



UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

Apreciaciones de los docentes de la universidad CES, acerca de la importancia de la formación pedagógica en el ejercicio de su labor

Línea Didácticas para la Educación Superior

Informe final

Maribel Zuluaga Pineda
Iván David Bánó Jaramillo

Asesora: Elvia Patricia Arango Zuleta

Medellín, Agosto de 2011

RESUMEN

Este informe presenta los resultados de una investigación de corte cualitativo hermenéutico, titulada: "Apreciaciones de los docentes de la universidad CES, acerca de la importancia de la formación pedagógica en el ejercicio de su labor", la cual tuvo lugar en el segundo semestre del 2010 en la ciudad de Medellín. Para tales efectos, se contó con una muestra de 8 docentes pertenecientes a diferentes facultades y programas de la institución, quienes a través de una entrevista, dieron a conocer sus apreciaciones sobre la formación pedagógica en el ejercicio de su labor y cuyos resultados dieron cuenta de los desafíos enfrentados por ellos al no contar con dicha formación, expresaron además desde su perspectiva, las competencias que debe poseer el docente universitario; así mismo, su sentir sobre la estrategia de formación docente o Diplomado en Docencia Universitaria, que ha venido ofreciendo la institución. La información recopilada se convierte en insumo útil para la institución a la hora de definir estrategias de formación y cualificación docente ya que la docencia es una de las tres funciones misionales con las que se inició la universidad.

PALABRAS CLAVE

Formación pedagógica, formación de profesores, docente universitario, educación superior, Universidad CES, Diplomado en Docencia Universitaria CES.

ABSTRACT

This report presents the results of a qualitative hermeneutic research, entitled "Appreciations of the CES university teachers, about the importance of pedagogic formation in the course of their work," which took place in the second half of 2010 in the city of Medellin. For such purposes, we had a sample of 8 teachers from different schools and programs of the institution, who, through an interview, released its assessment about the importance of pedagogic formation in higher education level. The results realized challenges faced by them when they did not have such training. They were also question about the competences required by the university teachers and finally their opinions about the CES's teachers training program called Diplomado en Docencia Universitaria. The information collected is converted into useful input for the institution at the moment of defining strategies to train and qualify new teachers. Teaching is one of the three fundamental functions in the mission of the institution.

KEYWORDS

Pedagogic formation, university teacher training, higher education, CES University.

TABLA DE CONTENIDO

1 CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	4
2 NUESTRO INTERROGANTE	6
3 IMPORTANCIA Y HORIZONTE DE NUESTRA INQUIETUD.....	8
4 OBJETIVOS.....	10
4.1 General.....	10
4.2 Objetivos específicos.....	10
5 IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA.....	11
6 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	21
7 RESULTADOS	23
8 COMPETENCIAS DEL DOCENTE: UN SER HUMANO INTEGRAL	30
9 ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE: DIPLOMADO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DEL CES.	33
10 CONCLUSIONES	37
11 SUGERENCIAS	38
12 A MANERA DE CIERRE.....	39
13 BIBLIOGRAFÍA	40
14 REFERENCIAS Y TEXTOS CONSULTADOS	41
15 ANEXO 1: CUESTIONARIO UTILIZADO EN LAS ENTREVISTAS	45
16 ANEXO 2: SISTEMA CATEGORIAL.....	46

“Si *decir* fuese lo mismo que *enseñar*, todos seríamos tan brillantes que no podríamos soportarlo” Developing attitude toward learning.

Robert F. Mager (1968)

1 CONTEXTO INSTITUCIONAL

La Universidad CES es una institución sin ánimo de lucro, ubicada en la Ciudad de Medellín, Colombia; fue fundada por un grupo de médicos y odontólogos en el año 1977, desde entonces, viene siendo reconocida en el medio por su especial énfasis en programas de la salud. En la actualidad cuenta con programas de pre y post grado en: Medicina, Odontología, Psicología, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Derecho, Fisioterapia, Ingeniería Biomédica, Biología y Tecnología en atención Pre-hospitalaria.

Según datos suministrados por la Dirección Académica, la Universidad cuenta a la fecha (2011) con 842 docentes, 626 con títulos de Especialización, Maestría o Doctorado, los demás docentes solo cuentan con su título de pregrado; 321 docentes tienen vinculación superior al medio tiempo, muchos de ellos son egresados de la misma institución y se incorporan a la docencia, sin otro prerrequisito que su formación disciplinar.

Para atender esta situación, la Universidad CES ha determinado que, Bienestar Universitario, con el apoyo de la Dirección Académica, sea la que defina las estrategias para dotar a los nuevos docentes de los elementos pedagógicos, didácticos y curriculares necesarios, para su labor docente, es por ello, que desde el 2004 se viene ofertando para docentes, un Diplomado en Docencia Universitaria con una intensidad de 96 horas, en las que se desarrollan los siguientes módulos: Conceptualización en Educación y Pedagogía, Currículo, Didáctica en Educación Superior y Procesos de evaluación académica.

Estos módulos son ofrecidos a los nuevos docentes, bajo la modalidad presencial, pero no son de obligatorio cumplimiento, igualmente desde 2008 se está ofreciendo al profesorado, un Diplomado en Docencia Universitaria, en

la modalidad virtual, con énfasis en las Tecnologías de la Información y Comunicación –TICS- y en los programas de educación a distancia y virtual.

Bajo este horizonte, se puede apreciar que a la hora de ejercer la docencia en la universidad, el énfasis está puesto en la formación disciplinar, dejando de lado la formación pedagógica del docente.

Esta misma situación la experimentan otras universidades de la ciudad de Medellín, lo cual alerta sobre la importancia de que las universidades, en este caso, El CES (escenario de esta investigación y representada en uno de sus docentes), convoque a la población docente para una reflexión mediante la cual, la educación sea entendida como un acto esencialmente humano, es decir, va más allá de una simple adquisición de conocimientos.

2 NUESTRO INTERROGANTE

Esta investigación parte de las vivencias que los mismos autores han tenido como estudiantes y como docentes de varias universidades, experiencia que les ha permitido darse cuenta cómo las universidades de nuestro medio (local y nacional), así como algunas de otros países, comparten las mismas necesidades, profesores que llevan a cabo su labor docente, sin más formación profesional que la del área disciplinar específica, pero con poca o ninguna formación pedagógica.

Igualmente, las conversaciones espontáneas con docentes en espacios informales, indican cómo la docencia universitaria generalmente es el resultado del azar o de una circunstancia no prevista, rara vez se elige de forma premeditada o intencionalmente buscada, lo cual lleva a que la docencia universitaria en muchos casos, se le caracterice como una opción laboral temporal. En este sentido, la Universidad CES no es la excepción, por tanto subestima la formación pedagógica, al enfatizar en un currículo centrado en las disciplinas, en la administración de contenidos a través de la exposición magistral como estrategia de enseñanza y la medición del rendimiento académico.

Situaciones como éstas, conducen a diferentes desempeños: Docentes con una perspectiva única del dominio disciplinar, con desconocimiento del currículo como tal, dificultad para estructurar un programa, con escasa o nula formación en didáctica y evaluación, esta última, centrada en el juicio que se le hace al alumno para otorgarle una nota, lo cual redundará en resultados poco deseables para la formación de los estudiantes y desde luego, en una alta rotación de docentes.

Si bien, esta situación no constituye en la actualidad un problema o una situación crítica para las Universidades, interesa a los investigadores proponer alternativas de mejora en tan importante asunto, para la formación integral de los nuevos profesionales, dadas sus funciones de docentes en ejercicio y comprometidos con la formación a nivel universitario.

El panorama que se viene describiendo respecto a la problemática que enfrentan las universidades en materia de formación pedagógica y didáctica, no es exclusivo de Colombia, en muchos países de Iberoamérica se presentan situaciones semejantes, motivo por el cual, diversos autores e investigadores se han manifestado sobre este asunto y han propuesto diferentes estrategias para mejorar la formación de los docentes universitarios, especialmente, en lo que a Pedagogía y Didáctica se refiere.

En este sentido, cabe señalar que la docencia no es sólo dictar clases magistrales, así como enseñar no es únicamente transmitir conocimiento, lo que está en juego en el espacio pedagógico del aula, al enseñar y aprender, es la transformación de los sujetos, no sólo en las dimensiones del saber, sino también en las dimensiones del ser y del hacer.

Desde esta perspectiva, llama la atención que en la universidad CES, espacio donde tienen lugar el presente estudio, se aprecie el dominio de una perspectiva disciplinar, que deja por fuera toda la posibilidad de elaborar una pauta o un guión que le permita al docente, el desarrollo de los contenidos de las áreas de conocimiento que ofrece, pensando más en actividades que den más protagonismo al aprendiz, por encima del saber del docente y llevar a cabo evaluaciones que den cuenta de progresos y logros de los estudiantes, superando la práctica del examen, centrado en la medición de conocimientos.

Asuntos como los ya mencionados, suscitaron inquietudes como estas: ¿Qué importancia tiene la formación pedagógica del docente universitario?, ¿Cómo se explica la formación y el desempeño de excelentes profesionales que tuvieron docentes sin fundamentación pedagógica?, y ¿cómo es la calidad de los egresados formados por docentes en quienes converge el dominio disciplinar y el pedagógico?

Ahora, para satisfacer parte de estas inquietudes, nos preguntamos: *¿Cuáles son las apreciaciones de los docentes de la universidad CES acerca de la importancia de la formación pedagógica en el ejercicio de su labor?*

3 IMPORTANCIA Y HORIZONTE DE NUESTRA INQUIETUD

En la docencia universitaria se conjugan el saber, la pasión, el sentir y la razón, guiadas hacia procesos de formación acordes con los propósitos de la enseñanza, las actitudes de los docentes, su capacidad para reflexionar, realizar una enseñanza consciente, con sentido y sustentada en conocimientos sólidos para la consecución de resultados armónicos en la formación de profesionales íntegros.

Lo anterior, constituye todo un desafío para los docentes, pasar de una labor centrada en los contenidos de las materias de estudio, de fijar los ojos en lo que proyecta la pantalla, o de utilizar la pizarra y de realizar prácticas ajustadas a normas técnicas que le dan un carácter instrumental y mecánico a su proceso de enseñanza, para pasar a otro que implica comprometerse con ambientes humanos caracterizados por la escucha, las preguntas, la sensibilidad y la reflexión, tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, entre las particularidades de aprendizaje de los estudiantes y los contenidos enseñados.

Sin duda alguna, este cambio se convierte en un gran reto para el docente universitario, articular las dimensiones del ser, el saber y el hacer, con efectos y resultados apreciables dentro y fuera del aula de clase, implementar acciones caracterizadas para fomentar la construcción de aprendizajes significativos, fundamentar y organizar los contenidos de la sesión, afrontar y resolver problemas, propiciar espacios de reflexión, análisis, crítica, trabajo en equipo y autoformación, así mismo, cuestionarse sobre la clase magistral como única estrategia de trabajo.

Presupuestos como los anteriores, demandan del docente universitario, hacer una cuidadosa reflexión, entendida ésta como una facultad humana, un requisito para hacer de la educación un acto consciente, que sobrepasa la transmisión y adquisición de conocimiento; invita a la participación y el protagonismo de los docentes en la exploración de alternativas para superar situaciones cotidianas e ilumina propuestas en la búsqueda de calidad educativa, centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para lograr este cometido, se hace necesario superar los currículos basados en asignaturas y dar cabida a unas pretensiones y prácticas orientadas a la formación humana integral, promoviendo una reflexión profunda, encaminada a identificar necesidades de formación y a reconocer la importancia de la preparación pedagógica.

Esta experiencia investigativa provee información que puede utilizarse dentro de la Universidad CES para cualificar el Diplomado en Docencia Universitaria hasta el momento ofrecido, así como para diseñar e implementar programas de formación nuevos o complementarios al ofertado actualmente, con el propósito de proveer herramientas válidas para docentes noveles y en ejercicio, posibilitando el acompañamiento constante en su labor y promoviendo espacios de reflexión individual y grupal, para que el docente universitario, asuma un papel más protagónico, de tal manera que sus experiencias puedan ser replicadas en otras instituciones.

4 OBJETIVOS

4.1 General

Identificar las apreciaciones de los docentes de la universidad CES, respecto a la importancia de la formación pedagógica para el ejercicio de su labor.

4.2 Objetivos específicos

Definir las necesidades de formación pedagógica que tienen los docentes de la universidad CES.

Especificar las competencias pedagógicas que debe poseer el profesor universitario, según apreciaciones de los docentes de la universidad CES.

Describir las apreciaciones que hacen los docentes de la universidad CES, sobre el Diplomado en Docencia Universitaria que les ofrece la institución.

5 IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

El deseo de abordar esta investigación, permitió a los autores de la misma, compartir experiencias similares vividas en otros lugares y leer textos, que ayudaran a la comprensión de la formación pedagógica del docente universitario, por ser éste, objeto de investigación en la Universidad CES, de la ciudad de Medellín.

Pero resulta que el tema de la formación pedagógica del docente universitario, es un asunto que cobra relevancia en el ámbito nacional e internacional. En la década del 90 Sánchez Núñez (1992), profesor del Instituto de ciencias de la educación de la Universidad Politécnica de Madrid, publicó un artículo¹ en el cual, da cuenta de la realización de una propuesta de profesionalización de la docencia universitaria, en la que integra la formación pedagógica inicial y permanente del docente universitario, con lo cual busca que esta actividad, se constituya en una profesión.

En esta misma línea, la publicación sobre *La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional*, Imbernón (1994), considera una clasificación de Mitchell y Kerchner, respecto al nivel de profesionalización del docente, retomando los siguientes niveles: Profesor-trabajador, el cual concibe la escuela como un sistema jerárquico donde las tareas de concepción, planificación y ejecución de la docencia, están separadas de la ejecución; Profesor-artesano con mayor responsabilidad para seleccionar y aplicar las estrategias de enseñanza, pero con pocos cimientos en la reflexión; Profesor-profesional quien está comprometido con la auto reflexión y el análisis de las necesidades del alumnado y asume cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares.

Por su parte, De Lella (1999), durante el Primer Seminario taller sobre *Perfil del docente, una estrategia de formación*, pretendió definir Modelos y tendencias

¹ Artículo publicado en OEI Revista Iberoamericana de Educación, 1992. El autor plantea alternativas para la formación docente centradas en la reflexión, el trabajo colaborativo, la aplicación de estrategias didácticas y la resolución de problemas prácticos. Concede importancia a la formación psicopedagógica del profesorado conducente al continuo mejoramiento de la actividad docente y el desarrollo profesional.

de la formación docente, clasificándolos en: Práctico artesanal, Academicista, Tecnista y Hermenéutico reflexivo. Este último modelo, a juicio del autor y su equipo, promueve la reflexión personal crítica en ámbitos grupales.

Con relación a este último modelo, resulta de especial relevancia acatar las tendencias curriculares en y los alcances que estas puedan tener, de hecho, las teorías curriculares reconocidas a lo largo de la historia y las que están en auge hoy, suelen tornarse voluminosas a tal punto, que afectan la acción de los profesores, dada la versatilidad del conocimiento en la época e impide las certezas para enseñar, dando paso así, al discurso de los especialistas, postura que coincide con la *estructura de las disciplinas*. Esta perspectiva privilegia los saberes específicos, menosprecia el saber pedagógico y predomina en la estructuración de los currículos de las universidades (Davini 2008; Posner 1998).

Esas tendencias tienen soporte en las pretensiones de la educación en un momento histórico determinado, conforme a la predominancia de la cultura, los intereses de los Estados y la participación de los países en el concierto internacional. En tal sentido, la perspectiva curricular denominada *estructura de disciplinas*, se remonta a la década del 50 en Estados Unidos, cuando profesores de universidades y profesores de Facultades de educación, disputaron el control de los currículos.

Según Posner (1998), esta querrela se inclinó en favor de los profesores universitarios orientadores de saberes específicos y fueron ellos quienes desarrollaron la bomba atómica en la segunda guerra mundial. Estas contiendas académicas se suceden a lo largo de la historia y entre las formas de apreciarlas, están los tiempos, los recursos, y en general, la importancia concedida a unos saberes sobre otros, asunto que más allá de los objetos de formación de los programas, guarda relación con las intencionalidades de la formación y las claridades de los responsables de dicho proceso.

Siguiendo el hilo de las disputas entre saberes Meirieu (2004: 199) afirma:

¡Algún día habrá que acabar! La querrela entre partidarios de los saberes y los de la pedagogía, que tiene en efecto, efectos devastadores: siembra

la confusión y sobre todo, prohíbe pensar una verdadera formación de los docentes que articule estrechamente didáctica y pedagogía. Aquí las víctimas son los propios docentes que, tanto en formación inicial como en formación continua, se ven obligados, en cierto modo a “escoger su campo”, contra toda evidencia, contra toda experiencia.”

Las lides entre saberes y los profesionales que los encarnan, llegan a escenarios y actores de todos los sectores y estratos sociales. Muestra de ello, es la Conferencia mundial sobre la educación superior de la UNESCO, (1998), la cual declaró en uno de sus documentos lo siguiente:

“Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza”.

Estas afirmaciones coinciden con acciones y búsquedas sucesivas, tanto en el panorama internacional como al interior de las instituciones, las cuales apuestan a investigaciones y procesos de formación docente. Sobre este aspecto, en abril de 2000, la Universidad Federal de Santa María Río Grande del Sur, Brasil, realizó el I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores; allí se planteó la necesidad de un docente que oriente su actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional, que le permita la búsqueda de soluciones a problemas y fue expuesta la necesidad de implementar estrategias de enseñanza grupal, participativa y problemáticas, dirigidas a impulsar el desarrollo de la capacidad

reflexiva del estudiante y se propuso la formación del docente universitario en pedagogía, a través de la investigación acción.

Siguiendo este orden, la Universidad de Cien Fuegos, Cuba, (Cáceres, 2002)², analiza los desafíos que enfrenta el docente de educación superior en el nuevo milenio y afirma: “La mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje pasa necesariamente por la transformación del pensamiento y de los sentimientos de los profesores”. Propone la profesionalización del profesor universitario caracterizada por el uso del diagnóstico pedagógico, el carácter participativo de los profesores, el empleo del sistema de principios didácticos de la educación superior, la integración del trabajo individual al de grupo, el intercambio permanente de experiencias, la retroalimentación constante, la personificación de la profesión y la evaluación de impacto del programa impartido.

También en España, según del Castillo (2009), las búsquedas respecto a nuevas orientaciones para la formación inicial del profesorado universitario, tienden a la resolución de los problemas presentes en el aula, la eficiencia de sus tareas y la propuesta de características sobre el tipo de pensamiento que deberían tratar de desarrollar los docentes en los estudiantes. Afirman que entienden por *Formación Pedagógica*, todas aquellas actividades que pueden ser emprendidas por las universidades, cuya finalidad es dotar los nuevos docentes, de los elementos pedagógicos, didácticos y curriculares necesarios para iniciarse en esta labor, así como para el mejoramiento continuo de la misma.

En esta misma línea, Davini (1995, p. 42), señala que en la formación pedagógica existen *tradiciones no consolidadas* de formación docente, entre ellas, la experiencia argentina en proyectos de perfeccionamiento docente voluntarios o auto gestados, adoptando la forma de talleres docentes de enfoque participativo. La autora cita a Batallan, quien afirma:

² En el artículo *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización docente*, la investigadora deja entrevé la importancia de la fenomenología educativa en la comprensión de los procesos de formación de los docentes y de los profesionales bajo su responsabilidad.

“Los talleres de educadores nacen como propuestas de perfeccionamiento cuyos ejes centrales son la investigación social y el aprendizaje grupal (...) el taller de educadores es un grupo de docentes que se reúne para trabajar colectivamente en la producción de conocimientos acerca de su propia práctica y de la realidad laboral en la que están inmersos”.

Entre la diversidad de estrategias presentadas por la misma autora para la formación pedagógica del docente universitario, están: Estudio de casos, Estudio de incidente crítico, Estudio o trabajos dirigidos al ambiente exterior, Reconstrucción de la biografía, Grupos de estudio, reflexión e Investigación acción; a partir de ellas, define los siguientes aspectos o dimensiones fundamentales en la formación docente: Actualización permanente en las esferas del saber científico, pedagógico y tecnológico; Análisis del contexto social de la escolarización y de los supuestos y compromisos de los programas y la reflexión sobre la práctica en el contexto específico y el desarrollo de alternativas.

“La educación de los docentes debe estimular la capacidad para cuestionar las propias teorías, confrontar supuestos, conectarse con el conocimiento desde otro lugar y desarrollar autonomía de pensamiento y acción.

Los programas de formación y perfeccionamiento de los docentes deberían priorizar los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido

La propuesta planteada apunta a superar la clásica visión del “curso” como única forma de perfeccionamiento o los “paquetes instruccionales” alejados de las prácticas y las percepciones de los sujetos, de dudoso valor de utilización (Davini, 1995: P127; P130; 1P47).

En las afirmaciones de la autora, se advierte la importancia concedida al desarrollo del pensamiento de los docentes, en el cual, el análisis y la pregunta son acciones imprescindibles, soportadas con frecuencia en la comunicación,

también se aprecia la importancia del disenso, la negociación y el consenso como transacciones mediadas por el diálogo para superar los intersticios generados en las diferencias humanas, expresadas en las interacciones sociales (la educación es una práctica social), puestas en relación con el pensamiento.

En una revisión crítica, centrada en los desencuentros entre la formación de profesores y la didáctica, expuestos en el discurso pedagógico Davini (2008), analiza los riesgos de esa separación y sostiene que el compromiso crítico, la reflexión y la autonomía profesional de los profesores no son cuestiones antagónicas a la formación didáctica, por el contrario, destaca el valor de los criterios y reglas básicas de acción didáctica como base para las decisiones reflexivas y contextualizadas de los docentes.

Comprender las relaciones propuestas por Davini, y más aún, identificar las apreciaciones de los docentes de la CES, acerca de la formación pedagógica en ejercicio de su labor, sugiere métodos comprensivos, para tales efectos, los planteamientos de la hermenéutica de Hans George Gadamer se constituyeron en un soporte fundamental en este ejercicio comprensivo - interpretativo. Para el autor, la hermenéutica es una metodología universal y una forma lógica superior que comprende los métodos particulares de la ciencia, comprender es interpretar y se construye la comprensión al traducir la realidad captada a una realidad comprendida; todo conocimiento es interpretación que implica el reconocimiento de la realidad comprendida:

“Lo que distingue a la praxis hermenéutica y su disciplina respecto de una mera técnica que pueda aprenderse, ya se llame técnica social o método crítico, es que ella contribuye siempre a determinar la conciencia del que comprende algún factor de historia efectual. La otra cara esencial de esto misma, es que lo comprendido desarrolla siempre una cierta capacidad de convencer, que contribuye a la formación de nuevas convicciones. No voy a negar que el que quiere comprender tiene que intentar distanciarse de sus propias opiniones respecto a las cosas. (Gadamer, 1984, p.660).

En otra publicación expone:

“Frente a la exigencia del comprender no debe considerarse una incongruencia que esta experiencia contenga en la comprensión misma la experiencia de sus propias limitaciones. Al contrario, la universalidad de la experiencia hermenéutica se acopla magníficamente a la limitación real de toda experiencia humana y a las limitaciones impuestas a nuestra comunicación y a nuestras posibilidades de articulación (Gadamer, 1998, p.75).

La hermenéutica es una universalidad común a los seres humanos y encuentra en el diálogo y la escucha, un importante soporte conceptual, Ruiz (2008):

“En la era de la potenciación eléctrica de la voz, el ruido de las armas y de la difusión de imágenes que irradian nuestros aparatos tecnológicos, la hermenéutica toma la decisión de aclarar el significado que para el pensamiento y para el conjunto de la praxis humana, tiene la experiencia de escuchar. (...) Una reflexión sobre el fenómeno del oír, le es tan esencial a la hermenéutica, que de ella depende su auto comprensión como filosofía del diálogo”. (Ruiz, 2008, p.113)

Interpretar, dialogar y escuchar, se dan en la vida cotidiana, esto reafirma su carácter común e inherente a los seres humanos, más dentro de los espacios escolares, tales facultades son constituidas en acciones, pues, existe una intencionalidad pedagógica en cada una de ellas, asunto que las hace susceptibles de ser enseñadas y aprendidas, especialmente, en los primeros grados, con ese fin, el docente plantea situaciones a través del diseño de actividades que le implican procesos de reflexión, análisis y consecución de recursos ajustados a las particularidades del contexto.

El ejercicio de interpretar, dialogar y escuchar como actividades propiciadas por el docente, posibilita discriminar las partes de un todo, los vínculos establecidos entre éstas, las relaciones de cada parte con el contexto y los nexos entre el todo y el contexto. Son relaciones basadas y alimentadas por las experiencias, las teorías de referencia y el bagaje cultural de quien protagoniza o hace lectura del asunto abordado. Esa concurrencia de elementos moviliza el avance

continuo de la interpretación, la comprensión y el conocimiento en movimientos espirales, complejos y sistémicos.

Gadamer (Gadamer, 1998, p. 227) afirma que:

“El arte de comprender consiste seguramente y ante todo en el arte de escuchar. Sin embargo, a ello hay que añadir la posibilidad de que el otro pueda tener razón”.

Sin duda, la razón del otro, estará soportada en particularidades como las recién aludidas y en la exposición de razones sólidas y consistentes, que den soporte a las apreciaciones de la cuestión abordada. En este proceso como en el quehacer del docente, la reflexión es una actividad fundamental esencial en la búsqueda del mejoramiento de la práctica y de los conceptos que soportan el discurso o el saber. La cadena de razonamientos y juicios del docente, retomando a Hoyos (2005), suele reflejarse en: Docente reflexivo, Pensamiento reflexivo y Reflexión pedagógica, al respecto:

“Sobrepasar la dicotomía entre teoría y práctica de enseñanza implica penetrar en el modo como ésta opera, y para hacerlo es necesario que el maestro profundice en su pensamiento a través de la reflexión sobre su realidad histórica, sobre sus prácticas educativas y la génesis de las mismas; por este camino, no sólo logrará reconocerse a sí mismo, sino también, reconocer la génesis de sus prácticas y el sentido que estas cobran en el espacio y tiempo en el que sucedieron y en que suceden hoy, resignificarlas, reconocer contradicciones y considerar otras alternativas, las cuales abren la brecha para el diseño de posibilidades y búsqueda de alternativas, que potencien su práctica como maestro y el reconocimiento de sí mismo como proyecto.” (Hoyos, 2005, p. 50).

Las personas somos historias escritas en el transcurso de la vida; durante la misma, nuestro pensamiento es desarrollado, cuestión en que la cultura juega un papel determinante conforme a los valores establecidos y las prácticas dominantes. En el interior de cada quien, hay un mundo alimentado y redimensionado continuamente a partir de la interacción con otras personas;

con ellas participamos en diferentes situaciones y conformamos grupos, en los cuales sin duda, nos configuramos desde el punto de vista humano y social.

La pertenencia a grupos está soportada en prácticas y pautas que expresan habilidades, desempeños, potencialidades y asuntos a incorporar o consolidar en los cuales se establece lo adecuado e inadecuado, pasando por valores que pueden oscilar desde la participación hasta la responsabilidad. Esa conjugación de valores, aunada a las experiencias a lo largo de la vida, se expresa en las maneras de pensar y de actuar. Así sucede con los docentes en el ejercicio de su labor.

En otro aparte señala la misma autora:

“Las prácticas reposan en las creencias y configuran la cotidianidad; el pensamiento se nutre de creencias, y a su vez, las creencias determinan la orientación de los actos. (...) La reflexión le exige al maestro una cuidadosa atención a sus prácticas en el aula; si el maestro no tiene la mirada puesta en el horizonte de la formación humana con la conciencia del aquí y el ahora, corre el riesgo de caer en la repetición de acciones que llenan los espacios y tiempos escolares sin que aparezca la creación.” (Hoyos, 2005, p. 47).

Siguiendo las anteriores afirmaciones, el concepto *pedagogía* para nuestra investigación, se identifica con la concepción del *Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica* (GHPP), de la Universidad de Antioquia, para quienes esta noción no cuenta con un carácter de científicidad, razón por la cual es denominado *Saber Pedagógico*. Afirman, (Zuluaga & Quiceno, 2003, p.12):

“Nuestra encrucijada, nuestro laberinto, era hacer historia de un objeto que no veíamos como científico, como era la pedagogía. La pregunta epistemológica no se dirigió a los sujetos, a la actividad científica, sino a lo que hacía posible la existencia de la pedagogía. (...) Explicar el orden racional de un objeto que no es científico es entender este objeto como saber. De allí nació la noción de *saber pedagógico*. El saber pedagógico es pues el funcionamiento no científico de la pedagogía”.

En cuanto al concepto *competencia*, nos basamos en la definición del Ministerio de Educación Nacional:

“Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, meta cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos o retadores”.

6 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La investigación sobre las apreciaciones de los docentes de la Universidad CES, respecto a la importancia de la formación pedagógica en el ejercicio de su labor, fue llevada a cabo bajo un enfoque metodológico de tipo cualitativo, hermenéutico, de modalidad etnográfica, prefiriendo como estrategia investigativa, la historia oral.

En atención a los retos de la comprensión y la interpretación, se optó por la “entrevista semi-estructurada”, como la técnica de preferencia para la recolección de la información, por su afinidad con el estudio en mención, para ello se diseñó una pauta con 10 preguntas (Ver anexo 1), todas ellas, relacionadas con el desempeño docente, especialmente en sus inicios.

Las apreciaciones de los entrevistados estuvieron orientadas hacia tres aspectos fundamentales: La formación pedagógica del docente universitario, el Diplomado en Docencia Universitaria ofrecido por la institución como estrategia de formación docente y, las competencias que según ellos, debe poseer el docente universitario.

El seguimiento de la pauta permitió que la entrevista tomara un giro de conversación, en la cual, los docentes expresaban sus experiencias de formación y laborales, inclusive aquellas referidas a la decisión de ser o no docente, con esas experiencias, se pudo confirmar el carácter etnográfico de este trabajo, pues, cada docente constituye una historia particular, inmersa en un contexto específico; de igual forma, al compartir sus apreciaciones, se afloraban las creencias y los fundamentos en que se apoyaba su formación profesional.

El instrumento fue validado por un grupo de ocho docentes de la Escuela de administración de la Universidad EAFIT, una vez aprobado se procedió a entrevistar ocho docentes, cuatro mujeres y cuatro hombres de la Universidad CES, de las Facultades de Odontología, Medicina, Psicología, Fisioterapia y del área de Humanidades, quienes tras conocer la propuesta de investigación, tuvieron la disposición y el deseo de participar. Dentro de los criterios de la muestra, se tuvo en cuenta que fueran docentes con vinculación de más de medio tiempo, y que llevaran más de cinco años en la docencia universitaria.

Como técnica de registro de la información, se utilizó la grabación, con previa autorización de los entrevistados. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora y fueron realizadas personalmente por los investigadores; en las narraciones de los docentes, fueron emergiendo rasgos de sus vidas, de los entornos familiares y escolares, que les llevaron a decidirse por la docencia, pero también fue importante los logros derivados de la formación profesional, que los promovieron en los desafíos de la docencia.

Una vez obtenido el material grabado, se procedió a transcribir las entrevistas, sistematizar y ordenar la información, cuyo análisis e interpretación de las mismas, se realizó a través de un sistema de categorización, donde emergen tres categorías: Formación pedagógica, Competencias pedagógicas del docente universitario y Estrategia de formación docente o Diplomado en Docencia Universitaria del CES. (Ver anexo 2).

7 RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las tres categorías emergentes, y a su vez, testimonios de los docentes entrevistados, evidencias que muestran cómo manifiestan sus sentires, reflexiones y experiencias vividas en su labor docente.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Sobre este asunto, conviene decir que el punto más importante en la formación de todo ser humano, es la voluntad que posee para el mejoramiento personal, influenciada a su vez por el medio que lo rodea, la cultura, el grupo al cual pertenece, y la sociedad que le va indicando qué conocimientos y habilidades debe poseer para responder exitosamente a sus demandas del medio. Todos estos aspectos, se dan de manera consciente e inconsciente y en conjunto, dan cuenta de los comportamientos y las acciones de los sujetos en un espacio determinado.

Esta toma de conciencia, por parte del sujeto sobre las acciones realizadas, depende de experiencias significativas que lo llevan a ser el observador de sí mismo y a utilizar la reflexión como fuente inspiradora de cambio y mejoramiento. En este sentido cabe citar el siguiente testimonio:

“Yo entré a ser docente en varias áreas, yo me podía formar en la materia que tenía que dar, pero ¿Cómo era esa metodología para yo explicarle a las demás personas?, yo era nuevo, y lo único que yo hacía era repetir lo que a mí me dieron en esa época tratando de coger lo mejor de todos sin tener claridad cómo era que yo iba a enseñar”

El ingreso a la docencia universitaria, está soportado en expectativas, intereses y dominios temáticos, determinantes de la calidad de las interacciones y de la búsqueda de satisfacciones paulatinamente alcanzadas en el ejercicio docente y expresado en los logros personales y profesionales. Aquí lo importante es que el docente parta del reconocimiento de sus creencias, de las huellas

dejadas por otros en su formación y de aclarar los sustentos de los saberes, para diseñar y ejecutar mejor la enseñanza.

En el testimonio del docente se advierte una postura que supera el rol de quien enseña y expone a alguien que puede formarse a través de la preparación del curso que servirá. La búsqueda del tema apropiado, pertinente y ajustado a las necesidades de los estudiantes, introduce un reconocimiento al carácter histórico de la formación y ofrece un abanico de opciones para materializar el reto asumido. La evocación de las maneras como fue enseñado, moviliza a los integrantes del grupo, a indagar su procedencia, para potenciar los encuentros de formación.

El interrogante del docente, revela a su vez, la diferencia y complementariedad entre un qué (contenido de las materias a servir) y un cómo (maneras de explicar y hacer comprensible ese contenido para los estudiantes). En ambos casos, se destaca por una parte, la importancia del saber disciplinar y el saber enseñar, por otra, se infiere la necesidad de una aproximación diferencial a la lógica estructural de los saberes, expresados en los contenidos de las materias.

La misma expresión hace pensar que, más allá de la llegada azarosa a la docencia, el maestro debe conocer y presentar la utilidad, el valor y el interés de lo que enseña, sobre este asunto se tienen estas apreciaciones:

“Cuando nosotros entramos a laborar como docentes universitarios, que fuimos cinco personas, ya teníamos cierto recorrido en cuanto a la materia como tal, pero absolutamente ninguno en cuanto a pedagogía”

“Yo también estoy absolutamente convencida que el nombramiento de un docente universitario no debería ser tan casual o tan al azar o simplemente por un rendimiento académico previo, yo pienso que sí debería haber una exigencia mínima de ingreso tanto en lo disciplinar, como en lo pedagógico.”

“Cuando yo empecé en la docencia yo pensé que era simplemente impartir un conocimiento, entonces uno está en función de preparar su clase y vaya dicte la parte de conocimiento pero después, yo me di cuenta que la formación universitaria va más allá de impartir un conocimiento y que uno a través de su ejercicio como docente, logra impactar mucho la vida del estudiante, yo pienso que ese es un reto súper importante en la docencia universitaria”

Ahora bien, los efectos de una labor que iniciaban por azar y la falta de formación pedagógica, estuvo enmarcada por miedos, inseguridades e improvisación, panorama que a pesar de tener un tinte borrascoso, no significó una pérdida del deseo de salir adelante y mejorar el desempeño, fue entonces como se forjaron retos y aplicaron estrategias que los orientara al cumplimiento de sus objetivos, ser buenos docentes universitarios.

Los desafíos enfrentados, hacían referencia a la comunicabilidad del saber, cautivar a los estudiantes, diversificar actividades, aplicar metodologías muy elaboradas, dar la talla, ganar posicionamiento, preparar bien una clase, manejar autoridad frente al grupo, interactuar adecuadamente con los estudiantes y aplicar estrategias didácticas.

Es por eso que la clave para comprender mejor la docencia y mantener una permanente motivación hacia el mejoramiento de la labor, son las actitudes de los profesores, su fe, la disposición y el compromiso directo con los estudiantes que se ve reflejado en los retos impuestos por ellos mismos:

“Lo más complicado desde el punto de vista pedagógico es entender, y eso al principio fue bastante duro, que la docencia es otra profesión completamente distinta a la original, que mi función aquí no era tanto odontológica sino pedagógica, eso tomó algunos años entenderlo, yo creo que eso fue el principal reto.”

Las herramientas utilizadas por ellos para lograr la superación de sus desafíos se dieron a través de la imitación de modelos de sus mejores docentes “enseñar cómo le enseñaron”, la experimentación a través del ensayo-error,

leer mucho, consultar, hablar con otros colegas, la auto reflexión, los deseos de mejorar y la experiencia del día a día:

“Yo creo que una de las principales fortalezas que aprende uno con el tiempo a tomar en pedagogía, es el ejemplo, cuando uno va a una conferencia, va a un curso, ayuda a otro profesor...uno aprende cosas, de la manera como está dictando su conferencia, o como está usando la didáctica y uno las va apropiando poco a poco. Definitivamente en la vida de uno lo marcan profesores.”

El ejemplo es quizás una de las formas más efectivas de aprendizaje, porque a través de él se visualiza la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, es una experiencia e información adquirida difícil de olvidar, interviene por eso la memoria, la sensibilidad, y el conocimiento de los otros.

Con respecto a los modelos docentes, afirma Meirieu:

“Sin modelo, por muy elemental que sea, todo profesional está ciego. Tantea de forma empírica sin la menor visión de conjunto de lo que hace ni la menor posibilidad de alcanzar los objetivos que se ha fijado. Esto es algo evidente tanto para el artesano, el ingeniero, el agricultor, el cirujano, como lo es para el docente. Pero, ¿en qué consiste un “modelo profesional”? Es una representación, incluso somera, de la realidad sobre la que se quiere actuar, de sus principales componentes, de su disposición interna y de las posibles entradas que permiten que evolucione. Es un conjunto de hipótesis que pueden resultar inexactas respecto a la verdad científica estricta, pero que ofrecen puntos de partida posibles para la acción, confrontarlas con los objetivos que se quieren alcanzar, ajustar su estrategia, verificar los resultados, remediar las dificultades a medida que aparecen. En este aspecto, todo docente dispone, normalmente sin saberlo, de un “modelo profesional” que combina una representación psicológica de sus alumnos, una representación histórica e institucional de lo que debe ser una clase, así como una concepción ideológica del papel que debe desempeñar el docente” (Meirieu, 2004, p. 168).

Así como el modelo que debe seguir un docente, la representación histórica e institucional de lo que debe ser una clase, como lo afirma Meirieu, es un aspecto fundamental en su desempeño, es por eso que las dificultades enfrentadas por los docentes participantes, relacionadas con el manejo de elementos pedagógicos tales como planeación, metodología empleada en el aula, control de grupo, y utilización de recursos didácticos, los llevó a catalogar la formación pedagógica, como un elemento esencial de su preparación. De ahí la siguiente expresión:

“Yo creo que los docentes necesitamos formación, ósea, nosotros necesitamos entender qué es la pedagogía, qué es didáctica, qué es plan de estudios, qué es un currículo. Yo pienso que necesitamos saber eso, comprenderlo, entenderlo, llevarlo a la dinámica interna de una universidad y de una facultad, yo pienso que eso es lo que alimenta la dinámica de trabajo de un grupo docente.”

Continuando con el aspecto de la formación, la expresión, *grupo docente* cobra significado al contemplar un colectivo, pues no son las individualidades las que toman fuerza en las instituciones, es la sinergia de grupo que genera cambios significativos:

“Propiciar espacios es lo más importante, porque el docente de la universidad tiene una característica muy típica, y es su poca permanencia dentro de la universidad en horarios distintos a los de su clase, entonces yo empezaría por abrir espacios donde simplemente sean momentos de encuentro, que a través de una temática, la gente se encuentre y pueda conversar.”

Además la informalidad de los encuentros entre compañeros como las conversaciones en cafetería, tertulias que surgían espontáneamente en los corredores, fueron de gran valor para los docentes participantes, al posibilitar intercambio de experiencias, reflexiones y análisis de temas tanto académicos como formativos.

“Cuando yo me siento y hablo con mis compañeros docentes y veo qué estrategias utilizan ellos diferentes y les funcionan y que yo las pueda aplicar en mi área, yo creo que ahí hay formación docente”

“Yo pienso que al hablar con los otros colegas en espacios informales, corredor, cafetería, aporta mucho, pues esas conversaciones sin ninguna presión, sin ningún interés de por medio, salen cosas muy productivas y aprende uno a conocer otros estilos.”

Todas estas expresiones, hacen que un educador reflexivo, aproveche los espacios de la cotidianidad para participar, colaborar e involucrarse en la construcción de un mejor desempeño docente a través de la conformación de equipos, preferiblemente interdisciplinarios, desde donde cada singularidad humana aporta a las demás, formándose un entramado de gran solidez grupal, al incorporar aspectos significativos de los otros.

Ahora bien, la reflexión llevó a los docentes participantes a cuestionarse en torno al proceso de evaluación, toda vez que dejan ver una fuerte preocupación por ser desarrollada de la mejor manera posible, consideran ellos, que deben adquirir mayor preparación y sobre todo, mayor reflexión individual y colectiva, que permita la construcción de estrategias orientadas a garantizar la comprensión de los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes, más que asignar un valor numérico sin sentido, movido sólo por el cumplimiento de un requisito legal. Sobre este asunto, formulan interrogantes como:

“La evaluación siempre ha sido como una cajita negra ¿Cómo evalúa uno el conocimiento? ¿O sabe si un estudiante aprendió más o aprendió menos? Sería interesante profundizar en ese campo, mirar las alternativas o posibilidades de evaluar, mirar si realmente adquirió el conocimiento y lo puede aplicar, yo creo que ahí falta.”

“Seguimos teniendo una evaluación muy lineal, muy simple y muy respuestista, y eso es parte también de la forma de asumir las asignaturas y la forma de asumir nosotros la relación con los estudiantes.”

Los docentes se cuestionan, reflexionan y van más allá de la pregunta, se incluyen en el problema y también en la posible solución, reconocen el punto álgido del proceso de evaluación, ven en la evaluación el reflejo de su enseñanza, cuando dice: “Es la forma de asumir la relación con los estudiantes”, logrando la comprensión de sus enseñanzas.

La evaluación es un asunto que implica una clara intencionalidad sobre lo que se quiere evaluar, debe ser además un momento de celebración sobre lo aprendido, y los logros alcanzados por los estudiantes, como también, una oportunidad de identificar falencias, y dificultades para ser corregidas durante la marcha. Asunto que demanda del docente, la disposición, el interés por parte de los él para buscar diversas estrategias, pero sobre todo, de una actitud reflexiva permanente, que permita hacerse preguntas sobre el tema, problematizarlo y obtener soluciones. En resumen, interesarse verdaderamente por el aprendizaje de los estudiantes, camino que ya iniciaron los docentes participantes de esta investigación.

Otros elementos que desean mejorar los docentes en el ejercicio de su labor, están referidos al manejo de herramientas virtuales, a entender el temperamento de los estudiantes, el manejo de ayudas didácticas, expresión oral, relación con los estudiantes, control emocional del grupo y estrategias para trabajar con grupos numerosos.

Otras de las sugerencias escuchadas, estuvieron referidas a la formación docente, mediante programas de tipo individual y colectivo, con el argumento de que a nivel individual cada quien se forma desde su propio horizonte, para luego aportar de manera significativa en un colectivo; la necesidad de formar *equipos docentes* es importante, en la medida que motiva a pensarse y a descubrir cosas nuevas. La, universidad según ellos, debe propiciar estos encuentros a través de estrategias orientadas a realizar investigación, posibilitando la sistematización de sus prácticas para mirar lo que hacen, analizarlo y mejorarlo. La formación realmente aporta mucho al engrandecimiento de las personas, y a su vez, de las instituciones.

8 COMPETENCIAS DEL DOCENTE: UN SER HUMANO INTEGRAL

La constitución del sujeto implica tener conciencia de sí y del mundo que lo rodea para generar a través de su capacidad creativa y recursiva, estrategias que le permitan vincularse al medio circundante a nivel social y cultural.

El docente, uno de los protagonistas del acto educativo, como todo ser humano, está provisto de tres grandes dimensiones, el ser, el saber y el saber hacer, a través de ellas se vincula en un mundo rodeado de desafíos, escenarios y necesidades que exigen de él, su mayor vitalidad, inteligencia, coraje y sensibilidad para lograr un desempeño acorde con las demandas externas. La utilización de estrategias de formación de tipo formal e informal, le permitirá adquirir competencias orientadas a mejorar la calidad de sus acciones.

Consecuentes con lo anterior, cabe señalar que, un docente universitario no puede tener como único recurso, el saber disciplinar para desempeñarse en este rol, tal cual ocurre en la realidad de la mayoría de las universidades. Se hace necesario la adquisición de los demás atributos, el ser y el saber hacer, pues al interior de quién ejerce un oficio, está el ser humano completo, no fragmentado.

Como investigadores nos complace escuchar de los docentes participantes, que lo fundamental no estriba sólo el saber, en el saber pedagógico, sino también en la intuición, la reflexión, el compromiso y el amor por lo que hace, elementos constitutivos de un docente integral y así se expresaron:

“Yo Siento que sí, si me formé en pensar la educación y en problematizar lo que yo hago en el aula y en estar buscando permanentemente a partir de la pregunta por los sujetos, por los saberes, por mi práctica misma, por mi ser docente, estar permanentemente en tensión reflexiva. Yo siento que lo que recibí en la formación, y que ha sido muy valioso, es la actitud interrogativa frente a mi práctica, el estar permanentemente reflexionando mi práctica y desde esa reflexión, transformando cosas, a veces funcionan, a veces no funcionan, pero si mantener una actitud crítica.”

“No sé si eso se pueda catalogar como una competencia, amor por lo que se hace, querer enseñar, no solo querer conseguir la remuneración económica sino que realmente haya un deseo”

El docente universitario está tan inmerso en ese mundo, donde la relevancia es el conocimiento, que frente a reflexiones sobre los atributos que debe tener, duda de que las relacionadas con el ser, como el amor por lo que se hace, se pueda ubicar dentro del grupo de las competencias.

De otra parte, las dificultades enfrentadas por los docentes participantes al inicio de su labor, ocasionadas por falta de formación pedagógica y de experiencia para enfrentarse a un grupo, generaron en ellos profundas reflexiones:

“La comunicación en un docente es fundamental, el manejo de las palabras que esté a la altura de la comprensión del público al cual usted se dirige, el manejo de la voz y de la expresión corporal, el cuerpo transmite muchas cosas, la forma como usted se pare frente al grupo, donde se pare, el tono de voz que maneje, yo creo que desde ahí ya marca el respeto, el grupo sabe si realmente sabe de lo que está hablando.”

“Yo pienso que el docente universitario tiene que ser un profesional íntegro en lo ético, lo social, tiene que tener compromiso, porque la labor de la universidad si es formar un estudiante, lograr que ellos reflexionen, que pasen por la universidad y se transformen, eso no lo va hacer la cátedra CES, ni el discurso del rector, es el docente el único que puede lograr esto”.

En los testimonios, los docentes manifestaron además, cómo la utilización de recursos didácticos sean tradicionales o actualizados, no garantizan la calidad del docente, esto trasciende a las esferas del ser:

“Yo creo que un profesor de tiza y tablero, aunque en la actualidad digan que esta pasado de moda, si sabe lo que está haciendo y lo sabe hacer, no necesita un computador, solo necesita la tiza y el tablero. El recurso no hace a un docente bueno o malo, es su intención y sentido.

Un docente competente debe tener como eje transversal de su labor, la dimensión del ser, pues lo que es él es lo que transforma su labor, define además el lugar que ocupa en sus estudiantes, más por el ser, que por el saber, enseña más con el ejemplo, que con lo que sabe:

“Desde los primeros semestres, yo admiraba mucho a mis docentes buenos y algunos los veía como esa entrega, ese amor por explicar y yo decía “Que bueno uno llegar a ser como él”.

“Yo parto de que la educación aunque uno necesite unas bases formativas en términos de la competencia que uno debe tener en el ámbito del saber y en el ámbito pedagógico, definitivamente tiene mucho de intuitiva, es decir, hay personas que aunque tengan un doctorado en educación y en corrientes didácticas contemporáneas y en mediaciones virtuales de los saberes, son pésimos profesores.”

9 ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE: DIPLOMADO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DEL CES.

La reflexión permanente y el pensamiento crítico en torno a la labor docente, debe ser una acción que caracterice a las instituciones universitarias, ya que ésta se constituye en una de las tres funciones sustantivas de las universidades: Docencia, investigación y extensión, aspecto que requiere para su realización, condiciones de tiempo dentro del espacio laboral y generación de momentos de diálogo.

Un profesor reflexivo sabe que enseñar no es sólo transmitir conocimientos, su labor debe trascender a otras dimensiones:

“La misión del docente no es solamente estar cumpliendo con dar una clase sino que está realmente ejerciendo una profesión y por lo tanto debe hacerlo con todo el gusto que amerita la profesión.”

Ejercer la profesión con el gusto que amerita, como lo dice el testimonio, significa a su vez estar en una búsqueda permanente del mejoramiento y la calidad de lo que hace, enseñar. Por tal razón, la docencia (como primera función sustantiva de la universidad), demanda de sus actores, una permanente cualificación y resignificación de la misma, para crear entornos de aprendizaje acorde con las necesidades de quienes en el acto intervienen (estudiantes y docentes), para mejorar sus habilidades o adquirir otras, en fin, un sin número de beneficios, porque en esta dinámica de relaciones, ambos, enseñantes y aprendices se realimentan mutuamente.

Desde estos presupuestos, un docente reflexivo, dedica tiempo para pensar sobre su labor, se autoevalúa constantemente y reconoce tanto sus fortalezas como sus aspectos por mejorar, estos últimos generan la motivación y la necesidad de buscar estrategias de formación o aprovechar las que les ofrece la institución donde labora, en este caso, la universidad CES.

Continuando en la línea de la reflexión, cabe señalar que, el ejercicio de esta práctica por parte del docente, le permitirá monitorear sus acciones, evitando

con ello, los comportamientos mecánicos y rutinarios, carentes de sentido, propio de aquellos casos en los que el propósito fundamental, es la transmisión del conocimiento:

“Yo siento pues que hasta ahora por lo menos, no he caído en la inercia de la repetición, de la rutinización, de la no problematización de lo que yo estoy haciendo en el aula.”

Aquí es oportuno resaltar, que una estrategia de formación docente, requiere primordialmente de sujetos motivados, con una férrea disposición al cambio, al mejoramiento y sobre todo, dotados de una motivación personal, que les impulse a idear estrategias formativas para sus estudiantes, a la par, con el objeto de enseñanza.

En este orden de ideas, conviene aludir al diplomado que en docencia universitaria, oferta para su personal docente, la universidad CES y sobre el cual, los docentes participantes hacen cuestionamientos tales, como la dificultad para acogerse a los horarios, que según ellos, comprendían horarios nocturnos, momento donde el cúmulo del cansancio por la labor realizada en el día no les permitía un adecuado aprovechamiento del mismo; y los contenidos en su mayoría, no correspondían a las necesidades reales de la institución. Al respecto, el siguiente testimonio resume las apreciaciones de los docentes participantes:

“Ese diplomado tuvo muchas fallas, el afán de la universidad por mostrar que se estaba haciendo algo al respecto de la formación, no se tomó como un tiempo de planeación previa en qué era lo que realmente ellos querían que los docentes de la universidad CES quisieran saber, de alguna manera yo lo percibí como una colcha de retazos, los ejemplos que hacían no era ni siquiera aplicables a las necesidades de nosotros”.

Es importante resaltar que las estrategias de formación docente deben superar la clásica visión del curso, proponiendo contenidos que respondan a las expectativas de los participantes, para lograr la motivación e interés por parte

de ellos, pertinencia, para garantizar la contextualización del espacio institucional específico y la utilidad del mismo. Frente al trabajo grupal, se estima pertinente la siguiente apreciación:

“Grupales, yo privilegio lo grupal porque esto no es un conocimiento ni objetivo, ni lineal, es un conocimiento muy subjetivo, es... digamos, de tipo muy espiralado en el sentido en que uno avanza, retrocede, mira más abajo, de pronto está dándole a los de décimo, pero de pronto vuelve y le da a los de primer semestre... entonces eso hace que vos tengas que pensarte mucho, descubrir cosas y eso se logra es en grupo.”

Respecto a los programas de formación docente, Davini afirma que éstos deben caracterizarse por contener procesos comunicativos, trabajo colectivo, revalorización de los espacios comunes, construcción del conocimiento compartido, dimensiones de la actualización permanente científica, pedagógica y tecnológica; análisis del contexto social, desarrollo de alternativas y reflexión sobre la práctica. Sobre este último aspecto es importante anotar que para los investigadores se convierte en requisito fundamental de todo proceso de formación, pues posibilita la generación de verdaderas transformaciones en el acto educativo, especialmente en sus protagonistas, docente y estudiante. Sin la reflexión, cualquier estrategia carecería de significado, se sumaría más bien, a la gruesa lista de cursos, convirtiendo al docente en un depositario de información que con el tiempo desaparece:

“La reflexión nos pone a pensar, nos cuestiona muchas veces ¿Sí seré bueno?, ¿si estaré siendo bien evaluado?”

El testimonio anterior demuestra, como para el docente participante, la reflexión genera una actitud cuestionadora sobre su práctica, aspecto que generará en él la necesidad de forjarse nuevos retos para el mejoramiento de su labor.

El compromiso del docente consistirá entonces, en conseguir que todos los criterios y prácticas de su labor, surjan de objetivos de enseñanza aprendizaje orientados a la formación integral de sus estudiantes, a través de una reflexión permanente y profunda, sobre sus prácticas pedagógicas.

10 CONCLUSIONES

El objetivo de nuestra investigación era conocer las apreciaciones de los docentes de la universidad CES, acerca de la formación pedagógica en el ejercicio de su labor; después de la realización de las entrevistas y el análisis de la información obtenida, llegamos a las siguientes conclusiones:

La carencia de formación pedagógica en los docentes universitarios, sí es percibida como un problema por algunos docentes, al verse enfrentados a diversas dificultades en el inicio de su labor, como generación de inseguridades y temores por desconocimiento didáctico y curricular, que conllevan a una alta rotación de docentes y la imposibilidad de predecir resultados en los estudiantes.

La universidad CES, cuenta con una *tradición académica de formación de docentes* y un currículo de *estructura de disciplinas*, los cuales privilegian los saberes disciplinares sobre el saber pedagógico, resultando insuficientes para satisfacer las necesidades de formación integral del docente.

Si bien los docentes expresaron la importancia del conocimiento de su saber disciplinar, como una de las competencias que debe poseer el profesor universitario en el ejercicio de su labor, emergen otras a las cuales le dieron igual relevancia, la formación pedagógica que acompañada de una permanente reflexión por parte del docente sobre su quehacer, le conduce hacia las dimensiones del ser, del saber y del hacer.

Llama la atención un asunto en particular de los docentes participantes, que está referido a las reflexiones acerca de la evaluación, manifestando una fuerte preocupación por el tema y convirtiéndola en la principal necesidad de formación para ellos.

Otra conclusión hace referencia a la valoración que hacen de los espacios informales de encuentro y diálogo entre docentes, pues posibilitan la reflexión sobre su labor.

La estrategia de formación docente o Diplomado en Docencia Universitaria CES, como estrategia de formación docente que ofrece universidad a los nuevos docentes, no responde a las necesidades reales de éstos, por lo tanto las evaluaciones sobre el mismo, son desfavorables.

11 SUGERENCIAS

De acuerdo con la realización de la investigación y los hallazgos obtenidos de la misma, consideramos importante dejar algunas sugerencias que pueden ayudar al mejoramiento institucional, a través de estrategias orientadas a la cualificación de los docentes, entre ellas:

Exigir formación y fundamentación pedagógica al inicio de la labor docente, como garantía de una mínima preparación pedagógica, para los docentes noveles y así prevenir dificultades en la comunicación del saber y el manejo de los grupos.

Diseñar un programa teórico–práctico de formación pedagógica, inicial y permanente para los docentes de la universidad CES, teniendo en cuenta que la formación pedagógica es un aspecto que requiere de un continuo mejoramiento, cualificación y actualización de saberes, de acuerdo con las necesidades y expectativas de los estudiantes que día a día van cambiando.

Formación inicial: Diplomado de docencia universitaria por niveles. Básico, avanzado y didácticas específicas por disciplinas, posibilita la formación permanente de los docentes en el área pedagógica, para lograr que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos y se formen como profesionales eficaces para el medio que los requiera.

Formación permanente: Conformación de equipos docentes por áreas disciplinares específicas, grupos de estudio o reflexión, Jornadas pedagógicas periódicas, donde los docentes asuman un apropiado papel acorde con las metodologías y habilidades de nuestro tiempo, donde la reflexión sea el eje dinamizador del mejoramiento continuo y la toma de conciencia, de una labor que trasciende en el tiempo, la docencia.

Consolidar el Grupo de investigación en educación superior de la Universidad CES – GIES- y avanzar en la consolidación de una línea de investigación en educación superior, la cual ofrezca información permanente que dé respuesta a la necesidad cada vez más sentida, de elevar la preparación didáctica y formación permanente del profesor universitario.

12 A MANERA DE CIERRE

“Por lo tanto, me parece conclusión lógica que la conversación que somos sea siempre conversación inacabada. No hay palabras que pongan el punto final, como tampoco existe una palabra primera. Toda palabra es siempre ya por sí misma respuesta y equivale siempre a plantear una pregunta nueva” (Gadamer, (1998), p.76).

13 BIBLIOGRAFÍA

Ángel, A. (2009). *Formación inicial del profesorado: propuestas*. *Ágora para la EF y el Deporte*, n.º 11, 2009, 7-24

Barnett, R. (1994). *Los límites de la competencia*. Barcelona. Gedisa.

Cáceres, M. (2002). *La formación pedagógica del profesor universitario. Una propuesta de profesionalización de docentes*. OEI- Revista Ibero americana de educación.

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos aires, Paidós.

----- (2008). *Formación de profesores y didáctica: Tendiendo puentes hacia el desarrollo profesional y de la enseñanza*. B. Téc. Senac: a R. Educ.prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.1, jan. /abr. 2008.

DeLella (1999). *Primer seminario taller perfil del docente, una estrategia de formación*. OEI- Revista Ibero americana de educación.

Gadamer, H. (1984). *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme.

----- (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid, Cátedra.

González Maura, (2000). *La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación*. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de formación de profesores, Universidad Federal de santa María Río grande del Sur, Brasil, en abril de 2000.

Hoyos, A.J. (2005). *Conversar y trabajar juntos*. Medellín. Universidad de Medellín.

Imberón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó. Barcelona.

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona. Octaedro.

Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. McGrawHill.

Ruiz, M. (2008). *Filosofía del diálogo*. Medellín, Universidad Nacional de Colombia.

Sánchez, J. (1992). *Desarrollo profesional del docente universitario*. Madrid. Universidad politécnica de Madrid.

Zuluaga, O. & Echeverri, A. & Martínez, A. & Quiceno, H. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá. Magisterio.

14 REFERENCIAS Y TEXTOS CONSULTADOS

- Barnett, R. (1994). *Los límites de la competencia*. Barcelona. Gedisa.
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona. Paidós.
- Bedoya, J.I. (2005). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá. Ecoe.
- Cáceres, M. (2002). *La formación pedagógica del profesor universitario. Una propuesta de profesionalización de docentes*. OEI- Revista Ibero americana de educación.
- Cajiao, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá. Magisterio.
- Calderon, R.M. & Castro, J. (2006). *Formación pedagógica para profesores de las sedes universitarias*. Revista Pedagogía Universitaria Vol. XI No. 2 2006. La Habana.
- Camilloni, A. & Davini, M.C. & Edelstein, G. & Litwin, E. & Souto, M. & Barco, S. (2004). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Castilla, M. & López de Mesa, C. (2007). *Los roles del docente en la educación médica*. ISSN 0123-1294. Educación y educadores, 2007, volumen 10, Numero 1, pp. 105-113
- Comenio, J.A. (2010). *Didáctica magna*. México D.F. Porrúa.
- Chacón, R.S. & Cortes, E.F. (2008). *El saber pedagógico: Un elemento fundamental en el desempeño del docente universitario*. XVI Congreso Institucional de investigaciones. Bogotá. Universidad El Bosque.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos aires, Paidós.
- Davini, M.C. (2008). *Formación de profesores y didáctica: Tendiendo puentes hacia el desarrollo profesional y de la enseñanza*. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.1, jan./abr. 2008.
- Day, R.A. & Gastel, B. (2008). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington D.C. Organización Panamericana de la Salud.
- Donato, M.E. (2005). *La complejidad de la profesionalización docente*. Educação . Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 437 – 460, Set. /Dez. 2005

Escudero, J. M. (1999). *La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos*. Rvta. Interuniversitaria de formación del profesorado, nº 34, enero/abril 1999, pp. 133-157.

Escudero, J.M. (2009). *Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación*. Ágora para la EF y el deporte, nº 10, 2009, pp.7-31.

Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid, Editorial Escuela Española.

Fernández, F. & Guerrero A. & col. (2003). *Sociología de la educación*. Madrid, Pearson.

Forero, F. (2003). *Cambio de la formación del docente universitario*. Pedagogía y Saberes Nº18. Universidad Pedagógica Nacional, pp. 83-91.

Gadamer, H. (1984). *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme.

Gadamer, H. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid, Cátedra.

Galeano, M. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín. La Carreta.

Galeano, M. (2009). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín. Universidad EAFIT.

García-Valcárcel, A. (2001). *Didáctica universitaria .La función docente del profesorado universitario, su formación y desarrollo profesional*.cap.1. Madrid. La Muralla.

Gimeno, J. (1981). *Teoría de enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid. Anaya.

Gimeno, J. (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

González, E.M. (2006). *Sobre la hermenéutica*. Medellín. Universidad de Medellín.

Gorodokin, I. (2004). *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Grundy, S. (1998). *Productos o praxis del curriculum*. Madrid. Morata.

Hoyos, A.J. (2005). *Conversar y trabajar juntos*. Medellín. Universidad de Medellín.

Imberón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó. Barcelona.

Manso, J.M. (1999). *Profesionalización pedagógica del profesorado universitario*. Rvta. Interuniversitaria de formación del profesorado, nº 34, enero/abril 1999, pp. 319-328.

Marín, M. & Teruel, M.P. (2004). *La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado*. ISSN 0213-8464. Rvta. Interuniversitaria de formación del profesorado, 18(2), 2004, pp.137-151.

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona. Octaedro.

Montero, P. (2007). *Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 341-350, jul./set. 2007

Núñez, I. y Vera Godoy, R. *Elementos para repensar el cambio en el sistema educativo en un proceso de democratización*. Revista Argentina de Educación, nº 5, 1984.

Olmedo, K. & Peinado, S. (2008). *El perfil del profesor universitario, desde la perspectiva de los estudiantes*. I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Universidad de Sevilla.

Ortiz, E. & Mariño, M. (2004). *La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Padilha, N. P. & Mello, K. & Marques, C.A. & Iturrieta, M.A. *A formação pedagógica do docente para a educação superior: algumas aproximações*. Cuadernos de educación. Año VII - número 7 - Córdoba, mayo de 2009

Páramo P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales*. Bogotá. Universidad piloto de Colombia.

Patiño, L. (2006). *La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes*. Pedagogía y Saberes nº 24. Universidad Pedagógica Nacional, pp. 27-31.

Pérez, G. & Rodríguez, L. (2002). *Formación de profesores universitarios. Aspectos a tener en cuenta*. X Congreso nacional de investigación educativa-área 15 procesos de formación.

Perrenoud, P. (2006). *La universidad: Entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias*. Pedagogía y Saberes Nº24. Universidad Pedagógica Nacional, pp.67-77.

Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. McGrawHill.

Rizo, H. (1999). *Evaluación del docente universitario*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 2(1). Cali. Corporación universitaria autónoma de occidente.

Rojas, C. (2010). *Filosofía de la educación, de los griegos a la tardomodernidad*. Medellín. Universidad de Antioquia.

Ruiz, M. (2008). *Filosofía del diálogo*. Medellín, Universidad Nacional de Colombia.

Sánchez, J. (1992). *Desarrollo profesional del docente universitario*. Madrid. Universidad politécnica de Madrid.

Sánchez, J.A. (1999). *Formación inicial para la docencia universitaria*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 -5653)

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós,

Tamayo, A. (2004). *La formación pedagógica del docente universitario*. Pedagogía y saberes Nº21. Universidad Pedagógica Nacional, pp. 29-35.

Vain, P. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico-Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria. Buenos Aires.

Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.

Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín. Universidad de Antioquia.

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Nancea.

Zuluaga, O. & Echeverri, A. & Martínez, A. & Quiceno, H. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá. Magisterio.

.....

15 ANEXO 1: CUESTIONARIO UTILIZADO EN LAS ENTREVISTAS

Preguntas:
¿Cómo llegó usted a la docencia universitaria?
Desde que es docente universitario hasta la fecha, ¿Cuáles son los principales retos afrontados respecto a la enseñanza?
¿En qué ha consistido su formación pedagógica?
Desde que se inició como docente hasta hoy, mencione al menos un aspecto pedagógico que ha transformado usted positivamente en el ejercicio de su labor, producto de una formación recibida.
¿En qué escenarios además de los formales, considera usted que se cualifica como docente?
En la actualidad, ¿En cuáles elementos relacionados con la formación pedagógica: (planificación y preparación de las clases, ambientes, metodología, recursos didácticos, evaluación), necesita cualificación? ¿Por qué?
Según su criterio, ¿Cuáles son las competencias pedagógicas, que debe poseer el docente universitario para el ejercicio de su labor?
¿Cuáles acciones ha tomado usted por iniciativa propia, para su formación pedagógica?
¿Cuáles alternativas de formación pedagógica ofrece la institución a sus docentes? ¿Ha cursado alguna de ellas? ¿Qué fortalezas resalta? ¿Qué sugiere para mejorarla?
¿Qué tipo de procesos considera usted más importante para la formación docente, procesos individuales, colectivos o ambos? ¿Por qué?

16 ANEXO 2: SISTEMA CATEGORIAL

Categoría	Subcategoría	Elementos que la componen
Formación Pedagógica	Nivel de formación inicial	Nivel de formación profesional Inicio en la docencia. Formación pedagógica en el inicio de la labor. Aportes de la formación pedagógica.
	Desafíos	Retos enfrentados al inicio de la labor. Estrategias utilizadas para superarlos
	Escenarios de formación	Formal Informal Individual Colectivo
	Necesidades de formación	Pedagogía Didáctica Currículo Evaluación
Competencias pedagógicas del docente universitario	Ser	Integro Intuitivo Reflexivo Motivador Comprometido
	Saber	Disciplinar Pedagógico
	Hacer	Transmisor Formador Didáctico Investigador
Estrategia de formación docente o Diplomado en Docencia Universitaria CES	Presencial	Fortalezas Aspectos por mejorar Percepciones
	Virtual	Fortalezas Aspectos por mejorar Percepciones