llega a la región tiene voz y ella confiere “poder diferencial al sujeto” (Díaz, 1998, p.3). Porque con la voz crea el discurso y este le da poder, el docente como sujeto puede decir “soy hablado por la voz que le confiere legitimidad a mis mensajes” (Díaz, 1998, p.3.). Y con su discurso contribuye a orientar al estudiante como sujeto en la estructura social;

entonces el estudiante en la sociedad estará permeado por el docente y los procesos de reproducción se van dando porque el estudiante va adquiriendo voz, que se fortalece en las prácticas pedagógicas cuando el docente genera espacios que incluyen actividades donde los estudiantes se expresan y así van aprendiendo y controlando la emisión de mensajes.

A medida que los estudiantes avanzan en su formación académica se inicia una construcción de la relación docente-estudiante, en el espacio de la región, bajo la modalidad concentrada, donde en un principio el estudiante reproduce, luego produce y genera nuevas culturas en su región, es decir que se da un proceso de hibridación. A través del docente, la universidad, en la región, contribuye a la constitución de sujetos, el estudiante va escalando en la sociedad, mejora su nivel de vida y posicionamiento en la familia y comunidad y los docentes consideran que los estudiantes van evolucionando a medida que avanzan en su proceso formativo.

El papel del docente, desde sus prácticas en el aula de clase, influye en la construcción de sujetos (estudiantes), que no se refleja de manera inmediata, es un proceso gradual que se logra, aunque no en su totalidad, durante todo el proceso universitario, cuando el estudiante consigue el saber disciplinar que le permite profesar lo aprendido, y se transforma (permeado por todos los influjos de los docentes), pero el proceso no termina ahí, con finalizar su pregrado, es continuo. Hay docentes que tienen a su cargo un solo curso en todo el programa académico de los estudiantes, entonces están un solo semestre con ellos, con el agravante que el curso no dura un semestre completo, dura mucho menos, incluso una o dos semanas y los docentes que tienen esta situación no creen que puedan aportar mucho a la región y al estudiante, porque no alcanzan a ver resultados, por ejemplo:

Yo soy sincero, uno ver cambios en ellos, para mí, es muy complicado, para mí o para cualquier otro docente, por qué lo digo, porque es que uno está con ellos un mes, cuatro fines de semana, yo decir yo les cambie la vida y ellos son unos antes de mí y otros después de mí...no porque yo ni siquiera los vuelvo a ver en clase. (AZQF-0).

En este caso un semestre académico, que dura un curso, se reduce a un mes por la modalidad de la presencialidad concentrada, tiempo en el que incluso ver avances académicos es

difícil, y aplicar los temas al contexto será mucho más difícil, sin embargo es claro que si puede haber un impacto que podrá ser percibido posteriormente por el mismo estudiante:

Decir estos muchachos yo les cambié la vida, es muy difícil determinar, yo creo que lo determinarán ellos con el tiempo y para uno poder evidenciar eso, si uno los tuviera ahí, otra vez en otro curso o yo no sé si hiciera otro tipo de actividad. (AZQF-0)

Es cierto, los cambios no se ven de la noche a la mañana, ni se le cambia la vida a nadie tan fácilmente, pero si en esos cuatro fines de semana los conocimientos se sitúan adecuadamente a la región, podría esperarse un impacto por el trabajo de cada docente en cada curso, pero si el docente se dedica a la transferencia de conceptos, que están en los libros, difícilmente se logre una transformación positiva en la región, pero si puede haber transformación, ¿en cuánto tiempo y cómo? quedará en duda, pero estoy de acuerdo con:

Todo, incluso lo que pensemos que es negativo genera cambios así sea de reflexión, siempre les queda algo para su vida práctica, yo soy de los que piensa que no hay un curso al que uno entre y diga que salió igual. (JMA-M).

Es cierto porque en la clase habrá una relación docente-estudiante y si un sujeto se forma en relación con el otro, siempre habrá formación y todo lo que suceda en el aula de clase repercute en la comunidad, porque el estudiante se forma y se relaciona con otros a los que impactará. “La formación para Freire está relacionada con la creación de procesos reflexivos donde se va enlazando la práctica con la teoría desde esa tensión dialéctica que mantienen entre ellas” (Loroño, 2004, p.67). Los procesos formativos también transforman al docente, y para comprenderlo podemos acudir a “Narrar nuestra práctica educativa se convierte en buen punto de partida para comprender y entender mejor lo que hacemos y poder, en fin, transformarlo” (Loroño, 2004, p.69), lo importante es buscar espacios donde se dé la narración y reflexión, espacio que la universidad puede generar.

Tienen razón los docentes que consideran que si no hay contactos adicionales a los de la clase o en semestres consecutivos no pueden ver cambios en los estudiantes, porque quienes tienen la oportunidad de compartir más de un semestre con ellos opinan: *Tengo la posibilidad de tomar los estudiantes en el segundo semestre y terminar en otra materia en el tercero y los*

avances son enriquecedores. (MCQF-M). Puede notar cambios positivos en el estudiante y aunque el docente se refiere a los cambios que cree que él como docente produjo, realmente lo que se expresa en el estudiante es la construcción que ha estado realizando con todos los influjos de los docentes que han pasado por su vida universitaria, la familia, comunidad y el resultado es de todos, que de manera gradual generaran los procesos de formación.

La transformación inicia con el estudiante, sigue con su familia, comunidad y así se va construyendo nuevas culturas.

Todos los docentes coinciden en que ellos generan cambios positivos en los estudiantes, pensamiento que puede estar apoyado en el ego que se evidencia en los profesores que van a la región, *Yo creo, es que me siento... como echando flores pues, pero yo percibo que uno deja un toque, que uno deja un toque en ellos (BCB-M).*

Cuando el docente siente necesidad de adaptar los contenidos del curso que imparte al contexto, a pesar de estar en Antioquia pero en espacios geográfica, social y económicamente diferentes ya está estableciendo similitudes y diferencias que le permiten crear textos, discursos que tienen significado y toman significado en el contexto que se producen, le permitirá orientar al estudiante al objetivo de la instituciones para que lo puedan reproducir, por ello las prácticas transforman los procesos formativos de la región. La comunicación en los primeros semestres es privilegiante para el docente y no privilegiante para el estudiante, o el profesor domina y el estudiante es dominado, ¿será que si ubicamos los docentes en otro escenario, contexto, su posicionamiento cambia?, pero aquí las trasformaciones de los procesos formativos no son únicamente el resultado de lo que hace el docente, porque el estudiante, la familia, la comunidad, las normas y la cultura que estas otras instituciones imponen, contribuyen a que el estudiante se vaya constituyendo, mejor si es orientado para su contexto y hacia su contexto, es decir, el sujeto estudiante va significándose a una posición de poder, no solo por lo que recibe del docente, está orientado en un todo (familia, amigos, contexto, cultura) pero el resultado final también está influido por la posición u oposición que el estudiante ponga a cada una de estas estructuras.

Respecto a la significancia del sujeto encontramos que el estudiante tiene un deseo al ingresar a la universidad y muchos quieren irse de la región al finalizar su proceso académico o en sus prácticas finales, o sea que su posicionamiento, en deseo, va más allá del primer contexto

en el que habita, pero la universidad desea el crecimiento de la región y quiere formar al estudiante para que se quede en ella y la ayude a crecer, pero no siempre esos son los deseos de los estudiantes. Los docentes, conocedores de las políticas de la universidad, motivan a los estudiantes para que avancen, crezcan, no se queden allá (en la región) y busquen oportunidades laborales y educativas en otros contextos y consideran que la oferta de los programas en la región debe ser pensada según las necesidades porque *hay regiones que imagino que ya están saturadas de profesionales específicos, cada semestre los mismos y los mismos y los municipios son pequeños en población, en oportunidades, en recursos (MCQF-M)*. Lo que lleva a que los estudiantes busquen oportunidades en otras partes del país; llama la atención que la universidad considera que para que la región crezca el estudiante se debe quedar allá, pero teniendo en cuenta que los estudiantes tienen familia y que frecuentemente ellos se van solos a trabajar o continuar sus estudios a otros lugares, para poder ayudar a sus familias, si tendría impacto la universidad en la región, pues no es solamente el estudiante que egresa quien la hace crecer, él impacta a su familia y comunidad. Aquí se percibe un conflicto o una dualidad entre docente-estudiante-universidad, en el que el estudiante estará en desventaja.

La práctica discursiva está relacionada con la cultura, por ejemplo, los estudiantes y egresados pasan de agruparse en familia y comunidad (bananeros, mineros, desempleados) a hacerlo por edad, sexo, carreras; agrupación permitida por las condiciones educativas, y se caracterizan por ser grupos de estudiantes universitarios, mientras que los docentes se agrupan por su función (docencia), van a la región orientan y regresan a casa. El posicionamiento que el estudiante va adquiriendo en su hogar, familia y comunidad mejora, tiene mayor jerarquía, y poder. Entonces lo que el docente hace, desde su función, los medios que usa, la jerarquía y toda su práctica pedagógica permite la constitución de relaciones sociales de los estudiantes y se reafirma porque “La práctica pedagógica se refiere a la relación social entre transmisores y adquirientes y a la forma en la cual un contenido específico se transmite y se evalúa” (Bernstein y Díaz, 1984, p. 28). Y la forma como el docente se comunica en clase influye en las relaciones sociales que se van a producir, todos los docentes de la región consideran que de la forma como ellos se comunican se genera un resultado positivo, lo detectan en las evaluaciones, en la cercanía que tienen con el estudiante, en las reflexiones que hacen de sus clases.

Los docentes se apoyan en enunciados para su discurso, pero el contexto, región, en una modalidad concentrada, necesita que esté muy bien soportado en su discurso instruccional y que tenga claro sus límites en el discurso regulado por la universidad y está en dependencia directa de las disciplinas a la que pertenecen y a la que están orientando al estudiante. La universidad está restringiendo los conocimientos que se llevan a la región, pero desde lo instruccional el docente impone su ser. “El discurso puede ser constituido por otros discursos y también puede ser el medio y la fuente de producción de nuevos discursos” (Bernstein y Díaz, 1985, p.29). Así se controla, desde la universidad, gran parte del conocimiento que entra a la región, además no se ofertan todos los programas.

El docente en la región contribuye a crear condiciones para que el estudiante reproduzca, pero a su vez con sus vivencias y convivencias en otros espacios, no escolares, en la región deja huella, que se fortalece si reflexiona sobre sus prácticas y no las reduce a la aplicación en el aula de clase, sino, que la lleva a todos los escenarios posibles en el contexto que educa, por ello la región misma se convierte en un espacio educativo.

2.3.3 Reflexiones sobre las prácticas discursivas y pedagógicas de los docentes de región

La universidad controla el conocimiento que lleva a la región, porque define los programas y docentes que llevará, pero ese conocimiento situado cubre necesidades reales de la región a la que llega y quien lo sitúa, es el docente en el aula de clase, por ello las prácticas discursivas y pedagógicas toman importancia en la región en la modalidad de oferta de programas en Presencialidad Concentrada.

El docente universitario que se desplaza de Medellín a enseñar en las regiones de Antioquia, encuentra la necesidad de adecuar las prácticas discursivas y pedagógicas al contexto de cada región, para ello reconoce la importancia de conocer el contexto al que se va a dirigir, lo que no es claro es la estrategia que tienen para conocerlo cuando viajan por primera vez a una región, porque quienes van repetidamente transforman sus prácticas y su discurso permanentemente, y, hay docentes que le dan gran importancia al conocimiento que deben tener de la región porque saben que los procesos y conceptos no se aplican igual en todas partes y las reflexiones que hacen los lleva a tomar decisiones como: *El entorno es muy importante, yo siempre que voy a una región leo todo lo que pueda y dedico tiempo libre del mío a leer las*

comunidades, a veces viajo un día antes y regreso un día después de cuenta mía, es muy importante y pienso que es una carencia de los profesores (JMA-M). Si leer el contexto es necesario y es una carencia de los docentes entonces las prácticas discursivas van a estar descontextualizadas para aquellos docentes y se reduce la educación a entrega de conocimientos teóricos, sin mucha posibilidad de aplicación, a la región, donde se van a reproducir y todo lo que haga el docente en el aula de clase puede ser un esfuerzo que no tenga sentido, pues para que se den procesos formativos críticos, según el pensamiento de Paulo Freire buscamos, “ir más allá de la transmisión de la información y generar procesos de formación comunicativos, que contribuyan a la construcción de pensamiento útil” (Loroño, 2004, p.61). Porque el discurso es el eje fundamental de la práctica pedagógica, además, si la modalidad de la clase es concentrada se adicionan las dificultades que esta conlleva, por todo lo anterior parece que no todos los profesores están *hechos para trabajar en región* y quedan cuestionamientos como ¿Qué tan pertinente es que un docente vaya un solo semestre la región?, ¿dónde queda la adecuación del discurso?, pero es claro que, así haya un contacto mínimo, el docente valora su voz y considera que su palabra genera cambios en el estudiante, porque al estudiante le quedará sonando toda la vida y lo llevará a expresarse mejor. *Yo le pongo mucha atención a la expresión oral porque sé que mi voz va a quedar resonando en ellos, (LGA-M).* Además, reconocen a los estudiantes y le dan valor a sus aportes, a su voz.

En la presencialidad concentrada, por el tiempo que dura una sesión de clase, pueden surgir temas diferentes a los planeados por el docente, a los profesores no les disgusta y creen que pueden desviarse de la clase, porque consideran que es importante dar respuesta a los estudiantes y lo que hacen es tratar de ligar los temas que surgen a los planeados, generalmente los temas surgen relativos al contexto de la región y/o a temas asociados a la vida familiar de los estudiantes, lo que puede llevar a su vez, a que los procesos formativos en la región se transformen, por ejemplo: *Surgen temas relativos al contexto de la región, donde está ubicado, pues la regional y lógicamente el entorno de la clase. (ANR-0).* Vuelvo a cuestionar, si es la primera vez que un docente va a una región ¿Cómo va a resolver las temáticas relacionadas al contexto? Otros docentes afirman que los temas diferentes a los planeados surgen motivados por su experiencia laboral como docente, y consideran que los estudiantes lo necesitan y desviarse tiene sentido, porque, además les ayudará a situar mejor el conocimiento y las prácticas discursivas van generando enunciados que pueden ser mejor entendidos por los estudiantes.

Los docentes que van regularmente a la región pueden hablar de un antes y un después, antes se refieren a lo que creían, imaginaban, escuchaban sobre los estudiantes de la región y respecto a ello se encuentra que algunos, antes creían que los estudiantes tenían menos capacidades e iniciativas, en su mayoría porque consideran que las bases académicas en la educación media era débil y esta última idea la mantienen todavía:

Cuando uno llega a la región si puede tener un imaginario o unos paradigmas que le dan por los comentarios de un estudiante que tiene poco iniciativa, de un estudiante que sale con unas bases académicas de una educación media muy débiles que no permite o que no tiene como la proyección para poder realizar cosas más grandes, (...) los muchachos son respetuosos que los muchachos tienen ganas, que le meten la ficha, que son responsable, obviamente, encontramos una gran diversidad. (BCB-M)

Los profesores valoran las actitudes, ganas y sacrificios de los estudiantes y para subsanar, las falencias académicas previas, sacrifican o sacan espacio de su clase para fortalecer los vacíos que traen. La decisión de tener en cuenta las actitudes y sacrificios de los estudiantes lleva a que los docentes incluyan en sus prácticas, acciones que no hacen parte del currículo oficial de la institución; profundizar en estas acciones de los docentes es interesante porque no sabemos que tanto se pueden desviar del proceso académico y desde el tema de investigación, indagar sus prácticas discursivas y pedagógicas usadas específicamente para subsanar las falencias llama la atención.

La modalidad concentrada lleva a que el docente realice descansos aproximadamente cada dos horas, tratando de llevar la clase regular a concentrada, descansos que le permiten un acercamiento con los estudiantes y le ayuda a comprender sus actuaciones y a la vez permiten que el docente cambie la percepción inicial que tenía de ellos, y termine considerándolos, por ello ajusta sus prácticas pedagógicas para mantener activo al estudiante y permitirse, ellos como docentes, cambiar de actividad por lo agotador de la modalidad, todos los docentes coinciden, tanto en entrevistas como en observaciones, en que las clases deben incluir la participación activa del estudiante para evitar la monotonía, *mi metodología es muy teórico prácticas, más de dar unos fundamentos teóricos al inicio y generar mucha participación, (MCQF-M)*. Es cuestionable que los docentes acudan a este tipo de actividades para minimizar las problemáticas

que se desprenden de la presencialidad concentrada, no porque lo considere incorrecto, sino porque independientemente de la modalidad de oferta y del contexto se recomienda “entrelazar el texto con el contexto en el que aquel se reproduce” (Loroño, 2004, p.65). Algunas de las actividades que promueven los docentes son: actividades teóricas y prácticas (talleres, exposiciones, casos aplicados al contexto), descansos dentro y fuera del aula de clase, que incluyen momentos de reflexión donde el docente invita al estudiante a seguir formándose y a hablar de su vida en la región (a manera de consejos); estos descansos dejan ver que los comités que construyen los contenidos programáticos no hacen una propuesta aplicada a la modalidad de la región, lo que lleva a que el profesor planee sesiones de hora y media de clase, asemejando la programación a un semestre regular, y, las diferencia por el descanso, que considera debe hacer para cambiar de actividad.

Respecto a la Universidad en la región, los docentes consideran que *ha generado un impacto positivo porque ha permitido brindar a los estudiantes la facilidad para acceder a la educación superior facilitando los desplazamientos y minimizando los gastos que se generarían si tuvieran que desplazarse a Medellín (BCB-M)*

Desde el mismo momento que la universidad llega a la región impacta positivamente, el ser de renombre posiciona a la región en la que se encuentra y es orgullo para toda la población, *es que tener el logo de 211 años, no más con eso, ellos se sienten súper orgullosos de decir que están en la universidad (ABQ-E)*. Y Algunos docentes consideran que las oportunidades no son solo para los estudiantes, la región cambia incluso al mismo docente, son unos antes y otros después de iniciar su trabajo en ella, y es lo normal porque los procesos formativos transforman también al docente.

Durante las entrevista se detectó que la mayoría de los docentes, pocas veces, se habían cuestionado sobre las categorías analizadas en esta investigación, y se cuestiona si ¿la universidad es responsable o no de generar espacios que le permitan al docente reflexionar y compartir sobre prácticas docentes?, ¿Qué papel juegan las facultades de educación en las Universidades en relación con las demás facultades?

Se presentan contradicciones entre las políticas de la Universidad y el discurso que los docentes incluyen en su práctica pedagógica en el aula de clase: La universidad quiere educar al

estudiante para que se quede en la región, el docente invita y hace actividades en clase para que el estudiante se abra al mundo y salga de la región a superarse. ¿Qué es lo correcto? Pregunta que se quedará sin respuesta porque ambas posiciones tienen argumentación justificada desde su construcción y desde donde se enuncia. La reflexión en el asunto es: si el docente representa a la institución en la región, ¿por qué difieren en el tema?, ¿por qué se hace evidente ante los estudiantes esta diferencia?, y lo más importante ¿Cómo es la relación docente-universidad en la región?, porque esta situación genera conflictos con los deseos de los estudiantes.

2.4 DISCUSIÓN

Para generar procesos formativos en las regiones de Antioquia es necesario tener en cuenta que cada región tiene conocimientos, cultura y actividades socioeconómicas que pueden ser aprovechadas para el crecimiento de la región misma, del departamento y del país. Los docentes que llegan a las regiones tienen saberes que pueden aportar al contexto, tanto docentes como saberes al llegar en diálogo con la población permiten que lo que se enseña pueda ser aplicado al contexto. La universidad hace una lectura deficiente de la región y como resultado, se ofertan programas sin tener previamente un estudio de pertinencia y de contexto, situación que se está subsanando, se han iniciado algunos estudios.

El criterio de equidad, en educación, implica que a la región se lleve lo que ella necesita y no lo que la universidad considera que necesita, las necesidades de cada región pueden ser distintas. Si lo anterior no se tiene en cuenta, el conocimiento de dichos contextos puede perderse o desaprovecharse, pero ¿cómo llegar en diálogo si no hay estudios de contexto?, ¿Cómo educar a quien está matriculado en un programa porque era el único posible? El papel del docente se convierte en un aspecto fundamental porque si asume un rol de transmisor de información se pierde la voz del estudiante, que en las aulas de clase representa a la región, lo ideal es que el docente pase de tener expresiones como *a mí me gusta mucho encontrar oídos atentos* por **a mí me gusta tener oídos atentos**, *ellos saben que yo sé mucho* por **yo sé que ellos saben mucho**, y vea al estudiante como sujeto, permitiendo una comunicación dialógica para ubicar los enunciados en el contexto en el que se enuncian (región), es decir, un docente poseedor de un discurso instruccional, desde el ideal de la educación, explica sus enunciados dependiendo de la región en la que se encuentre, para generar procesos de reproducción adecuados. Si el docente se

despoja de todas sus ataduras y se muestra al estudiante como ser humano, se facilita el dialogo, entre estudiantes y docentes pero “para que pueda darse ese encuentro es preciso que todos se reconozcan en su saber y en su ignorancia” (Loroño, 2004, p.64). El saber del docente y la ignorancia, que él reconoce que tiene, respecto a la región y a los estudiantes, que le permiten un aprendizaje. Y los saberes propios de la región y del estudiante dueño de su contexto.

Se encontró en la investigación que los docentes, que inician su proceso en región, deben invertir tiempo en hacer actividades que les permitan acercarse al contexto y facilitar la comunicación con los estudiantes, ninguno de los entrevistados participa en la construcción del currículo y encuentran en sus cursos estudiantes inconformes con la carrera porque la universidad no ofertó el programa que ellos deseaban, Si “Antes de emprender cualquier actividad de docencia, investigación y/o extensión en regiones, es necesario entender el contexto en el cual estas actividades tendrán lugar” (Giraldo, 2014, p.6). Queda en cuestión, cómo están llevando sus programas académicos las universidades, y si entender el contexto no incluye al docente, que es el responsable de las prácticas discursivas y pedagógicas que generan procesos de reproducción y transforman los procesos formativos.

Hasta qué punto, si no hay lectura de contexto, la responsabilidad es únicamente del docente. Si el docente llega ‘ciego’ no verá nada en el otro (estudiante, familia, comunidad) sus prácticas discursivas y pedagógicas pueden estar descontextualizadas e influir para que los estudiantes tomen decisiones que no le favorecen a él, su familia, comunidad ni a la universidad, por ejemplo, la deserción estudiantil, y sobre ello, los docentes consideran que los estudiantes se motivan con la forma de hablar, actitudes y el respeto que el docente les muestra, y esas mismas situaciones pueden favorecer para que abandonen su carrera, o sea que no solamente los saberes técnicos de los docentes motivan la continuidad del estudiante en la universidad, el docente como persona, en el aula de clase puede hacer y decir cosas que el estudiante recibe de manera negativa, por ello las posiciones que asumen algunos docentes en la región pueden alterar el resultado que espera la universidad con el programa que oferta, el que espera la familia y el estudiante, cuando ingresa a la universidad.

La imagen permanente de la universidad en la región es el docente, quien según la mayoría de testimonios debe acoger, como persona, al estudiante para que se sienta cómodo en la

universidad, porque consideran que los estudiantes hacen un gran sacrificio por el tiempo que tienen que invertir, por la modalidad concentrada, y consideran importante evitar que los estudiantes se dediquen únicamente a trabajar en oficios propios de la región.

El estudiante sacrifica parte de su vida para estar en la universidad, deja de generar ingresos para él y su familia, sacrificio que puede no verse recompensado o no ser visto por el docente, principalmente cuando el docente inicia su proceso en la región donde sus motivaciones están centradas en aspectos diferentes al contexto y al estudiante. Una estrategia es que los docentes que impartan cursos en los primeros niveles de los programas académicos tengan varios años de experiencia en la región, su motivación sea el estudiante, el contexto y sus prácticas discursivas y pedagógicas estén situadas. Si las prácticas discursivas y pedagógicas pueden llevar a que el estudiante abandone la universidad, podemos imaginarlas en la modalidad de presencialidad concentrada, donde por el tiempo, se harán más pesadas al estudiante, entonces la modalidad de presencialidad concentrada puede empeorar las problemáticas que ellas desprenden y sumado a que el estudiante, por estar en la región, puede sentirse abandonado por la universidad, puede abandonar el proceso.

Respecto a la presencialidad concentrada los docentes no quieren ver limitante en ella para desarrollar su trabajo, pero consideran que es agotadora e implica un sacrificio, tanto para ellos como para los estudiantes, que lo hacen desde el amor, y significa un reto para la planeación las clases, para lo cual parten de la participación de los estudiantes y desean que, con sus estrategias metodológicas, los estudiantes se sientan importantes, además definen estrategias desde su quehacer como docentes para que el impacto de esas horas no afecten la clase, hacen cambios de actividades, trabajo en equipo, reflexiones en grupo. Una de las principales preocupaciones de los docentes es mantener la atención del estudiante en clase, para ello se apoyan en los descansos cada dos horas. Y consideran que los estudiantes se apropian mejor del conocimiento, con los laboratorios, la aplicación de conceptos en su región (situación de las prácticas discursivas y pedagógicas al contexto) y con las evaluaciones.

El posicionamiento del docente y el estudiante en la región se puede dar por sus saberes, experiencias y las limitaciones que tienen los estudiantes; por la misma situación geográfica y el

desarrollo de la región, se generan tensiones de poder porque el docente es el dueño de la voz, tensiones que desaparecen con la construcción de la relación entre docente y estudiante.

En la presencialidad concentrada, aunque es agotadora se observa que el docente está la mayor parte del tiempo de la clase parado y ayuda a que su voz domine, además controla porque el emite y controla el mensaje para el estudiante.

En los programas de presencialidad concentrada, en la región, los docentes se van dejando permear, generan resonancia con la región y sus habitantes, pero lo hacen desde su ser y desde el amor, no hay trabajo institucional que facilite y acelere este proceso permitiendo que los docentes pasen de manera rápida la tercera fase de motivación para trabajar en las regiones.

Por lo reciente de la educación en las regiones, si se compara con los inicios de la educación, se entiende que estén poco estudiadas las prácticas discursivas y pedagógicas en educación superior en la región, se espera que instituciones educativas e investigadores se interesen en estudiarlas, no solo por el contexto, también por la modalidad de la oferta.

3. CONCLUSIONES

Las prácticas discursivas y pedagógicas en Educación Superior de modalidad concentrada en las regiones del departamento de Antioquia, desde los docentes como sujetos investigados, están relacionadas con la idea que tienen de la región y del estudiante en dicho contexto. Respecto a la región encontramos que: a) Se constituye en un ejercicio de práctica para el docente que sirve para posicionarlo posteriormente en otros escenarios, aspecto que motiva a algunos docentes a desplazarse a las regiones, b) Es un escenario donde se genera una construcción de la relación docente-estudiante, en el espacio de la región, porque el docente permite permearse por el contexto y por el estudiante, considera que el estudiante y la región tienen muchos saberes que pueden dialogar con los propios, c) Los docentes que llevan más tiempo trabajando en la región consideran como eje central de la educación al estudiante y a la región, pero se conservan ellos en una posición importante, que se explica porque pertenecen a una institución reconocida que les da status. Hay una relación entre el tiempo que llevan en la región y la idea que tienen del contexto y del estudiante, encontrando que los docentes que llevan más años en la región incorporan más elementos a la idea de región y se refieren al estudiante como sujeto con el que pueden construir una relación donde ambos aprenden.

La idea que los docentes tienen de los estudiantes de la región está relacionada con la formación previa con que los estudiantes llegan a la universidad, de la educación básica secundaria, del mismo contexto, y todos dejan leer una idea de que los estudiantes *son menos* respecto a los estudiantes de Medellín, idea que se fortalece con los criterios de ingreso que tiene la universidad para los estudiantes en dicho contexto, menor puntaje de admisión y actividades que buscan fortalecer necesidades académicas previas al ingreso.

La modalidad de oferta, presencial concentrada, es considerada como agotadora y compleja porque no es posible concentrar al estudiante por más de dos horas consecutivas en una misma clase, como solución, los docentes, consideran una adecuada planificación de los cursos y programar descansos cada hora y media o dos horas, porque no creen pertinente que un estudiante esté tanto tiempo en una clase magistral.

La presencialidad concentrada, entendida como dictar la totalidad de las horas programadas para un semestre completo de manera concentrada por bloques de hasta tres días

consecutivos, es considerada por los docentes como: a) agotadora que implica sacrificio tanto para ellos como para los estudiantes, b) no adecuada e incluso algunos creen que se hace para facilitar los procesos administrativos de la universidad, c) no permite hacer seguimiento al impacto de las prácticas en la región y en el estudiante, especialmente cuando los cursos que imparten tiene poca intensidad horaria; por ejemplo: si un curso dura 32 horas semestre, de manera regular el docente puede tener encuentros en sus clases de dos horas/semana por 16 semanas, mientras que en la región son 32 horas que se pueden dictar en dos sesiones de clase cada una de 16 horas, además en esta modalidad las reflexiones y cambios que el docente puede hacer de sus prácticas pedagógicas se reducen y la posibilidad de aplicar esos cambios también. La oferta de los programas no es continua, los docentes no viajan semestres consecutivos ni a las mismas regiones, la institución no genera espacios donde los docentes narren sus prácticas y reflexionen con otros docentes, para enriquecer las posibilidades de moverse como sujeto en la región y en la modalidad de la oferta de los programas.

Situar las prácticas discursivas al contexto contribuye a generar procesos formativos, responsabilidad que está centrada en los docentes que participan en el programa de regionalización de la universidad, para lograrlo ellos ven al otro como sujeto que hace parte de una región, familia y comunidad, estudian el contexto, incluyen actividades en las que el estudiante se responsabiliza de la región. Las instituciones educativas están invitadas a favorecer el proceso generando espacios de reflexión y haciendo presentaciones de las diferentes regiones para facilitar el proceso al docente y evitar que los docentes, a través de sus prácticas, aumenten las tensiones entre los educandos y la universidad.

Los docentes necesitan invertir tiempo de sus clases en familiarizarse con el contexto, los estudiantes y cuidarse para no hacer sentir *menos* a sus educandos, lo que les lleva, también por la modalidad de la oferta, a hacer ajustes a sus prácticas pedagógicas y discursivas como: Brindar estrategias de estudio para favorecer el aprendizaje, hacer ajustes a los cursos desde los contenidos hasta la evaluación, atender las situaciones que se le presentan con el contexto y con el estudiante, para poder lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo ideal para favorecer el proceso educativo en la región es que el docente ubique y adecue sus enunciados al estudiante y a la región, de lo contrario será un discurso sin posibilidad de aplicación.

REFERENCIAS

- Arcila, M. (2014). La Universidad de Antioquia y su articulación subregional. Diplomado: *Universidad, Territorio y Subjetividades*. Medellín, Colombia.
- Barrero, Floralba & Mejía, Susana (2005). La Interpretación de la Práctica Pedagógica de una docente de Matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*, 8 (2). 87-96.
- Bernstein, B & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*, 15.
- Capel, H. (1975). La definición de lo urbano. *Estudios geográficos*, 138, 265-301.
- Díaz, M. (1998). Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*. pág, 19.
- Díaz, V. (2006). Formación Docente, Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico. *Laurux. Revista de Educación*, 12 (Extraordinario). 88-103.
- Espinosa, M. (Marzo, 2014). Panel Universidad y Región: hacia la construcción de la U del siglo XXI. Conferencia llevada a cabo en presentación diplomado *Universidad, Territorio y Subjetividades*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Foucault, M. (1997). La arqueología del saber. Siglo xxi.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo xxi.
- Galeano, E. (2004). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.
- Galeano, J. (2002). Educación Virtual y Currículo. *Uni-pluri/versidad*, 2(1),1-8.
- Gallego, J. (2008). *Análisis y evaluación crítica del programa de inducción a la vida universitaria (PIVU) de la Universidad de Antioquia en las subregiones del departamento*. (Tesis Maestría en educación). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Disponible en <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/192/1/AnalisisEvaluacionCriticaInduccionVidaUniversitaria.pdf>
- Irles Parreño, R., Pérez del Hoyo, R., & Ivanez, L. Metodología docente en dibujo y geometría de primer curso de las titulaciones del área de expresión gráfica arquitectónica. *IX Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual"*.
- Laverde, M. (2004). Antioquia, una experiencia de educación aplicable en el territorio colombiano. *En breve*. (43), 1-2.

- Loroño, M. A. (2004). La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (50), 59-78.
- Montañez, G & Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región. Conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, VII (1 -2), 121-134.
- Montoya, E. (2006). *Propuesta de evaluación por competencias para estudiantes del curso de cálculo en una variable de la licenciatura en matemáticas y física de la Facultad de Educación modalidad presencialidad concentrada*. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Morales, C. Mora, A. (2009) Caracterización del discurso Pedagógico en el aula de clase de la Universidad del Quindío. *Rev. invest. universidad. Quindío*, (19), 54- 62.
- Parker, C. (2001). La globalización y sus paradojas: desafíos para la Universidad Latinoamericana. *Estudios sociales*. (108), 35 – 58.
- Ramos, M & Rodríguez, M. (2013, marzo). La dimensión educativa del proceso formativo. EFDeportes.com, Revista Digital. 17(178), 1. Recuperado de, <http://www.efdeportes.com/efd178/la-dimension-educativa-del-proceso-formativo.htm>
- Ruiz, E. (2013). Reflexión de la práctica docente universitaria desde las estrategias discursivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 88-98. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-ruizcarrillo.html>
- SENA. (2014). *Antioquia*. Recuperado de <http://www.sena.edu.co/regionales-y-centros-de-formacion/zona-andina/Antioquia/Paginas/Antioquia.aspx>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tecnológico de Antioquia. (2010). *Micrositio de la Dirección de Regionalización del Tecnológico de Antioquia*, (). Recuperado de http://www.tdea.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=689:regionalizacion&catid=16:regionalizacion
- Universidad de Antioquia. (2014). *Naturaleza Jurídica*. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/a.InformacionInstitucional/a.QuienesSomos/A.naturalezaJuridicaDomicilio>
- Universidad de Antioquia. *Subregiones se abren al mundo*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaAlmaMater/secciones/internacional/2013/Subregiones%20se%20abren%20al%20mundo>
- Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. (2014). Departamento de enseñanza de las ciencias y las artes. Recuperado de <http://educacion.udea.edu.co/cienciasyartes/>

Uribe, J. (2002). Estrategias para la gestión de la Educación en un contexto de crisis social.
ZONA PRÓXIMA (4), 82-89.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Universidad de Antioquia.

LISTA DE ANEXOS

Anexo1. Consentimiento informado aprobado de acuerdo a las condiciones éticas del comité de Bioética de la Universidad de San Buenaventura que fue firmado por cada participante de la investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y PEDAGÓGICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE MODALIDAD CONCENTRADA EN LAS REGIONES DE ANTIOQUIA.

Yo, _____, mayor de edad, de nacionalidad colombiana, identificado con documento de identidad No _____, expedido en la ciudad de _____, expreso que estoy informado sobre los objetivos de la investigación, he formulado todas las preguntas que han surgido durante la presentación que recibí del estudio y obtuve respuestas satisfactorias, conozco los derechos que tengo y que no implica ningún riesgo para mí, así mismo, podré retirarme como participante en cualquier momento si así lo deseo, se respetará la confidencialidad e intimidad de la información por mi suministrada. Actúo de manera consciente y voluntaria, doy mi consentimiento para participar de este estudio contribuyendo a la investigación sin recibir remuneración.

En constancia se firma el día ____ del mes ____ del año 201__

FIRMA PARTICIPANTE

C.C.

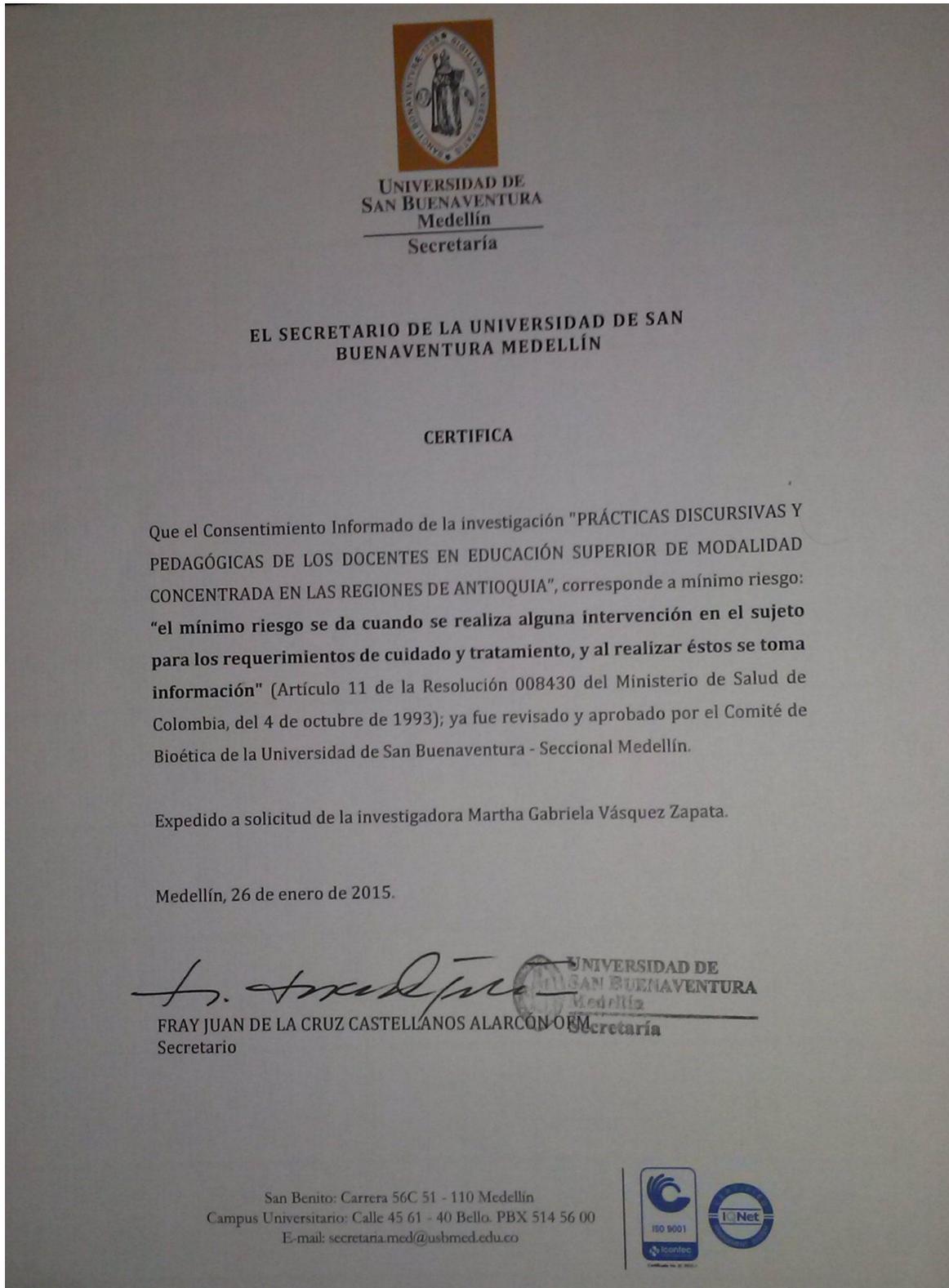
FIRMA INVESTIGADOR¹²

C.C. 98773656

¹²

Deben firmar todos los investigadores, con No de C.C.

Anexo 2. Respuesta de aprobación del consentimiento informado por parte del comité de Bioética de la Universidad de San Buenaventura.



Anexo 3. Entrevista semiestructurada aplicada a los sujetos investigados.

GUIA ENTREVISTA POR CATEGORÍAS PARA DOCENTES DE REGIONALIZACIÓN

Cordial Saludo: La siguiente entrevista tiene como objetivo obtener información sobre los procesos educativos de los docentes universitarios que dictan clases en las regiones de Antioquia. Se respetaran las condiciones éticas a los participantes así: la confidencialidad de la información recibida, en ningún caso se divulgarán los nombres o datos de los participantes, podrán participar libremente en la investigación y retirarse en cualquier momento, los investigados e investigadores no recibirán remuneración por su participación, el participante tendrá derecho a conocer y comprender la investigación. Se informarán los resultados finales de la investigación y en cada una de las etapas. Los resultados serán divulgados de acuerdo a las condiciones del comité de bioética de la Universidad de San Buenaventura.

¿Hace cuánto es docente de regionalización?

¿En qué regiones ha dictado clase?

¿Con que programas ha trabajado?

¿Para usted que es la región?

¿Cómo describiría el estudiante de región?

¿Describa cómo planea las clases de presencialidad concentrada (más de 6 horas consecutivas) en la región y que cambios ha debido hacer durante el desarrollo de ellas?

¿Durante las horas consecutivas que usualmente trabaja en la región, aproximadamente cuanto tiempo habla usted, cuánto el estudiante y cuánto tiempo hay silencio en clase?

¿Cómo cree que sus estudiantes describirían la forma en la que usted les transmite los temas de las clases?

¿Qué influencia tiene la intensidad horaria (presencialidad concentrada) en el desarrollo de sus clases?

¿Qué problemas o desventajas encuentra en la intensidad horaria que tienen los cursos que dicta en región y qué hace para minimizar el impacto de ellas?

¿Qué temas diferentes a los planeados surgen en la presencialidad concentrada durante la clase y con qué frecuencia?

¿Cómo describiría el resultado de la forma en que se comunica con los estudiantes en la presencialidad concentrada?

¿Qué reflexiones hace, antes durante y después de clase, sobre el desarrollo de sus cursos de región en la modalidad de presencialidad concentrada?

¿Qué cambios ha generado su discurso (la forma en que habla, lo que dice, sus actitudes, su formación profesional) en los estudiantes de región en la modalidad de presencialidad concentrada?

¿En el proceso de enseñanza aprendizaje como se apropian los estudiante del conocimiento que usted les transmite?

¿Qué lo mueve a dictar clases en región y a tocar ciertos temas en clase?

¿Qué hace para favorecer el aprendizaje en la modalidad de presencialidad concentrada?

¿Cómo percibe usted los cambios que sus prácticas han generado en los estudiantes de región en la presencialidad concentrada?

¿Cómo su participación en la clase puede influenciar el contexto y la cultura de la región?

¿Qué necesita un docente además del saber técnico para dictar cursos en modalidad concentrada en la región?

¿Cómo se da cuenta de que el estudiante está interesado en aprender lo que usted le enseña?

¿Podría la modalidad de educación en presencialidad concentrada influir para que un estudiante abandone su carrera?

¿Podría, la práctica del docente, la forma de hablar del docente, lo que habla el docente en clase, su metodología, en presencialidad concentrada influir para que un estudiante abandone su carrera?

¿Qué dificultades ha encontrado entre su discurso y el discurso del estudiante en la región?

¿Qué le hace falta a la región para que usted logre el objetivo de sus cursos?

¿Desde su trabajo en la región qué opinión tiene sobre el impacto de la Universidad en ella?