



Fotografía: Stock.XCHNG

Yuly Paulin Moya Garzón

Licenciada en Psicología y Pedagogía, Magíster en Desarrollo Educativo y Social y Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. paulin0130@gmail.com.

Elizabeth Rengifo Guerrero

Licenciada en Psicología y Pedagogía, Especialista en Gerencia Social de la Educación, Magíster en Desarrollo Educativo y Social y Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. erengifog@gmail.com

Prácticas pedagógicas que posibilitan la formación investigativa de docentes

Pedagogical practices that enable research training of teachers

Yuly Paulin Moya Garzón | Elizabeth Rengifo Guerrero

Artículo recibido 14 de junio de 2012 | Artículo evaluado 20 de marzo de 2013

pp. 44 - 60

Resumen

El presente artículo recoge de manera general las reflexiones que se plantearon en la investigación "Hacia la comprensión de las prácticas pedagógicas que posibilitan la formación investigativa de docentes en la Licenciatura en Electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional", que se llevó a cabo en el marco de la línea de investigación en Educación, perteneciente a la cohorte 23 de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social del CINDE-UPN.

Con base en un interés hermenéutico y por medio del desarrollo de elementos metodológicos etnográficos fue posible compartir con los actores educativos del programa en mención y analizar las prácticas pedagógicas de los maestros formadores, reconociendo los saberes, las mediaciones y los sujetos que allí intervienen. Además, se reconoce su impacto en la formación investigativa para llegar a una resignificación de los sentidos de esta.

Así, se transita por una formación investigativa pasando a una investigación formativa, que emerge de los contextos educativos, demandando nuevas formas

de relacionarse con el conocimiento y resignificando el lugar de los actores en el ámbito de la educación superior.

Palabras clave

Práctica pedagógica, saberes, actores educativos, investigación formativa.

Abstract

This article describes in general terms the reflections that arose in the research "Towards understanding the pedagogical practices that enable research training of teachers in the Bachelor of Electronics of the National Pedagogic University", which was carried out under line of research in education, belonging to the cohort 23rd of the Master of Education and Social Development CINDE-UPN.

Based on a hermeneutic interest and through the development of ethnographic methodological elements, it was possible to share with the actors from the mentioned educational program and to discuss pedagogical practices of professors of teachers, recognizing knowledge, mediations and people involved therein. In addition we recognize their impact on research training to reach their redefinition of the meanings.

So, it goes through a research training to a educational research, emerging from educational contexts, demanding new ways to be related to knowledge and to find new meanings for the place of the actors in the field of higher education.

Keywords

Teaching practice, knowledge, educational actors, educative research.

La educación superior toma gran importancia en el desarrollo de los sujetos al ser escenario por excelencia de la formación profesional y, en especial, la formación docente, que permite la construcción del campo pedagógico y profesional de la docencia, al mismo tiempo que viabiliza el camino para la generación de nuevos lugares y contextos de actuación, de nuevas educaciones, de nuevos actores, de nuevos saberes pedagógicos y nuevos aprendizajes.

Desde esta perspectiva, una de las labores más representativas del educador es reflexionar acerca de su trabajo y sus prácticas educativas. Es ahí donde recae su acción cotidiana y su capacidad transformadora que trasciende a los sujetos y a las comunidades donde se desarrolla dicha práctica.

Si queremos transformar la sociedad, tendremos que transformar la educación, y con ella las prácticas educativas. Y si queremos transformar las prácticas educativas, es necesario reflexionar sobre estas en los procesos de formación docente; esto constituye el lugar donde se tejen los significados, las miradas, los imaginarios, las representaciones, las actuaciones sobre lo educativo, las maneras de enseñar y aprender, la identidad docente, los sentidos de lo humano, permitiendo al educador ponerse en escena como sujeto determinante en la construcción de los procesos de formación de una sociedad.

La investigación en educación superior en el campo de la formación docente se convierte en un ejercicio que viabiliza la construcción de significados de la investigación que se suscitan en la vida universitaria. Para el caso de esta investigación, el ámbito educativo-pedagógico representó una fuerte opción de

análisis y cualificación de la educación superior en su relación con las prácticas y los procesos de formación investigativa. De ahí que el interés investigativo pretendía responder a la pregunta: ¿cómo posibilitan las prácticas pedagógicas la formación investigativa de docentes en la Licenciatura en Electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional?

Estas posibilidades de transformación de la educación superior desde el estudio de las prácticas pedagógicas en relación con los procesos de formación investigativa parten de la mirada cualitativa de los fenómenos educativos. Para ello, la investigación se propuso comprender las prácticas pedagógicas como facilitadoras y potenciadoras de los procesos de investigación en la formación de los docentes de la Licenciatura en Electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional.

Actualmente en Colombia, los debates acerca de lo educativo ponen de manifiesto la emergencia y necesidad de transformar las prácticas pedagógicas, de manera que puedan ser resignificadas desde las subjetividades, los contextos, los espacios, las realidades económicas, socioculturales y políticas, los avances de la ciencia y la tecnología y los nuevos retos que estas situaciones sugieren.

Teniendo en cuenta lo anterior, *¿por qué aún conscientes de la necesidad de transformar los escenarios educativos, se continúan replicando y legitimando las mismas prácticas pedagógicas de hace varias décadas?*

Al intentar dar respuesta, se observa que esto se encuentra íntimamente ligado a situaciones que se presentan actualmente en la educación superior del país, como lo son:



- La necesidad de considerar a los sujetos parte de un contexto, y vislumbrar la práctica pedagógica desde la particularidad de estos y de las comunidades donde se encuentran.
- La importancia de fortalecer la visión crítica en los espacios pedagógicos que revitalice y oriente a los mismos.
- La posibilidad de cuestionarse desde su posición en el mundo, llevando a otros a dimensiones relacionadas con el pensarse y el actuar.

Estas situaciones recaen sobre el distanciamiento de un elemento fundamental de la acción pedagógica de los docentes: la investigación; que se pone en estrecha sintonía en la relación teoría-práctica, pasando por la construcción y el planteamiento de nuevas formas de relación con el conocimiento, tanto en la acción docente como en la formación docente.

Freire (1976) afirma:

“La concientización ha sido siempre inseparable de la liberación, al igual que la teoría y la práctica están indisolublemente unidas en la praxis. La práctica sin la teoría es activismo; y la teoría sin la práctica es bla-bla-bla. La liberación se da en la historia a través de una praxis radicalmente transformante, que evita a un tiempo el idealismo y el objetivismo mecanicista. El idealismo, en primer lugar. Con frecuencia el error de los cristianos ha estado en creer que la liberación ha estado o se vivía en el interior de la conciencia de cada cual, y que el cambio de estructuras se deducía del reajuste de la vida moral privada. En esta perspectiva, la escuela se concebía como transforma-

dora de la sociedad, cuando sucede exactamente lo contrario” (p. 9).

Observando más detenidamente la situación de la investigación en la educación superior, encontramos que Hernández (2000, p. 36) realiza una revisión acerca de la influencia de las concepciones de los profesores sobre la ciencia y el modo de construcción de los conocimientos científicos en la forma como abordan la enseñanza de estas, y, basándose en las investigaciones realizadas en tal sentido, muestra que, a pesar de la existencia de programas de postgrado relacionados con la formación, no se ha logrado establecer una cultura pedagógica que permee los espacios académicos hacia una nueva práctica pedagógica que enseñe a pensar y a aprender.

Pero en dicha situación, no solamente intervienen elementos pedagógicos, también está profundamente conectada a culturas y políticas de orden administrativo sobre el desempeño profesional, donde se puede encontrar, de acuerdo con lo planteado por Forero (2003) y Gutiérrez (1999), lo siguiente:

- Vinculación de profesores que tienen solamente formación en un campo profesional, con escasa o ninguna formación pedagógica; desconociendo las características, metas y objetivos de las instituciones de educación superior.
- Vigencia de modelos pedagógicos transmisivistas que restan importancia a las otras dimensiones de la formación, esencia de la educación superior.
- Privilegio de conocimientos relacionados con el desempeño profesional.

- Este énfasis como principio pedagógico limita la complejidad de las operaciones de aprendizaje a la redundancia de información (Díaz, 2000).
- Resistencia de los profesores a recibir formación en aspectos diferentes a lo disciplinar o profesional y el predominio de teorías implícitas en el ejercicio académico (Díaz, 2000).
- Escasa valoración a la formación pedagógica y poca investigación sobre las prácticas pedagógicas universitarias, entre otras.

En este contexto, resulta pertinente señalar algunas tensiones importantes que es posible reconocer actualmente en la universidad:

- La tensión entre tradición e innovación, que en ocasiones se expresa en la resistencia que distintos sectores oponen a las propuestas de modificación de las costumbres pedagógicas o de las formas de organización académica del saber.
- La tensión entre la docencia y la investigación, que se presenta por la valoración distinta de estas dos actividades en las universidades y por el distanciamiento entre los docentes ocupados primordialmente de la enseñanza y académicos de la investigación, tensión que expresa también diferencias entre las instituciones y que se ha manifestado de diversos modos y momentos en la historia reciente de la universidad.
- La tensión entre la docencia y la proyección social, dada la responsabilidad de la institución con el contexto; se requiere para ella tiempo y dedicación que los

docentes sustraen algunas veces al ejercicio de su profesión.

- La tensión entre la investigación y la proyección social, que se expresa cuando el ejercicio de las tareas de proyección social roba tiempo a la investigación y distrae a los investigadores de su tarea de producción de conocimientos (Hernández, 2002, pp. 36-37).

Concepciones de práctica pedagógica y formación investigativa

Práctica pedagógica

Si se piensa en el actuar, parafraseando a Aristóteles, podríamos decir que esta no solo se fundamenta en un hecho físico, sino que va más allá del simple hecho de hacer algo. Actuar está íntimamente relacionado con las intenciones, los deseos y las emociones del ser humano.

El actuar pedagógico involucra una teoría, una intencionalidad e ineludiblemente una reflexión consecuente y constante frente a lo que supone dicha acción (Juliao, 2002). Por eso no hay actuar práctico sin pensamiento (teoría) y sin una investigación o la meditación juiciosa y encauzada hacia la meta, la acción tiene un sentido en sí misma.

En este sentido, se podría decir que las prácticas pedagógicas se encuentran en procesos de construcción y reflexión, generando la transformación y resignificación del quehacer docente, vislumbrando nuevos sentidos y horizontes para la educación.

Araceli Tezanos (1998) considera que al retomar la práctica pedagógica el maestro recupera su condición de artesano-intelectual, por cuanto se indaga y realiza un pro-



ceso de reflexión permanente sobre el oficio de enseñar. Para esta autora, la práctica es el lugar donde la labor del maestro cobra una parte importante de su significado y sentido. Esta es necesariamente una relación bidireccional, desde donde el ejercicio del oficio se abre la posibilidad al cuestionamiento de los contenidos disciplinarios y desde estos a la práctica (p. 12).

Se podría entonces considerar la práctica pedagógica como un elemento fundamental del ser maestro, donde se configura y se entrecruza un gran porcentaje de su formación, experiencia, conocimientos, desencuentros, aprendizajes, todos significativos; atravesando de una u otra manera su vivencia día a día. Es el espacio que le permite develar lo que es y en lo que realmente cree.

Al acercarnos a los planteamientos de la Universidad Pedagógica Nacional frente a la práctica pedagógica:

Se concibe como un proceso gradual que se legitima en el campo aplicado y que asume, de esta manera, la validación de la teoría educativa, la construcción de la didáctica y la incorporación de la ciencia y la tecnología al quehacer docente. Es el elemento sustancial de ser maestro, que le imprime identidad con la profesión, (Moreno, 2001)

De acuerdo con los anteriores planteamientos, es posible afirmar que el sentido de ser maestro no radica en los saberes adquiridos a través de la teoría; va más allá del momento de dar cuenta de los saberes disciplinares, científicos y tecnológicos en cada una de las acciones desarrolladas por este; significa que como actor social el maestro es un sujeto esencial para el desarrollo de nuestra sociedad.

De ahí la importancia de que reflexionemos sobre nuestras prácticas y hagamos de ellas un acto construido, intencionado, ético, político, dinámico y cambiante desde la educación inicial hasta la educación superior.

Al intentar comprender las prácticas pedagógicas de la educación superior que favorecen la formación investigativa de los futuros docentes, es necesario retomar algunas dimensiones en las que se puede visualizar y caracterizar de alguna manera dicha práctica. Para el caso de la presente investigación, se han tenido en cuenta tres: los saberes pedagógicos y específicos, las mediaciones y los actores que intervienen en ella.

Retomando los saberes pedagógicos y específicos en la formación de maestros, podríamos enunciar que, al ingresar a una experiencia educativa o a un salón de clases, un maestro va con una carga de teoría, concepciones y representaciones sobre su saber específico y sobre la manera en que se acerca al conocimiento con sus estudiantes. Más allá de dos tipos de saberes, el maestro posee unas redes de sentido y significados que le permiten dar forma a los saberes disciplinares y ponerlos en estrechas relaciones con los saberes pedagógicos que devienen de todas sus experiencias educativas.

El modelo del *practicante reflexivo* de Schön (1992) caracteriza el pensamiento de un profesional experto como una *reflexión en acción*, fundamentada en las cogniciones implícitas, imbricadas en la situación que el profesional es incapaz de describir. Es el polo opuesto de una *reflexión sobre la acción*, la cual se lleva a cabo antes o después de la acción y se basa en los conocimientos explícitos.

En cuanto a la construcción del conocimiento, es importante advertir que este deviene tanto de la teoría como de la práctica, es decir, que el conjunto de saberes reflexionados de la práctica y la teoría de manera sistemática son los que permiten develar nuevos conocimientos.

Esto es precisamente lo que dota de sentido a la práctica pedagógica. No su estructura formal, dada por el saber cientificado, sino su posibilidad de construcción interrelacionada entre la praxis y la teoría.

Teniendo presente el programa de electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional, y en sentido general la formación docente, es necesario no olvidar una situación que es importante considerarla cuando se tiene en cuenta el currículo: el equilibrio. Representado en el tiempo dedicado en esta formación para desarrollar saberes, habilidades y competencias que están íntimamente ligadas a la labor docente, a cómo se es maestro; y ese tiempo dedicado a aprender conocimientos específicos. *¿Es posible, entonces, integrar estos dos elementos de la formación, bajo una mirada inclusiva, que lleve a la complementariedad y equilibrio de los saberes indispensables para la educación superior?*

En lo referente a las mediaciones pedagógicas como parte importante de las prácticas, damos por sentado que toda acción o práctica incluye toda forma de comunicación.

Retomando a Aristóteles, Juliao (2002) menciona que la acción con sentido propio comporta nuestra propia realización, la satisfacción de una necesidad vital. Hablar es praxis, pero cuando usamos el lenguaje como instrumento para expresar lo que hemos pensado y nos hemos dicho a nosotros mismos;

actuar (praxis) contiene siempre sentido y valor en sí mismo, y cumple su función por el solo hecho de suceder.

Es decir, cuando reflexionamos permanentemente acerca de nuestra práctica pedagógica, evidenciamos cambios no solo en el actuar, sino en la manera en que el docente se comunica con el docente en formación. En este sentido, si se piensa en la formación investigativa, la práctica pedagógica que la valida, se relaciona no solo en el discurso expresado por los actores que intervienen en el proceso sino también, en las acciones que emprenden frente a dicho discurso.

Para Berstein (citado por Vélez *et al.*, 2002), el discurso es un ciclo que se constituye desde el saber, el cual se contextualiza y se recontextualiza, volviéndose una experiencia estética. En el marco de la presente investigación, el discurso no solamente se constituye desde el saber; esencialmente, se moviliza desde la acción, constituyendo un elemento importante en la construcción de conocimientos y para el proceso de mediación de saberes.

Al señalar que la práctica se construye desde lo singular, estamos proponiendo que esta se estructura desde la significación que posee para cada actor. El sentido que cada sujeto otorga a sus prácticas difiere del asignado por los otros a partir de "sus propios marcos de referencia idiosincráticos" (Kemmis, citado por Carr, 1986, p. 16). Los profesionales en formación que llegan a la universidad provienen de realidades culturales diversas que no interpretan la educación de un mismo modo, lo que enriquece las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en los diferentes escenarios de interacción.



Y es que dichos escenarios por los que transitan los actores educativos son activos y, por tanto, cambiantes, resultado de las especificaciones tanto culturales como las sociales, políticas, económicas por las que atraviesan las comunidades del país. Martínez y otros (2002) refieren que:

Los docentes se juegan en escenas teatrales autoritarias, democráticas, risueñas, trágicas y en este juego de escenas frente al saber, la sociedad se reproduce, se queja, se padece a sí misma en unas representaciones de legitimidad y veracidad donde cada uno ocupa su lugar (p. 140).

Al considerar los diferentes sujetos que intervienen en la práctica pedagógica, es inevitable preguntarse por la recurrente suposición, con lo que se anhela encontrar en el aula por parte de algunos docentes, como son las pocas preguntas y cuestionamientos, los sujetos con ideas similares, las personalidades clonadas, formas de pensar iguales, contextos de formación y de actuación que no varían. Dejando a un lado las formas de expresión, los procesos de subjetivación e intersubjetividad, las maneras de acceder a los saberes y a los conocimientos, la multiculturalidad, entre otros. En fin, un entramado de vivencias que posibilitan hacer realidad la universidad como institución.

Enseñar a investigar implica, también, la construcción de sujetos epistémicos particulares: los estudiantes. Sujeto de investigación no es sinónimo de sujeto de sentido común el sujeto de investigación, por el contrario, se pregunta por lo que conoce, parte de supuestos para plantear preguntas y hallar respuestas, reflexiona en torno a su modo de

construir conocimiento. Es, antes que nada, un sujeto reflexivo. (Rizo 2004P.24)

De ahí la importancia de que tanto docentes como estudiantes tengan claridad frente a los puntos de referencia que sustentan su acción. En palabras de Giroux (1984, p. 97), el marco de referencia está informado por una epistemología que contribuye a que los estudiantes reconozcan la naturaleza social, y en este sentido política, del pensamiento y la acción.

Formación investigativa

Si podemos dar algo por sentado es que, para un gran número de maestros en formación, la investigación es considerada como un elemento distante y una actividad que no tiene mucha relación con las acciones pedagógicas y educativas de su quehacer; además, que es exclusiva de un grupo de pedagogos expertos que se encargan de elaborar teorías, algunas muy ajenas a sus contextos de actuación.

En términos generales, la investigación se concibe como la representación concreta de la actividad científica. Así considerada, la investigación "aglutina todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales" (Ducoing *et al.*, 1988, p. 23).

Sin embargo, enmarcada en la dimensión más amplia de la formación, la investigación no debe ser transmitida como un objeto, sino que ha de entenderse como un proceso en constante desarrollo, como un permanente abrir y cerrar, como un camino fundamentado en preguntas que darán lugar a nuevos

interrogantes. De ahí que la forma más propicia para la enseñanza de la investigación sea desde la práctica, y, como veremos después, enseñar a investigar investigando requiere de una alta dosis de entusiasmo y pasión por parte del docente.

Enseñar a investigar supone fomentar en los estudiantes la "capacidad de plantear problemas originales a partir de reconstruir las diversas aproximaciones a un objeto de estudio" (Díaz Barriga, 1990, p. 61). Supone una actitud observadora, de diálogo constante con las realidades de los contextos educativos; poner en juego los saberes y conocimientos adquiridos para llegar a cuestionar y reflexionar sobre estas.

Formar en investigación representa fomentar en los futuros maestros la capacidad de plantear problemas nuevos, partiendo de su aproximación y experiencia con su objeto de estudio. Es por esto que sería plausible que los maestros ejercitaran en los estudiantes, por decirlo de alguna manera, su curiosidad, observación y pensamiento crítico para que se planteen preguntas creativas y problemas cercanos a su realidad docente, y, por el otro, impulsar en ellos la habilidad y capacidad de convertir estos problemas prácticos en problemas de conocimiento, a partir de la lectura teórica y crítica de lo que se ha dicho acerca de ellos.

Para Stenhouse (2000), la investigación es un "estudio sistemático y autocrítico" (p. 20). Como sistemático, nos referimos fundamentalmente a formas ordenadas de reunir y registrar información, documentar las experiencias que suceden dentro y fuera del aula y crear una especie de registro escrito. Este término también hace referencia a formas

ordenadas de recoger, volver a pensar y analizar sucesos en el aula. Con intencionalidad, indicamos que la investigación de los profesores es una actividad planificada, en vez de espontánea.

Entre las dimensiones de la formación investigativa encontramos las relaciones con el conocimiento, las experiencias y la reflexión sobre la acción. Estas dimensiones llenan de sentido el proceso de los maestros en formación de reflexionar sobre su acción y, de esta manera, construir nuevos desarrollos educativos.

La formación investigativa de los maestros debe considerarse necesariamente como permanente, teniendo presente que los paradigmas, así como los contextos sociales, culturales y tecnológicos toman nuevos significados día tras día. Desde este marco de referencia, los conceptos de actualización y la formación docente adquieren un nivel determinante en el su desarrollo profesional.

Las relaciones con el conocimiento que se construyen en la formación investigativa de los futuros maestros son decisivas tanto en la mirada que se tenga de la investigación como en la manera en que se relaciona el maestro con los nuevos saberes, producto de la acción pedagógica reflexiva.

Así, la construcción de conocimiento es un proceso que se aprende desde el hacer y desde la acción misma. Exhorta a los maestros a conocer nuevos escenarios y a replantear posturas epistemológicas, con las cuales se estaba leyendo nuestra sociedad, y posturas pedagógicas que no permiten conocer a ciencia cierta los escenarios educativos colombianos. Lo anterior debe ser una acción



consciente, una acción pensada desde la esencia del docente.

La reflexión sobre la acción, en sintonía con la formación investigativa en la educación superior, hace alusión a la posibilidad de repensar, reevaluar y ser consciente de la práctica pedagógica misma, lo que da como resultado el mejoramiento de la acción pedagógica y la acción educativa y la comprensión y entendimiento de la práctica por parte de los actores que participan en la acción.

En el proceso de formación docente, la reflexión sobre la praxis significa mucho más que la adquisición de conocimientos y competencias profesionales, en palabras de Pérez Gómez *et al.* (1999, p. 421), la enseñanza se concibe como una actividad social y los docentes como profesionales reflexivos capaces de:

Provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, pueden cambiarse históricamente.

La bina práctica-teoría se fundamenta y complementa en la medida en que la reflexión tiene un papel protagónico en el proceso. Unido a lo anterior, en el proceso de formación, este elemento se constituye en parte fundamental a lo largo de todo el proceso. Para Bondarenko (2009), lo central es la reflexión en y durante el proceso de la formación, a fin de fortalecer la relación entre la teoría y la práctica educativa, lo cual implica la posibilidad de reconstruir la teoría desde el campo de la acción. Las prácticas posibilitan a los estudiantes comprender la multidimen-

sionalidad de la enseñanza y a crecer profesionalmente (pp. 253-260).

De ahí que las experiencias no se toman como lejanas de los procesos de reflexión ni de las relaciones con el conocimiento. Todo lo contrario, se vislumbran como procesos que han desarrollado una relación tridimensional; por cuanto las experiencias, las prácticas, permiten establecer unas miradas distintas y diversas frente a los saberes y los conocimientos constituidos y, además, posibilitan a los actores reflexionar frente a ellas mismas.

Retos hacia la investigación formativa

De los actores educativos

Hablar hoy de los actores educativos en la educación superior sigue siendo una de las prioridades en la formación de maestros, pues es desde este eje donde se estructura toda la propuesta educativa en este nivel, ya que, tal como lo consagra la Ley 30, existe libertad en la cátedra y en los contenidos de la enseñanza.

Siguiendo esta premisa, es importante plantear algunos derroteros que, según las realidades vistas en el programa de la Licenciatura en Electrónica, son trascendentales para dar sentido y significado a la acción de maestros, a la acción de maestros en formación y a la acción de los contextos institucionales en la acción educativa.

En primer lugar, se hace necesario volcar la mirada sobre los procesos de desarrollo educativo centrados en la persona, que son distintos a pensar en los contenidos, los métodos de enseñanza, el currículo, etc. Es decir, hoy debemos atender a la idea de lograr que la educación superior, y especialmente

los programas de formación de maestros en Colombia, se piensen desde la perspectiva de desarrollo humano integral.

La educación es el terreno donde el poder y la política se expresan de manera fundamental, donde la producción de significado, de deseo, lenguaje y valores está comprometida y responde a las creencias más profundas acerca de lo que significa ser humano, soñar y dar nombre y luchar por un futuro y una forma de vida social especiales. La educación se convierte en una forma de acción que va asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad (Giroux, 1990, p .161).

Así, el proceso centrado en la persona parte de las necesidades que actores educativos tienen en el desarrollo de sus procesos vitales y que, a su vez, hacen parte trascendental del desarrollo profesional de la carrera docente. En este respecto, la educación para el desarrollo humano debe ser propósito en todos sus niveles y dimensiones, debe ser también tarea de la educación superior hoy, y no tarea exclusiva de la educación preescolar, básica y media.

Si se parte de las necesidades de la persona y en esta forma de cada una de las necesidades de los actores educativos, se hace alusión, además, a un vital reto que tiene la formación de maestros hoy para el caso colombiano, como es educar con, para y con los contextos que circundan a los maestros en formación.

Así, la educación superior asume una tarea fundamental de recuperar el estudio y los análisis de los contextos que circundan a los maestros en formación y donde además, en el futuro, ellos van a realizar su tarea educativa y el desarrollo de su carrera docente.

Hablar de contextos encierra entonces reconocer que estamos formando docentes no para una única educación, si no que, de acuerdo con las realidades del entorno, el maestro debe repensar su práctica pedagógica asumiendo que cada lugar, circunstancia, estilo de vida es distinto y merece, por tanto, estructurarse como experiencia de aprendizaje significativa para el estudiante.

Esto está estrechamente ligado con la idea de un maestro que analiza las condiciones políticas, éticas, históricas, sociales y económicas de su profesión; un maestro que repiensa y reconstruye su ser interno y que se da a la tarea de darse un lugar en el mundo.

En el caso de la profesión docente, por tanto, la investigación constituye un camino y apoyo para la construcción de su identidad profesional, dado de se desarrolla a través de la creación de contextos sociales críticos y reflexivos que permite ubicar a los profesores en el epicentro de su propio desarrollo profesional (Saavedra, citado por Parra, 2004, p. 40).

Así, la investigación permite a los actores educativos conocer sus realidades y las realidades en las que sus estudiantes se encuentran, pues genera conocimientos contextualizados, aterrizados y acordes con las posibilidades de acción en las que se inscribe la tarea formativa.

Los procesos de investigación contextualizada permiten en gran medida a maestros y maestros en formación dar paso a la integración de verdaderas comunidades académicas, interesadas en descubrir cuál es el contexto para el que se educa, donde se ubican las posibilidades de transformación de dichos contextos



y cómo se logra la promoción del desarrollo humano integral para los sujetos.

Es por ello que espacios como la formación de semilleros investigativos, así como todas las experiencias de tipo investigativo en los programas académicos de formación de maestros, se presentan como espacios posibles de reconfiguración de la tarea y la identidad docente, ubican al maestro en la realidad y, además, le dan la posibilidad de redescubrir los escenarios educativos posibles dentro y fuera de lo escolar.

De otra parte, la educación superior ha avanzado con varios ejercicios de acercamiento a las realidades estudiantiles de los futuros docentes. De este modo, es necesario evaluar las condiciones del aprendizaje de los futuros licenciados. Esto en concordancia con la necesidad de realizar una articulación entre los procesos de formación inicial, básica y media con los procesos de profesionalización y estos, a su vez, con la formación de posgrado.

Reconocer hoy las brechas existentes entre cada uno de los niveles educativos es un reto que se le plantea a la universidad como parte importante del logro académico, así como del avance que se pueda realizar en los procesos investigativos en cada uno de los programas.

Esto nos lleva a concluir que en las prácticas pedagógicas de la formación de los licenciados son trascendentes la identificación, el reconocimiento y el empoderamiento de cada uno de los actores que la conforman; pues es desde esa resignificación que es posible la transformación de las prácticas pedagógicas.

Del saber pedagógico y la investigación

De acuerdo con las realidades encontradas y las comprensiones realizadas en los espacios educativos y su relación con las prácticas pedagógicas, es importante reconocer los adelantos que el grupo particular de maestros ha tenido frente a la reflexión del saber propio de la pedagogía y el saber disciplinar en el programa académico de la Licenciatura en Electrónica.

En este orden de ideas, los maestros formadores de maestros han adelantado una tarea crucial en el alcance del reconocimiento pedagógico y es reconocerse a sí mismos como formadores, potencializando la pedagogía y sus concepciones desde sus prácticas. Sin embargo, para que el camino del saber pedagógico se haga sólido y firme, es necesario plantearse algunos derroteros que fortalezcan el saber docente, su identidad y su capacidad de actuación frente al mundo.

En primer lugar, y de manera imperante, se encuentra hoy la necesidad de redefinir el saber pedagógico como un pilar fundamental en el desarrollo de la carrera docente, que permite dar reconocimiento al saber situado en las prácticas pedagógicas y que adelanta la resignificación de la profesionalización.

En otras palabras, el saber pedagógico representa la posibilidad de que el maestro se piense como sujeto epistémico, como sujeto que construye significados, representaciones, pero que además las reflexiona, resignifica y convierte en teoría fundamentada.

Se trata de que nos demos el tiempo y el espacio para sistematizar nuestra reflexión, para darle un sentido más profundo y profesionalizante a nuestra tarea; para aprender

de la experiencia y capitalizar el saber que se desprende de mi actividad profesional. Este espacio de reflexión personal y de construcción de nuevos saberes, es lo que se ha llamado *la construcción del saber pedagógico*. Este saber es único, nos pertenece en exclusiva a quienes enseñamos; es, a su vez, nuestra gran fuente de nuevos aprendizajes (El saber pedagógico, citado en Peñalver, p. 12).

En concordancia con los planteamientos expuestos hasta ahora, de la importancia que tiene para la formación de los docentes en Colombia la reconfiguración de los saberes pedagógicos como la posibilidad de que el profesional docente como persona reflexiva, que lee sus realidades y que además construye sobre ellas campos ampliados de conocimientos sobre lo pedagógico y disciplinar transforme realidades, se reconoce la vital importancia que tiene el equilibrar los saberes disciplinares a los saberes pedagógicos.

En otras palabras, esto hace alusión a la necesidad de hacer para el maestro del saber pedagógico un conocimiento vital en su formación académica, así como en su desarrollo profesional, guardando estrecha sintonía con lo que se desarrolla en su misma práctica.

Para el maestro, estar en la capacidad de situarse desde un saber propio, como lo es el saber pedagógico, supone un derrotero: hacer posible la construcción de nuevos conocimientos pedagógicos a través de los procesos investigativos, ya que solo en la medida en que la reflexión sistemática de su quehacer y de su pensar haga parte de su cotidianidad, de manera organizada y profunda, como se establece en un proceso de investigación, es posible transformar las realidades pedagógicas, construir nuevos sentidos y dar nuevos

horizontes a las prácticas pedagógicas de los maestros.

Por último, y sin dar cierre total a este derrotero, es indispensable recrear ese pensamiento reflexivo-transformador en los maestros en formación y, en ese sentido, otorgar mayor participación a ellos, en los procesos investigativos de los programas en la educación superior.

De la investigación formativa

Como se pudo observar en el análisis realizado por el grupo de investigación, emergió una categoría que se vincula a la comprensión de las prácticas pedagógicas que favorecen la formación investigativa, denominada investigación formativa.

Considerando su importancia en el proceso de formación para los futuros maestros del programa de Licenciatura en Electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional, se han dispuesto algunos retos relevantes para tener presente una nueva perspectiva de la investigación en la educación superior.

Al reconocer la trascendencia que puede tener para el maestro en formación recorrer el camino de la investigación como parte de su proceso de formación profesional, se está reconociendo además la importancia de que dicho camino se transite completo, con tropiezos, con inquietudes, con aciertos, haciendo uso de metodologías pertinentes, con una visión de investigador que valora el saber popular.

Igualmente, un elemento que constantemente se pone sobre la mesa es el relacionado con la importancia de desarrollar procesos de formación docente, con la intención



de mejorar los procesos que se viven en el aula y en general en la educación. Unido a lo anterior, es de considerar que los procesos de formación docente continua también afectan positivamente los procesos de investigación y de reflexión sobre las prácticas pedagógicas. No solo de quien está en proceso de aprendizaje, sino de quien se asume como maestro.

La pedagogía universitaria tiene un importante papel en el ámbito de la formación investigativa como estimuladora de la creación de ese espacio profesional común entre el profesorado de las diversas especialidades y los futuros profesionales de la educación, donde se planteen las necesidades y expectativas frente a la investigación, de acuerdo con las consideraciones de cada programa.

Por tal motivo, en palabras de Zeichner y Liston, (1987, p. 25):

Disponen del conocimiento necesario sobre aquello que han de enseñar a nivel pedagógico y de las habilidades para hacerlo; (...) analizar su práctica, entendida en sus conexiones con los propósitos y metas perseguidas y con las consecuencias –pretendidas o no– que de ella derivan; (...) son conscientes de que la enseñanza es una actividad con consecuencias morales, y éticas y realizan sus elecciones conforme a éste presupuesto, y son sensibles a las necesidades investigativas de todos los estudiantes.

En sí, si pensamos en los retos de la investigación formativa, de acuerdo con lo expuesto en la presente investigación, es necesario integrar una visión de actores de la investigación activos, que contemplan y piensan las prácticas pedagógicas de una manera más reflexiva, a fin de poder generar cambios no solamente en el contexto de actuación,

sino en la comunidad de conocimiento y en la postura del maestro frente a las realidades educativas y las posibilidades que se generan en la medida en que se tiene un pensamiento más reflexivo y decidido a cuestionar e intervenir en una situación.

Por último, y sin intención de agotar la posibilidad de comprensión de las prácticas pedagógicas, es indispensable potencializar los espacios que el programa de Electrónica ha venido liderando con su grupo de maestros frente a la comprensión de sus prácticas, al desarrollo curricular y a la estructuración de propuestas que propendan a la mejora de la calidad de los procesos educativos.

De esta manera, es importante ampliar las fronteras de estas discusiones con otros actores educativos: los maestros en formación, las políticas administrativas, los escenarios de práctica, etc., a fin de resignificar los horizontes de comprensión y reflexión sobre el quehacer del licenciado en electrónica sobre el campo del conocimiento que lo circunda y sobre la proyección profesional que este tiene hoy en la vida social y educativa en Colombia.

Hoy, la pregunta por estudiar desde el programa para continuar con los alcances de la presente investigación podría plantearse en términos de: *¿cómo posibilitar procesos de investigación formativa en las prácticas pedagógicas de los maestros formadores y de los maestros de formación en el programa de Electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional?*

Referencias bibliográficas

Bondarenko, N. (2009) El Componente Investigativo y la formación docente En Venezuela. *Estud. pedagóg.* [online]. vol.35,

- n.1 [citado 2012-02-05], pp. 253-260 Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100015&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052009000100015. Carr, W. y Kemmis, B. (1986). *Ciencia social crítica*. Madrid: Ayuso.
- Díaz, M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana*. Bogotá: Icfes.
- Díaz-Barriga. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 2da Edición, MacGraw-Hill Interamericana, España, 2002.
- Ducoing, P. (1988). "La formación en investigación en el Colegio de Pedagogía. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudio", en *Cuadernos del CESU*, núm. 9, UNAM, México.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Forero, Fany (2003) Cambio de la formación del docente universitario. En: Lecciones y lecturas de educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Giroux, H. (1984). La educación pública y el discurso, el poder y el futuro. *Revista Educación España*. N° 274. Madrid España.
- Giroux, H. (1990): Los profesores como intelectuales. Paidós. Barcelona.
- Gutiérrez, Martha Cecilia. (2005). La Formación pedagógica investigativa en estudiantes de formación avanzada. *Revista de ciencias humanas UPT*, 35. 173-181.
- Hernández, Carlos Augusto (2000). Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía. Vol II. Colciencias- Socolpe, Bogotá.
- Hernández, Carlos Augusto. (2002). *Universidad y Excelencia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Martinez y otros. *Universidad y verdad*. Editorial Anthropos, España, 2002.
- Moreno García Patricia. Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pregrado vigentes en la Universidad pedagógica Nacional. Vicerrectoría Académica UPN, Bogotá, 2001.
- Moreno García Patricia. Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2001.
- Parra. *Revista Enfoques educacionales: Publicación periódica del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Volumen 6, Número 1 Universidad de Chile. Departamento de Educación. Chile, 2004.*
- Peñalver, R. (2008). *Saber pedagógico, formación docente e investigación*. Caracas.
- Pérez Gómez, A. et al. (1999). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Rizo, M. (2004). Aprender a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. UAM: México.
- Rondon, E. (2004) "Germina semillero de investigación". En: Colombia Pensamiento Universitario ISSN: 0121-7348 Vol. 17. Universidad Colegio mayor de Cundinamarca. Bogotá.
- Schön, D. (1992). *La reflexión de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.



Stenhouse. (2000). *Investigación y desarrollo del currículo*. Barcelona: Gedisa.

Tezanos, A. (1985). *Maestros artesanos intelectuales*. Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Juliao, C. (2002). *La praxeología: Una teoría de la práctica*. Bogotá: Uniminuto.

Vélez de la Calle, Claudia; Diana M. Jaramillo; Libia E. Ramírez; y Ana I. Aranzazu (2002). *Universidad y Verdad*, en Claudia Vélez de la Calle, Antonio Arellano, Alberto Martínez (Coords.) *Universidad y verdad* (Barcelona: Anthropos).

Zeichener, M Kenneth y Liston, P (1987). *Daniel*, en *Reflective Teaching, and Introduction. Raíces históricas de la enseñanza reflexiva*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates pp. 8-18.