

Los saberes pedagógicos en la práctica educativa: El caso de los profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Pedagogic knowledge in educational practice: The case of
Sciences and Education Faculty Professors of the Francisco José
de Caldas District University

*Hamlet Santiago González Melo***

Recibido julio 04 de 2012, aprobado septiembre 20 de 2012

Resumen

El presente artículo de investigación, retoma las interpretaciones y análisis en torno a los saberes pedagógicos que influyen en la práctica de 13 docentes, ganadores del primer concurso de profesores de planta tiempo completo del año 2008, de la Facultad de Ciencias y Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se analizan las formas como dichos profesores interpretan y asumen la pedagogía en relación con su acción educadora. Dicha reflexión se constituye en un insumo a las propuestas de formación docente, que buscan cualificar las prácticas pedagógicas del profesorado de la Universidad.

Palabras Clave: Educación Superior, docencia universitaria, formación de docentes, ámbito pedagógico, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

* El presente artículo se deriva de la investigación terminada "Diagnóstico de las necesidades de formación en los ámbitos pedagógico, investigativo y personal de los nuevos docentes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Francisco José de Caldas", la cual tuvo apoyo económico por parte del Centro de Investigaciones de la Universidad. Se encuentra en proceso editorial un libro sobre necesidades de formación de docentes universitarios que amplía lo referido en este trabajo.

** Doctorando en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales - Cinde. MSc. en Desarrollo Educativo y Social UPN-Cinde. Especialista en Docencia Universitaria U.A.N. Filósofo U.N. Profesor de planta Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Adscrito al Proyecto Académico de Investigación y extensión de Pedagogía. Integrante del Grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades. Correo electrónico: hsgonzalezm@udistrital.edu.co

Abstract

The present research paper retakes interpretations and analyses concerning paedagogic knowledge influencing in the practice of thirteen Professors who won the first call for tenures in the year 2008 belonging to the Sciences and Education Faculty of the Francisco José de Caldas District University. The means by which the teachers interpret and assume paedagogy in relation to their education a action are analysed. Such a reflection constitutes an input to the teaching formation proposals, which aim is to qualify paedagagic practices as a trait in the Professors of the University in general.

Key words: Undergraduate education, university teaching, professors formation, paedagogic environment, Francisco José de Caldas District University.

Introducción

Las necesidades de formación de los docentes en el ámbito pedagógico, planteadas desde la perspectiva de los mismos maestros, hacen referencia al análisis de las propias falencias en la formación, así como a la observación de lo que se puede percibir en los ambientes institucionales en los cuales realizan su trabajo. En este sentido, desde el Proyecto Académico de Investigación y Extensión en Pedagogía, se ha propuesto constituir una escuela de formación docente, que permita apoyar la función y proyección pedagógica de los docentes en el marco de su plan de desarrollo 2007-2016 y concretamente a partir del Plan Trienal 2011-2013. A continuación se sintetizarán los aspectos relativos al ámbito pedagógico a partir de la investigación en mención.

Las funciones que realizan los docentes universitarios son variadas y disímiles; sin embargo, estas tienen bajo común denominador su responsabilidad social en contextos específicos. En ese sentido, la formación de docentes tiene su propia impronta. Al respecto, León y Cabrera plantean:

La formación docente podría orientarse, en primer lugar, a pensar al maestro como un sujeto social enmarcado en unas condiciones laborales y de responsabilidad social característica, así mismo concebir la docencia además de una profesión como opciones vida, que no puede

reemplazarse por algunos seminarios de pedagogía, pues el ejercicio de la docencia no termina en el elemento transmisor, sino que trasciende en el pensamiento y en la dignidad humana por tanto, la formación profesional debe traspasar el espacio de lo privado e íntimo para corroborar lo que se ha entendido por siglos como un acto público (2005, p. 98).

De esta manera, la formación académica es uno de los aspectos que hacen parte del análisis de las necesidades de formación pedagógica en los procesos académicos de los profesores. Al respecto, la literatura académica consultada presenta una serie de matices interesantes. Frente a la tensión entre la disciplina y la pedagogía, Valcárcel señala:

Los estudios realizados indican un mayor interés de los docentes por la primera vertiente formativa (formación sobre la disciplina) en lo que respecta a su participación en ambos tipos de actividades, si bien los profesores, en general, manifiestan interés en participar en procesos de formación pedagógica, en la práctica no se hace efectivo (2001, p. 18).

Es así como la formación docente, no sólo implica la especialización en determinadas áreas disciplinares, el aprendizaje de metodologías o didácticas para la transmisión del conocimiento en el aula, sino que ésta trasciende a las relaciones sociales que en esencia son relaciones pedagógicas. De esta manera se generan nuevas perspectivas respecto a la formación del profesorado universitario, como lo plantea Díaz (1988), quien afirma que la formación docente se refiere a la dotación del sujeto en competencias y conductas aptas para la enseñanza. Más específicamente, “se refiere a un conjunto de reglas, principios y a disposiciones que generan diferentes clases de práctica pedagógica y que producen diferentes desarrollos en los sujetos en sus competencias y desempeños e identidades” (Díaz, 1988, p. 113).

1. Metodología

El tipo de estudio de la investigación es cualitativo y se inscribió en un enfoque etnográfico, dado que el interés es sistematizar y servir de interlocutor a las expresiones del profesorado respecto a sus necesidades

de formación. La investigación cualitativa se caracteriza por describir, registrar e interpretar los datos que surgen de la observación de los fenómenos sociales por los cuales se cuestiona el investigador, dado que busca exponer las experiencias, las situaciones y los contextos de la unidad social por la que indaga. De esta manera, este tipo de estudio pretende abarcar parte de la realidad expresada por los sujetos, además de analizar y comprender el fenómeno a partir de la perspectiva de los actores y de los datos recolectados, con los cuales se pretende generar hipótesis y teorías.

Las investigaciones cualitativas estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas [...], implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales [...], que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Ballén, Pulido y Zúñiga, 2007, p. 32).

En la etnografía, el investigador procede a dar interpretaciones y explicaciones a partir de la observación de una unidad de análisis social. Ésta se entiende como el grupo humano que comparte formas de vida, costumbres y situaciones como lo son las dinámicas laborales y educativas de la Universidad.

Los docentes que se mantuvieron durante todo el proceso que incluyó entrevistas no estructuradas y semiestructuradas, así como grupos focales, fueron 13, los cuales provenían de diferentes proyectos curriculares de la Facultad de Ciencias y Educación. Esto enriqueció la indagación realizada, toda vez que la sumatoria de sus miradas y perspectivas aportó valiosos elementos al estudio de las necesidades de formación docente. A continuación, se plantearán las fases desarrolladas en la investigación.

Fase 1. Recolección de información

Tras la delimitación del problema de investigación se realizó un reconocimiento y exploración de fuentes bibliográficas con el fin

de tener un fundamento teórico que permita dar cuenta sobre la temática planteada. Al respecto, Pardinás define la teoría como “el conjunto de proposiciones lógicamente articuladas que tiene como fin la explicación y predicción de las conductas en un área de fenómenos determinada” (1982, p. 48). Esta se basa en la generalización de casos concretos y se considera válida en la medida en la que describe con detalle un alto conjunto de observaciones, sobre un fenómeno recurrente. En este sentido, “cada investigación toma el conocimiento previamente construido; por lo que cada investigación hace parte de la estructura teórica ya existente” (Ladrón, 1978, p. 55), inscribiendo así el problema de investigación en conceptualizaciones desarrolladas ya en otros estudios y por otros autores, proceso de revisión, captación y sistematización de la información que van configurando el marco de referencia. La elaboración de un marco teórico y/o referencia “es útil porque describe, explica y predice el fenómeno o hecho al que se refiere, además de organizar el conocimiento al respecto y orienta la investigación que se lleve a cabo sobre el fenómeno” (Ladrón, 1978, p. 41). En continuidad con tales parámetros de elaboración del marco de referencia, se procedió a realizar un sondeo bibliográfico, posteriormente fue necesario realizar una búsqueda más detallada y exhaustiva sobre la documentación acerca de investigaciones afines al tema y al problema de la investigación, para luego configurar un panorama en cuanto a cómo otros autores de investigación han tratado estas temáticas, con el fin de encontrar una orientación metodológica y teórica. Las herramientas en las que se apoyó esta fase, fueron: las técnicas de recolección de la información, elaboración de resúmenes analíticos en educación y un formato de organización éstos últimos.

Fase 2. Entrevistas, grupos focales, relatos, documentos personales y cuaderno de notas

Esta fase de la investigación se centró en el trabajo de campo, y el proceso de recolección de datos de la unidad social de análisis, a partir de diferentes técnicas de observación etnográfica. Entre las

técnicas que fueron escogidas para recoger la información del presente estudio, se encuentran métodos de observación como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, relatos, cuaderno de notas y documentos personales. Inicialmente, para proceder al trabajo de campo, las etapas y técnicas que lo constituyeron se habían esclarecido mediante la preparación teórica y metodológica, pero además sobre la delimitación de la población estudiada en esta fase del proceso. Al respecto, los sujetos se eligieron de forma intencionada; en consecuencia, los informantes elegidos eran docentes de planta de la Facultad, en el primer concurso de méritos del año 2008 y se encontraban en un proceso de adaptación y acomodación a las dinámicas de la Universidad, momento en el cual el docente se interroga respecto al contexto y a las dificultades de su nuevo rol. Es importante mencionar, que los procesos de recolección, categorización e interpretación no son procesos aislados ni secuenciales, sino imbricados y constantes. De esta manera, la categorización y análisis se realizó conjuntamente con el desarrollo de la aplicación de instrumentos. Dicho ejercicio fue guiando las siguientes y distintas etapas del trabajo de campo, constituyéndose en un diseño flexible y moldeable de acuerdo a la información recolectada y a los ritmos del proceso. De acuerdo con las pretensiones investigativas, se decidió trabajar a partir de entrevistas semiestructuradas, grupos focales, documentos personales y cuaderno de notas, en consonancia con el tipo de estudio y enfoque metodológico escogidos.

a. Entrevistas Semiestructuradas

Las entrevistas permiten “acceder al significado de la acción social, desde la perspectiva de los involucrados,” (Ballén, 2007, p. 53), asimismo, posibilitan indagar de manera abierta y clara a los docentes respecto a sus saberes, sus prácticas y sus necesidades de formación, al igual que captar pensamientos, planteamientos, ideas y opiniones que, en la mayoría de los casos, se hacían a partir de las experiencias personales, profesionales y de las situaciones cotidianas del quehacer docente en la Universidad.

b. Grupos focales

Posteriormente a la realización, transcripción, codificación y análisis de las entrevistas, se procedió a la ejecución de grupos focales que brindaron información en puntos aún no claros o temáticas interesantes que fueron surgiendo en el desarrollo de la investigación. Esta técnica como la entrevista, se fundamenta en la obtención de datos orales y “tiene la vocación de generar información para entrar a lo social desde lo subjetivo construyendo conocimiento a partir del propio sujeto” (León, 2007, p. 1).

c. Relatos, documentos personales y cuaderno de notas

Algunos de los docentes que por disponibilidad de horarios no pudieron participar de los grupos focales, fueron invitados a la elaboración de *relatos*, en los cuales dieron cuenta de manera escrita de sus propias experiencias en la Universidad, apoyados en una pregunta problematizadora realizada por el investigador, con la que se pretendía que el docente escribiera desde su subjetividad una respuesta que iba a servir de insumo en aspectos aún necesarios de la investigación. Por otra parte, se realizó una invitación a los docentes para compartir con el grupo de investigación, artículos y publicaciones referentes a la pedagogía y la educación escritos por ellos; esta técnica es llamada en la investigación cualitativa *revisión de documentos personales*; o sea cartas, dibujos, esquemas, libros, artículos y demás que sean potencialmente utilizables para recoger información. Al respecto, contamos con la participación de algunos de los docentes quienes facilitaron de manera material la ubicación de estos documentos que permitían divisar concepciones y saberes respecto al objeto de estudio.

Fase 3. Categorización, análisis e interpretación

Una vez registrada la información de la fase de campo y la puesta en acción del diseño metodológico, que como se observó anteriormente lleva implícita la recolección de gran cantidad de datos, se continuó con lo que Ballén denomina organización y análisis de la información. Dicho

proceso requiere de sistematización y clasificación para que los datos adquirieran cierto grado de significación. Es importante aclarar que las actividades de análisis iniciaron desde la fase de trabajo de campo, proceso en el cual se fue codificando y sistematizando el cuerpo del trabajo, con el fin de cumplir los pasos dados en el siguiente proceso: “a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones” (Ballén, 2007, p. 75).

En este sentido, se realizó una codificación de los datos que reagrupan cantidades de información dentro de unidades temáticas para facilitar su análisis. Esto garantizó análisis más rigurosos y pertinentes en la producción de textos y la socialización de resultados. El proceso de codificación en palabras de Strauss y Corbin, citados por Flick, se refieren a “representar las operaciones por los cuales se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir [de] nuevas maneras [...] por el que se construyen teorías a partir de los datos” (Flick, 2007, p. 193). Este proceso se llevó a cabo mediante la agrupación de información a partir de temáticas que fueron marcándose como constantes en la recolección de datos producto de la fase anterior. Esta etapa se desarrolló mediante un esquema de análisis de las entrevistas transcritas, en el que se fueron originando categorías a partir de la codificación, agrupación e interpretaciones de la información, dado que dicha actividad siempre está dirigida al tratamiento de los datos con fin de conducir al cumplimiento del objetivo del proyecto.

En este sentido, la categorización fue un paso posterior que implicó la organización y análisis de la información recolectada durante el proceso de codificación. Esta es el resultado del proceso de “...clasificar, conceptualizar o codificar con un término o expresión que sea claro e inequívoco al contenido de una unidad temática” (Martínez, 2008, p. 80), se trata de desarrollar a partir de dichas unidades de análisis y de la perspectiva del investigador la pregunta problema. De esta manera, las categorías y subcategorías expresaron los datos más valiosos y de

mayor sentido en la investigación; presentaron las variantes de análisis y desarrollo de la interpretación desde la comprensión del tema de estudio.

Adicionalmente se contrastaron los datos recolectados hasta el momento de los resultados que se originaron en la codificación y categorización, a partir de la triangulación. Este ejercicio consistió en la comparación de información para determinar si esta se corrobora o no, a partir de la convergencia de evidencias y análisis sobre un mismo aspecto o situación. En este sentido, la triangulación de la información reafirmó la confiabilidad de los datos, ya que esta “impide que se acepten con facilidad las impresiones iniciales [...] [y] permite además corregir los sesgos que aparecen cuando un fenómeno es examinado por un solo observador, una técnica y un solo ángulo de observación” (Cisterna, 2005, p. 55). De forma que, la triangulación aparece como una propuesta clasificatoria de información, que dentro de la investigación cualitativa permite la claridad y veracidad de la teorización de datos y, por ende, de la construcción conceptual.

2. Resultados

Las necesidades de formación presentadas en este documento, responden a la interlocución y sistematización de las expresiones, opiniones e ideas de los docentes durante el proceso de trabajo de campo en el proceso investigativo, teniendo en cuenta la interpretación por parte del investigador. A este respecto se hacen las siguientes precisiones:

Los docentes consideran que una “buena formación pedagógica” debe capacitarlos para el análisis crítico de las realidades educativas y sociales en las que se desenvuelven. De la misma forma, debe reflexionar sobre cómo dicha realidad configura la intencionalidad de la acción educativa. Así, entre más conscientes estén los docentes de su realidad educativa, más pertinentes serán las intencionalidades y las reflexiones que surjan de su acción.

Así, la formación pedagógica propicia el reconocimiento del docente sobre su acción profesional y la producción de saberes a partir de esta. En la Facultad de Ciencias y Educación, se debe discutir y plantear un modelo de desarrollo profesional a partir del reconocimiento profesional del docente, el fortalecimiento de su identidad profesional y del conjunto de acciones que busquen cualificar las prácticas educativas del profesorado. Según Tardif y Gauthier (2005), los saberes del docente están vinculados al contexto del cual hace parte el profesional, dicho contexto media los saberes que se requieren y que se adquieren durante sus prácticas. Desde esta perspectiva, los saberes docentes están mediados y, al mismo tiempo, median la historia, experiencia y formación profesional del docente, por tanto, los saberes no se pueden separar del espacio y contexto de la práctica de éste. En tal sentido, la cotidianidad de la Universidad es el contexto en el que están formando los lenguajes, los discursos, las vivencias y demás elementos que dan forma a las acciones educativas. Desde la perspectiva de algunos de los docentes, dichos elementos al ser reflexionados mejorarían la calidad de las prácticas educativas de la Universidad.

El desarrollo profesional exige reflexionar sobre el fundamento de las prácticas docentes, que el maestro esté preparado para comprender y orientar las transformaciones educativas que se presentan. Además, el ejercicio reflexivo le permite al docente constituirse como profesional, que analiza y resuelve problemas en la especificidad de su acción educativa. En palabras de Reyes:

Suponemos que en la medida en que los maestros reflexionan sobre su acción y logran un entendimiento profundo de las razones que les acompañan para ser los maestros que son, se constituirán a sí mismos como maestros y como investigadores de su propio quehacer y serán competitivos en la construcción de teorías educativas auténticas (2008, p. 40).

En este orden de ideas, los docentes requieren de formación pedagógica que oriente el desarrollo de actividades como la reflexión

crítica y la sistematización de sus prácticas aunque algunos de los docentes entrevistados reconocen que no han sido formados en el hábito de la reflexión y sistematización de sus prácticas pedagógicas.

Los docentes plantean la formación en red como estrategia de formación entre pares. Dicha propuesta, propicia la profesionalización, ya que abre espacios a la socialización de saberes, de experiencias y de ideas respecto a su propia formación docente. Reconocer estos espacios y lo que en ellos se genere, es también posibilitar la producción de saber derivado de la práctica docente como saber legítimo y necesario de un grupo profesional. Saber experiencial, que al ser colectivizado y/o sistematizado se convierte en certezas respecto a las condiciones de sus prácticas, generando así modelos de transformación efectivos ya que responden al contexto de la universidad. Así lo expone Tardif:

A través de las relaciones con los compañeros y, por tanto, a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia colectiva, los saberes experienciales adquieren una cierta objetividad: las certezas subjetivas deben sistematizarse, a fin de transformar en un discurso de experiencia, capaz de informar o de formar otros docentes y de proporcionar unas respuestas a sus problemas (2005, p. 71).

Estos entendimientos colectivos frente a las prácticas y las problemáticas que en ella se presentan, se dan en algunas situaciones como las que describe el autor:

La relación de los profesores jóvenes con los docentes experimentados, los colegas con los que trabajamos a diario en el contexto de proyectos pedagógicos de duración más larga, el entrenamiento y formación de los alumnos en prácticas y de los docentes principiantes son situaciones que permiten objetivar los saberes de la experiencia. En tales situaciones, los educadores se ven empujados a tomar conciencia de sus propios saberes experienciales, cuando deben transmitirlos y, por tanto, objetivarlos para sí mismos o para sus colegas. En este sentido, el docente no sólo es un práctico, sino también un formador. (Tardif, 2005, p. 71).

En cuanto a la creación de un conocimiento propio y aprovechamiento de los expertos que tiene la Universidad respecto a temáticas relacionadas con la formación pedagógica y educativa, los docentes plantearon que es necesario aprovechar las fortalezas de los mismos docentes en estas áreas. En este sentido, respecto a la formación colectiva algunos de los docentes expresan su interés por la realización de debates que posibiliten la construcción de un proyecto institucional de la facultad y un posicionamiento disciplinar a partir del “estatuto epistemológico de la pedagogía” que guíe las propuestas de la facultad en materia de formación de sus docentes y estudiantes. De tal forma, se plantea conocer y reconocer las limitaciones, fortalecerse respecto a la construcción individual y colectiva de saber, crear espacios para la producción de un discurso crítico que genere participación más activa en las cuestiones generales de la universidad, promover el posicionamiento político como facultad a partir de la pedagogía, en fin, diseñar proyectos de formación docente.

Es así como la formación de los docentes debe orientarse al fortalecimiento del saber pedagógico. Algunos de los docentes entienden la formación pedagógica como aquel apoyo a la reflexión y generación de saber sobre su quehacer profesional, de tal forma que dichos proyectos estén orientados a la docencia, más allá de la especialización en otras áreas de conocimiento, las cuales no necesariamente responden a lógicas de la profesión docente. Los docentes participantes en el estudio resaltaron la necesidad de estar capacitados para las nuevas exigencias sociales, las cuales les demanda en muchos casos actualización en el campo de la tecnología. Así, varios de los docentes que fueron entrevistados mostraron gran interés por recibir formación en relación con las nuevas tecnologías y el uso de éstas en sus metodologías de clase. También, se declara la importancia de participar en procesos de formación en didáctica, propuestas pedagógicas y educativas alternativas, actuales y/o novedosas que respondan a la población que están formando actualmente, es decir, a la preparación de educadores

que deben responder a nuevos retos sociales que impone la tecnología y al constante cambio de las relaciones intersubjetivas.

El docente universitario debe formarse en niveles educativos que fortalezcan y propicien el cambio. Este ejercicio debe dirigirse a transformar las concepciones que orientan prácticas tradicionales de los docentes y propiciar propuestas orientadas a la creación de innovaciones educativas. A pesar de contar con formación pedagógica, buena parte de los profesores participantes aún conservan una visión tradicionalista de la educación o al menos de la necesidad de su aplicación en el contexto de la Universidad. En este sentido, para la implementación de innovaciones educativas hacia las cuales se están dirigiendo algunos de los proyectos curriculares de la Facultad, si bien se cuenta con formación pedagógica, aún se presenta una brecha entre los currículos y las prácticas cotidianas en el aula.

3. Discusión

A partir de los hallazgos obtenidos, es posible generar múltiples elementos de discusión en términos de las múltiples posibilidades planteadas en cuanto a la cualificación de la formación pedagógica de los docentes de la Facultad. En este sentido, es necesario fortalecer la reflexión pedagógica del docente a partir de lógicas profesionales, de sus conocimientos, las condiciones de su trabajo, la investigación y la producción intelectual que surge de su quehacer. Es así como, la formación del profesor universitario se convierte en un factor privilegiado para la potenciación del desarrollo profesional, en cuanto esta debe dirigirse a ser un proceso que posibilite el desarrollo de los campos académicos de la educación y la pedagogía, a partir de la configuración de una comunidad profesional y académica.

Es importante observar cómo la aparente contradicción y desarticulación entre intención, teoría y práctica de los docentes, se constituiría en un elemento importante a retomar en un proyecto de formación docente, de tal manera que la Universidad al apoyar al

profesorado en este proceso de transformación e innovación educativa, propiciaría transformaciones en las concepciones pedagógicas arraigadas en los docentes durante años, a partir de sus experiencias de formación, capacitación, actualización y en sus historias de vida académica. De esta manera, deben crearse en la Universidad las condiciones para brindar el apoyo necesario en procesos de formación pedagógica de los docentes, con el ánimo de fortalecer su ejercicio, ya que, en algunas ocasiones, la falta de interés y las imágenes heredadas de la formación institucional, han “castrado” dicha posibilidad, dejando de lado la oportunidad de realizar mejores procesos de cualificación docente. En la actualidad, la formación pedagógica se realiza de forma aislada e individualizada según el propio interés personal de cada docente.

En relación con la creación de una comunidad académica que oriente y acompañe las acciones reflexivas del profesorado respecto a sus prácticas, se resalta la propuesta de algunos de los docentes conforme con la idea de generar un proyecto de formación que busque integrar y socializar proyectos educativos, que respondan a las necesidades que surgen de las condiciones concretas de la universidad y especialmente de la Facultad, teniendo en cuenta las condiciones laborales, el contexto físico y social donde se desarrollan las prácticas.

Esta propuesta de formación se realizaría a través del diálogo, la investigación pedagógica y la socialización entre los diferentes docentes de los proyectos curriculares de la Facultad. De esta propuesta surgirían ideas respecto a la formación pedagógica de los licenciados en la Universidad y de los docentes que laboran en ella. Estos espacios de trabajo intelectual, como los ha nombrado el docente, contribuyen y ejercitan la capacidad de pensar en colectivo, además posibilitan la construcción de sentidos y significados de su acción en el entorno de la Universidad.

Es importante indagar sobre qué significa ser profesor en la Universidad y en la Facultad de Ciencias y Educación, al igual que sobre cuáles son las condiciones, las contradicciones y las problemáticas que

se presentan en el ejercicio de la enseñanza de acuerdo con la definición de dicha identidad docente, así como las posibles propuestas para mejorar las prácticas docentes en la Universidad. Una propuesta de formación pedagógica debe partir del fortalecimiento de la imagen de la pedagogía como espacio de formación válido, capaz de propiciar el desarrollo profesional en los docentes. Se resalta cómo algunos de los profesores aún no han entablado un interés marcado en la formación pedagógica. En este sentido, la manera como el docente asume la formación es importante para promover y dar relevancia al saber pedagógico de los docentes.

Inicialmente, entender la docencia como profesión implica entender su ejercicio como un oficio especializado socialmente legítimo, con procesos de formación que generan en el sujeto conocimientos y saberes específicos, que lo facultan para la práctica de dicho oficio. Es así como la formación le permite al docente hacerse sujeto de un saber especializado y/o específico de un área del conocimiento, a la vez que le brinda las herramientas de articulación de teoría y práctica, con capacidades reflexivas y transformadoras.

Este saber especializado, fundamento de la profesión docente es el saber pedagógico, el cual se define como una red de discursos y enunciados que se configuran a partir de las prácticas educativas. El reconocimiento del saber pedagógico y su influencia en la práctica docente es una exploración que está orientada a mejorar la calidad de las prácticas educativas al interior de la Universidad y contribuir al desarrollo profesional de los docentes mediante procesos de formación.

El saber pedagógico permite visualizar al docente como sujeto de saber, un sujeto reflexivo, productor de conocimiento que de manera racional genera y produce saberes, acciones y rutinas que hacen parte de su desarrollo profesional. Desde esta perspectiva, el docente como sujeto, se constituye a partir de dicho saber, el cual no es el conjunto de conceptualizaciones y teorías pedagógicas que un docente conoce

o maneja; sino algo más amplio: el conjunto de saberes que explica, interpreta y orienta su acción docente.

En la configuración del saber pedagógico se incorporan aspectos como la formación, las experiencias y la identidad profesional, en relación con los saberes que responden a: los interrogantes de ¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿a quiénes? y ¿en dónde? de la enseñanza. Su importancia radica en que es a partir de este que el docente configura sus posibilidades de existencia como profesional. En este sentido, indagar por el saber pedagógico de los docentes universitarios implica explorar los discursos y prácticas a partir de los cuales se ha constituido tanto el discurso como el sujeto, en tanto que son estos elementos los que dan forma a la manera como el docente planea, diseña y orienta su práctica pedagógica.

Los docentes indagados definen la pedagogía como un campo disciplinar de producción intelectual y la educación como práctica social. Por su parte, los modelos pedagógicos que subyacen en el discurso de los docentes, con mayor fortaleza, son en principio la pedagogía crítica y constructivista, ya que es a partir de estas tendencias como los docentes se posicionan para actuar en el contexto universitario. Aunque los docentes indagados tienen conocimiento respecto a los modelos pedagógicos, guían su trabajo docente mediante el saber hacer, es decir, que orientan su acción educativa a partir de las dinámicas y acciones cotidianas que han tenido buenos efectos en su ejercicio docente.

En ocasiones, los fracasos a los que se enfrentan los docentes, las críticas por parte de sus estudiantes y los resultados de las evaluaciones estudiantiles hacen que el docente transforme, reflexione y produzca conocimiento desde la praxis pedagógica a partir de la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas que se le presentan. Los docentes universitarios, en su mayoría, muestran un interés constante por fortalecer sus prácticas docentes en búsqueda de la cualificación de su enseñanza, a partir de dos modelos de formación: uno de ellos

pedagógico y el otro referente a la formación disciplinar orientada a fortalecer el conocimiento sobre el contenido que se enseña.

Estos intereses de formación están relacionados con las concepciones que los docentes tienen sobre la pedagogía. En este sentido, algunos docentes demandan cursos de actualización y capacitación pedagógica. A diferencia de estos, otro grupo de docentes que se encuentran actualizados e informados respecto a la pedagogía y sus producciones conceptuales, no han logrado aún articular dichos saberes a su labor cotidiana en el aula. Al respecto, es necesario que en la Universidad se organice un proceso de articulación entre teoría pedagógica y las prácticas docentes, así como la vinculación entre saberes pedagógicos, saberes disciplinares en el contexto de las prácticas, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el quehacer docente. Por lo tanto, se propone que dicha formación se realice mediante un trabajo en red sobre aspectos pedagógicos, es decir mediante grupos de diálogo a los que se integren los docentes para indagar, reflexionar y buscar soluciones a situaciones problémicas, con el fin de enriquecer las investigaciones educativas, las prácticas y su conocimiento pedagógico.

Una segunda vía de análisis respecto al saber pedagógico, es la forma como se constituye el docente como profesional a partir de un saber específico que fundamenta y guía su práctica docente; esto es la formación dirigida a la identificación profesional con otras disciplinas y áreas del conocimiento; una segunda modalidad es la formación que se produce, en relación con las experiencias laborales, de las que ha tomado sentido y significado su acción docente orientándolos hacia la formación pedagógica.

De este modo, la experiencia laboral ha marcado los procesos de identificación del docente con su saber, así como el empoderamiento y el desarrollo profesional a partir de este, por lo tanto, encontramos que la experiencia laboral es la que, en la mayoría de los casos ha marcado el interés por formarse en pedagogía, debido a que el profesor toma conciencia de su labor social, dotando de intencionalidades políticas y

pedagógicas que empiezan a marcar su visión respecto a la educación y a la enseñanza, que se ven reflejadas en la forma como conciben y orientan su formación profesional.

En la Universidad Distrital es necesario abrir espacios de diálogo y propiciar las condiciones para que actividades de negociación sobre los saberes provenientes de la experiencia, las investigaciones y los procesos de formación de los docentes, se nutran y retroalimenten mediante la comunicación y el diálogo con los miembros de la comunidad académica. Además, la colectivización de dichos saberes, también permitiría clarificar cuales de estos entorpecen las prácticas y cuáles podrían ser retomados en la formación. En este sentido, los docentes consideran necesario reconocer el saber pedagógico que se genera al interior de la Facultad.

Los docentes universitarios reconocen que el valor que se le ha dado a la pedagogía en el proceso de formación inicial, ha reducido la pedagogía a un instrumento de acción, más que a la reivindicación de un campo disciplinar que ofrece un espacio para la investigación, especialización y producción de conocimientos. Dicha formación marca las posibilidades que el docente encuentra para desarrollarse como profesional a partir del saber pedagógico, teniendo en cuenta elementos, como el estatus, la identidad, la formación y el desarrollo profesional, que posibilitan la producción de saber pedagógico contextualizado, que guíe y motive el quehacer docente.

De esta manera, la formación docente es un proceso que debe orientarse al fortalecimiento del saber pedagógico. En este sentido, la formación debe propiciar el desarrollo profesional, más allá de un programa de estudios, este proceso debe darse de tal forma que potencie la autonomía e independencia, la identidad profesional y el empoderamiento del docente como profesional con un saber legítimo, en otras palabras, constituir al docente como sujeto de saber. Un saber especializado y articulador con la práctica profesional, en correspondencia con el proceso educativo planteado a nivel general.

Finalmente, es importante profundizar sobre la categoría del saber pedagógico, categoría que emerge de los propios maestros y que se convierte en motor de investigación de su propia reflexión sobre la práctica pedagógica que realizan, lo cual supone una indagación específica que dé cuenta de su quehacer cotidiano en el aula y que constituirá el objeto de una próxima investigación.

K

Referencias

- Ballén, M; Pulido, R. y Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa: teoría, proceso, técnicas*. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. En: *Revista Theorta*, Vol. 14, Chillán.
- Díaz, M. (1988). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: Icfes.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ladrón, L. (1978). *Metodología de la investigación científica*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- León, E. & Cabrera, K. (2005). Institución formadora de formadores. En: Pulido, O. y Reyes, S. (Comp.). *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- León, G. (2007). El grupo de discusión como artefacto científico para el análisis social. En: *Razón y palabra*, No. 12.
- Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Pardinas, F. (1982). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Reyes, L. (2008). *Oportunidades y retos para la transformación de la educación en ciencias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tardif, M. y Gauthier, C. (2005). El maestro como “actor racional”: racionalidad, conocimiento científico, juicio. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perroud, P. (Coords). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesorado universitario, su formación y desarrollo profesional. En: *Didáctica universitaria*. Madrid: La muralla.