

Recibido: 29 de octubre de 2024
Aprobado: 11 de diciembre de 2024

Las tensiones en las prácticas educativas de docentes de ingeniería, una aproximación desde la mediación del saber pedagógico

Tensions in the Educational Practices of Engineering Teachers: An Approach from the Mediation of Pedagogical Knowledge

Luis Miguel Cárdenas Barrios¹
UMECIT

Vilma Patricia González Ferro²
Corporación Universitaria Rafael Núñez

Resumen

El docente como actor del cambio social, inmerso en los continuos giros que tiene la educación influenciada por un sinnúmero de prácticas y relaciones sociales, genera un saber pedagógico que es necesario conocer, comprender y estudiar porque muestra la forma cómo el docente es competente para la toma de acciones dentro de su escenario específico y en función resolutiva ante situaciones de tensión en su práctica. Por ello sus acciones no son deliberadas, son pensadas y mediadas por un criterio y juicio, por un saber, siempre en beneficio de resolver y

¹ Historiador, Tecnólogo en Operación de Plantas y Procesos Industriales, Especialista en Gerencia Educativa, Especialista en Epistemologías del Sur, Magister en Educación, Doctorando en Ciencias de la Educación con énfasis en investigación, evaluación y formulación de proyectos educativos de UMECIT. Contacto: miguelcardenas.est@umecit.edu.pa, <https://orcid.org/0000-0001-6255-0460>

² Directora del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Educación, Especialista en Gerencia educativa y Lúdica. Licenciada en Administración Educativa, Economista y estudiante de Psicología. Contacto: lei@uninunez.edu.co.

superar situaciones adversas en el aula, en pro del proceso formativo desde su práctica educativa.

Este artículo tiene por objetivo comprender con el saber pedagógico de los docentes de ingeniería puede mediar en las tensiones en su práctica educativa, la metodología empleada se basó en el análisis de la información recogida a través de las técnicas de entrevista y encuesta a 12 docentes de programas de ingeniería en el Caribe Colombiano. Entre los resultados, se examina el autorreconocimiento de los docentes de programas de ingenierías como un profesional de la educación que entiende su rol y dignifica su saber, que no se contrapone con la especificidad de su conocimiento. Asimismo, como conclusiones se alcanza vislumbrar que las instituciones de educación superior pueden tener una nueva visión para repensar sus procesos de calidad desde la nueva mirada desde el análisis que conlleva conocer, revisar y reflexionar sobre las tensiones que se ven en la práctica educativa e indudablemente habrá una oportunidad de mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje, y por último, el reconocimiento por el saber pedagógico y/o un sentimiento de saber (del docente) de reconocerse como tal.

Palabras clave

Saber pedagógico, práctica educativa, tensiones del quehacer docente.

Abstract

The teacher as an actor of social change, immersed in the continuous changes that education has, influenced by countless practices and social relationships, generates pedagogical knowledge that is necessary to know, understand and study because it shows how the teacher is competent to take action within his specific scenario and in a resolving function in situations of tension in his practice. Therefore, his actions are not deliberate, they are thought out and mediated by a criterion and judgment, by a knowledge, always in benefit of resolving and

overcoming adverse situations in the classroom, in favor of the formative process from his educational practice.

This article aims to understand how the pedagogical knowledge of engineering teachers can mediate tensions in their educational practice, the methodology used was based on the analysis of the information collected through interview and survey techniques to 12 teachers of engineering programs in the Colombian Caribbean. Among the results, the self-recognition of engineering program teachers as education professionals who understand their role and dignify their knowledge, which does not contradict the specificity of their knowledge, is examined. Likewise, as conclusions, it is possible to glimpse that higher education institutions can have a new vision to rethink their quality processes from the new perspective of the analysis that involves knowing, reviewing and reflecting on the tensions that are seen in educational practice and there will undoubtedly be an opportunity for improvement in the teaching-learning process, and finally the recognition for pedagogical knowledge and/or a feeling of knowledge (of the teacher) to recognize themselves as such.

Keywords

Pedagogical knowledge, educational practice, tensions of the teaching task.

Las tensiones en las prácticas educativas de docentes de ingeniería, una aproximación desde la mediación del saber pedagógico

Luis Miguel Cárdenas Barrios³
UMECIT

Vilma Patricia González Ferro
Corporación Universitaria Rafael Núñez

1. Introducción

En Colombia, la pandemia exigió de parte del gobierno de turno medidas de confinamiento y asilamiento, la declaratoria de emergencia sanitaria emitida mediante la resolución 385 del 12 de marzo del 2020, anunciaba el advenimiento de una pandemia que afectaba a nivel global estructuras de salud y saneamiento en general causando de paso ajustes y medidas de control en muchos procesos económicos y sociales. En el sistema educativo el proceso fue a la carrera sin mucho tiempo para reflexionar, había que actuar y resolver, la exigencia era acomodarse y adaptarse de parte de todos los actores vitales del sistema (Arango, 2020). En este sentido, los Ministerios de Educación y de Salud y de Protección Social través de la Circular No. 020 del 16 de marzo de 2020 decretan medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del Coronavirus (COVID-19), lo que derivó en la implementación de medidas para prevenir y controlar la propagación y mitigar los efectos del COVID 19. Los efectos de algunas medidas de dicha circular, en el inmediato plazo, fue el cierre temporal de instituciones educativas y la cancelación de toda actividad presencial, esto conllevó a las instituciones de educación a proponer y tomar iniciativas que garantizaran el derecho a la educación de los estudiantes, dar continuidad a el proceso educativo, evitar la deserción, favorecer el bienestar físico y mental de todos los agentes educativos y por consiguiente promover el predominio de la salud en las familias, todo lo anterior, enfocado para una educación integral, es así

³ Historiador, Tecnólogo en Operación de Plantas y Procesos Industriales, Especialista en Gerencia Educativa, Especialista en Epistemologías del Sur, Magister en Educación, Doctorando en Ciencias de la Educación con énfasis en investigación, evaluación y formulación de proyectos educativos de UMECIT. Contacto: miguelcardenas.est@umecit.edu.pa, <https://orcid.org/0000-0001-6255-0460>

como la salud y la educación como derechos fundamentales conducentes al desarrollo integral de niños y jóvenes, en medio de pandemia se requirió el apoyo e intervención del Estado pero con la coordinación, necesaria, con la sociedad y las familias (Rodríguez et al.,2022).

Por lo anterior, es perentorio como objetivo del estudio, poner en valor a los implicados en el proceso educativo, específicamente al docente en postpandemia, lo cual presupone disponer de acciones pertinentes en sus prácticas educativas. La necesidad de adaptarse para ajustar las prácticas abocada entre otras, a crear experiencias diferentes en las acciones en las aulas y afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a través de mediaciones tecnológicas que permitieran afinidad en la comunicación y en un nuevo tipo de convivencia y de relaciones en medio de la misma adaptación súbita, que implicó ejercer la función social de la educación en la pandemia y, por supuesto, en la postpandemia, a nivel curricular, por ejemplo, tomaron vigencia temas de competencias relacionadas con la inclusión de las TIC, debido a la posibilidad de uso y de admisibilidad en los desafíos que presentó la pandemia, anudadas esas posibilidades a principios de cooperación, solidaridad y colaboración colectiva en medio del problema global del confinamiento (Severiche y Pérez, 2022), lo educativo se instituyó entonces en una práctica más compleja en una sociedad a la vez exigida en actuar. La sociedad como una dinámica compleja tiene a la educación como una praxis o práctica. En este sentido, la praxis permite la transformación del ser humano a través de la reflexión y la acción y es esencialmente humana (Runge y Muñoz, 2012).

Sobre la idea de la práctica educativa, Wilfred Carr (1996) menciona que la intencionalidad de la práctica no solo está basada en la teoría, es una intencionalidad que se refleja en la práctica y como está inmersa en actividades sociales con unos actores esenciales que son los educadores. Los educadores a su vez presentan unos esquemas construidos en parte por la teoría que manejan y a la vez cimentados en la trayectoria de su formación, esto conlleva a unos modos de actuación inteligente y coherente.

Siguiendo a Carr, la práctica educativa es siempre una práctica social, y tiene contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hace el docente. Étienne Wenger (2001), concibe la práctica desde la producción y la reproducción como la manera concreta de participar en el mundo. Para ella las prácticas educativas se ocupan de la actividad cotidiana y de los escenarios de la vida real, pero destacando los sistemas sociales de recursos compartidos por medio de los cuales los grupos organizan y coordinan sus actividades, sus relaciones mutuas y sus interpretaciones del mundo.

Otro concepto de práctica educativa lo ofrece Schatzki (2012), para él, una práctica es un conjunto de haceres y decires dispersos espacio-temporalmente que se organizan y conectan, a través de relaciones que pueden ser de causalidad, prefiguración, constitución, intencionalidad e inteligibilidad, y cuya estructura es teleológica, en la medida en que las actividades humanas sean inherentemente temporales y estén motivadas por fines.

Ahora bien, desde el punto de vista de la mediación de las tensiones en la práctica educativa con la anuencia del saber pedagógico, es necesario el concepto de tolerancia pedagógica, para Meirieu (2001), es la aceptación de que un estudiante no se reduce a lo que el docente ha podido programar; es decir, la tolerancia a la incertidumbre y a la diversidad. La insistencia didáctica demanda la profesionalización del docente, la responsabilidad frente a los sujetos a quienes transmite y con quienes construye saberes socialmente significativos. La tolerancia pedagógica apunta a considerar que se trata de vínculos entre sujetos, preserva de la tentación de imponer y homogeneizar.

Igualmente, es necesario traer a colación el concepto de la pedagogía como relación de la alteridad, donde el modo en que se percibe al otro o la otra condiciona la relación educativa, esta relación docente-estudiante puede ser tan tensa o dúctil dependiendo de la capacidad del docente para entenderla y/o comprenderla desde el saber pedagógico que ha construido a lo largo de su formación y desempeño educativo, según Arnaus (2013) la práctica política de la

relación no solo orienta lo que se hace en el aula, sino también cómo se hace y cómo se dice lo que sucede y acontece en el aula.

Por otra parte, el saber pedagógico pone en evidencia, en el docente, cómo procura o consigue con diligencia las tensiones del quehacer del acto de enseñanza, da cuenta del significado de las decisiones que toma y de las acciones que emprende en función del contexto y del problema que busca resolver o de la situación que le concierne (Bautista y Tejada-Sánchez, 2022).

2. Contextualización del tema

El saber cómo espacio de conocimiento se asume como un dominio más vasto y abierto de un conocimiento, es un lugar donde se pueden ubicar reflexiones de varios y diferentes niveles, en otras palabras, es el saber que rodea los quehaceres habituales tanto del docente como de la institución educativa (Zuluaga 1999).

Igualmente, De Tezanos (2007) plantea que la producción de saber pedagógico se da en un escenario en el que los conceptos de las disciplinas son resignificados en la constante relación de práctica y la reflexión, lo cual recupera la identidad docente y le da sentido y significado al oficio de enseñar.

De lo que se trata en el oficio de enseñar, en su parte esencial, es reconstruir la práctica para propiciar la crítica reflexiva y así nutrir la teoría con mejores propuestas de enseñanza (Mata y Bolívar, 2015). Estas propuestas tienen su justificación, según Díaz (2006), en el saber pedagógico, él cual plantea que son los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes, que lo complementan: los valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, y que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida docente. De acuerdo a lo anterior, la práctica educativa requiere mantener una alta relación con el saber pedagógico, porque construir o reconstruir la enseñanza en actividades rutinarias del quehacer docente sigue siendo un desafío para la formación (Mata

y Bolívar, 2015), es por ello que esta preocupación por cómo aprenden los estudiantes se constituye en una preocupación, carga y responsabilidad de los docentes en su práctica. El docente debe llegar a ser consciente de las tensiones de su quehacer, debe examinar la experiencia en su devenir docente, debe echar mano del reconocimiento de la construcción de un saber pedagógico, eso le facilitará, de alguna manera, entrar a mediar desde el quehacer, su desempeño en el aula y por ende su ejercicio profesional indistintamente del saber disciplinar que detente.

Por todo ello, mediar desde el saber pedagógico las prácticas educativas de los docentes en relación con las tensiones del aula, supone asumir una postura que permita lograr una comprensión más completa y profunda de la particular manera en que estos docentes despliegan su práctica de enseñanza.

La mediación del saber pedagógico, además, cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelven. La educación superior entraña una responsabilidad académica y científica, puesto que es el camino para la construcción de un conocimiento validado y pertinente que pueda cimentar los docentes (González, 2019). Así, la mediación de las tensiones de la práctica educativa de los docentes en el escenario de la educación superior, exige procesos de autorreconocimiento, su indagación se justifica por conocer cómo se implican en la enseñanza de los estudiantes. Por esto, se hace importante pensar desde las tensiones que intervienen en la labor de los docentes, en tanto se traducen en situaciones con las que se convive en el sistema educativo y que, de una u otra forma, repercuten en el proceso de enseñanza (Torres, Álvarez y Cajigas, 2018). Así, en la mediación el saber pedagógico en las prácticas educativas se advierte como punto de partida para desarrollar acciones que pretenden dimensionar el acontecer de la labor cotidiana del docente, en función del mejoramiento continuo.

La importancia del rol de los docentes mencionada en diferentes escenarios, organismos e instancias internacionales hace referencia en relación a la búsqueda de soluciones que puedan incidir, en la calidad de la educación

superior, sobre todo después del episodio de pandemia que afectó y afecta, aun de manera profunda, y a nivel mundial, los procesos educativos. Como ejemplos de esta preocupación son los informes y las conferencias mundiales que se han llevado a cabo, por un lado, sobre la educación y el papel de los docentes, y por el otro, sobre la educación superior, donde se manifiesta, entre otras, que el perfil del educador de las instituciones de educación superior ha cambiado y tendrá que seguir cambiando y adaptándose a los cambios de la vida, las relaciones y las prácticas en el planeta. La Organización de Estados Iberoamericanos presentó el informe diagnóstico 2022 sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica: Perspectivas y desafíos de futuro, entre otras definió al docente que: “en aras de la brecha digital, que debe ser un experto que orienta a los alumnos para que logren una formación que les permita ser autosuficientes, éticos, responsables y capaces de autoevaluarse y autocorregirse”.

Igualmente, en la Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente (ISTP, por sus siglas en inglés) realizada del 11 al 13 de mayo de 2022 en Valencia, España convocada bajo el lema “Avanzando después de la pandemia: gobiernos y sindicatos docentes trabajando juntos para no dejar a nadie atrás”, reunió ministros, viceministros y secretarios de Estado de Educación de 16 países de la OCDE, indistintamente hicieron presencia y participaron líderes de los sindicatos docentes, acuden también invitados más de 200 observadores, entre profesores, comisión permanente del Consejo Escolar del Estado, asociaciones de directores de centros educativos, de inspectores, de padres y madres de alumnos y de centros de formación del profesorado, entre otros. Uno de los ejes principales fue el tema de la sustentabilidad, el cual nunca había sido abordado en una sesión en el ISTP. Las disertaciones parten de los siguientes interrogantes, ¿Cuál es el papel de la educación en la preparación de los jóvenes de hoy para mitigar y adaptarse a los efectos de desafíos existenciales como el cambio climático y la necesidad de fomentarlos? ¿Por qué desarrollo sostenible? ¿Cómo puede la educación ayudar a la sociedad a construir lazos sociales de confianza y esperanza? ¿Cómo puede aprender sobre los nuevos desafíos que enfrenta la humanidad incorporarse al plan de estudios? ¿Qué papel tiene la profesión docente? Una sentencia

importante de esta cubre lo dijo la representante Susan Hopgood presidenta de Education International (EI) y secretaria federal de Australian Education Union (AEU): “Los sistemas educativos deben dar a los estudiantes estrategias concretas para cambiar el mundo y desarrollar que sean fuertes y confiados y enfrenten el mundo con esperanza, en vez de miedo”.

La importancia de la temática radica en indagar cómo hacer pensable y experimentable un sentido de lo educativo y lo formativo (Blanco et al., 2016), porque las tensiones que se generan en la práctica educativa, su origen o sentido no está escrito en lógicas de mercado o de gestión educativa desde el punto de vista materialista de la educación (González, 2019). La realidad que tiene que ver con los nuevos perfiles que se insinúan para las instituciones educativas, enfrentadas a nuevos estilos de gestión y a desafíos impredecibles, ambientales y/o sanitarios, instituciones abiertas al mercado, a las nuevas demandas sociales, a las nuevas formas de producción del conocimiento y a nuevos retos frente al sector externo. El estilo tradicional o clásico de universidad ha perdido sus condiciones materiales de reproducción, todo lo anterior trae consigo un nuevo estilo de profesional académico (Orozco, 2016) en la nueva normalidad, después de la sorpresiva pandemia, se requiere y necesita un nuevo rol del docente.

También la mediación del saber pedagógico en las tensiones que se presentan en las prácticas educativas conduciría a una actitud reflexiva de la práctica educativa, esta mediación se erige como escenario de posibles encuentros y desencuentros en las tensiones que se presentan en el campo de la docencia, la gestión administrativa, la gestión de la proyección social institucional, la investigación y el bienestar universitario en las instituciones educativas. Gómez (2008) plantea que la práctica educativa es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los estudiantes y profesores. Indagar sobre la complejidad de la práctica educativa hace que la dificultad para su estudio se estreche, permitiendo atreverse plantear su modificación, problematizarla es porque muchas veces, en ambientes de educación superior esta se mantiene

inalterada. Hay voces aún más pesimistas que hablan de la muy frecuente impermeabilidad de la práctica educativa al cambio (Gómez, 2008). Sobre todo, en aquellas instancias dónde las tensiones que se presentan superan al docente y su práctica queda instrumentalizada a lo repetitivo y circunscritas a zonas de comodidad inamovibles.

Como instancia metodológica el presente artículo, está enfocado desde una investigación de corte cualitativo, conducente hacia el estudio de detalles complejos, estos detalles según Strauss y Corbin (2002) se ubican en los contornos de los sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, las cuáles pueden ser, según su grado de complejidad, poco accesibles para obtener o comprender por métodos de investigación más convencionales, es por ello que siguiendo a Strauss y Corbin (2002), cuando se habla de análisis cualitativo, no se refiere a la medición numérica de los datos cualitativos, sino al proceso interpretativo no matemático, cuyo objetivo es descubrir conceptos y relaciones en los datos en bruto para luego organizarlos en un marco explicativo teórico.

3. Metodología

Para el diseño de la investigación se siguió el proceso de fases y pasos asumidos desde la fenomenología, entendida la misma, según Martínez (2011), como el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre; los datos recopilados serán analizados de manera sistemática aplicando la teoría fundamentada. Según Strauss y Corbin (2002), se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistémica y analizados por medio de un proceso de investigación. A continuación, se hace la descripción de cada una de las fases: previa, descriptiva, estructural y de discusión.

Los métodos de la recolección de datos utilizado son la entrevista semiestructurada y aplicación de una encuesta. La selección de los informantes claves estuvo ubicada desde criterios de inclusión y exclusión prefijados. Las fuentes que proporcionan los datos son fuentes vivas o directas: docentes de

programas de ingeniería, las cuales se abordaron en su ambiente natural, es decir, las instituciones de Educación Superior en el Caribe sur colombiano. Los docentes de los programas de ingeniería de instituciones de Educación Superior del Caribe colombiano se constituyen en la unidad de análisis de la investigación. En este trabajo los sujetos son escogidos de manera intencionada, basándose en criterios específicos, los cuales obedecen a juicios subjetivos de la propia indagación, y están alineados con los propósitos de la investigación y a la elección del muestreo, todo lo anterior desde la orientación que se tiene con las categorías a priori: Saber pedagógico, Práctica Educativa y Tensiones en la práctica educativa de los docentes de Ingeniería. Los informantes claves, en este caso docentes de programas de ingeniería, se determinan porque satisfacen ciertos antecedentes que, en el mismo contexto educativo, no realizan otros integrantes de la colectividad o comunidad docente, ya que es un grupo particular de personas con unas singularidades comunes. De acuerdo con Duque et al. (2011), el individuo que imparte enseñanza en ingeniería necesita tener un dominio de la disciplina que enseña, entender sus raíces y cómo se relaciona con otras disciplinas, tener una formación pedagógica para llevar a cabo la enseñanza de dicha materia, considerar la creación de proyectos con impacto social y tener un conocimiento profundo del perfil del estudiante al que está formando

Las ingenierías son unas de las disciplinas más demandadas en Colombia, con un amplio campo de acción y una larga historia de formación que se remonta al siglo XIX (González et al., 2012). En Colombia hay 1.163 programas profesionales de ingeniería activos registrados, correspondientes a 128 nombres de programa de ingeniería, impartidos en 184 Instituciones de Educación Superior, en 77 municipios de 27 departamentos del país, incluido Bogotá, D.C., lo que indica una cobertura de más del 81% del territorio colombiano (ACOFI. 2023).

Fig. 1

Programas de Ingeniería en Colombia

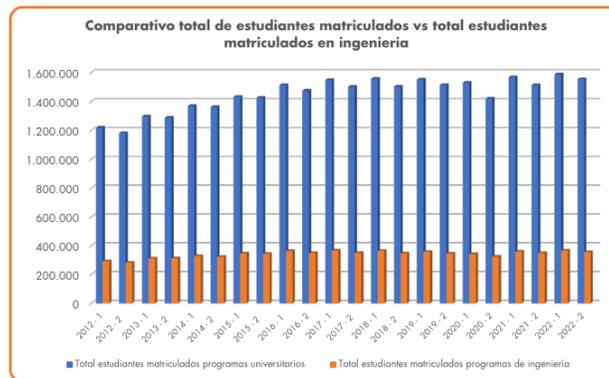


Fuente: Informe sobre programas de Ingeniería en Colombia 2023 - ACOFI

Del total de 1.554.242 estudiantes matriculados en universidades en Colombia para el periodo académico 2022-2, el 22.85% corresponde a matriculados en programas de ingeniería y vincula a 355.159 estudiantes (ACOFI, 2023)

Fig. 2.

Comparativo de estudiantes matriculados vs estudiantes matriculados en ingeniería 2012-2022



Fuente: Informe sobre programas de Ingeniería en Colombia- ACOFI 2023

La región Caribe de Colombia es una de las ocho regiones naturales del país. Está ubicada en el extremo norte y limita al sur con la región Andina, al oeste con la región Pacífica, al este con Venezuela y al norte con el mar Caribe. Esta región se

caracteriza por su clima tropical, su rica cultura y su gran importancia económica. El espacio geográfico, que involucra las instituciones de esta investigación están ubicadas en instituciones de Educación Superior del Caribe colombiano, más precisamente la que están ubicadas en las cabeceras municipales de la subregión sur de dicho espacio, incluye los departamentos de Bolívar, Sucre y Córdoba, con las capitales de Cartagena, Sincelejo y Montería.

Fig. 3

Delimitación del área geográfica del escenario de investigación



Las instituciones de educación superior en el Caribe sur colombiano, dado el contexto donde se desarrollan, despliegan proyectos académicos de formación en ingeniería con vocación para el sector agroindustrial, que conlleva a ofrecer programas con principios de ingeniería y tecnología para mejorar la producción agrícola y el uso de recursos naturales, así como se enfocan en el diseño, implantación y mejora de procesos y sistemas para la transformación y comercialización de productos agropecuarios. Es importante destacar que la formación en ingeniería en el Caribe sur colombiano, también se ve influenciada por la presencia de empresas e industrias que requieren profesionales con

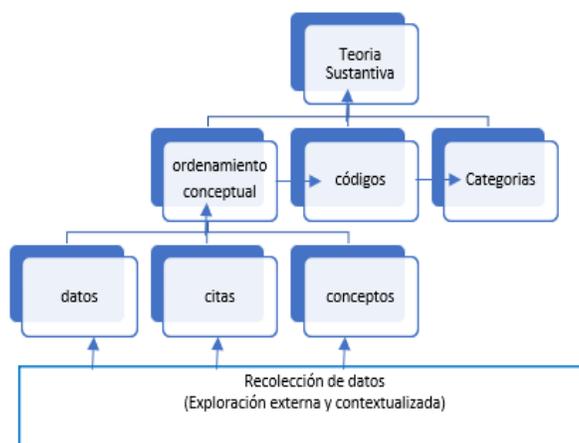
habilidades y conocimientos específicos en ingeniería y ciertas tecnologías. En síntesis, la formación en ingeniería busca cubrir las necesidades del sector productivo y contribuir al desarrollo económico y social de la región.

Los datos cualitativos fueron tratados con la herramienta de análisis computacional ATLAS. ti. Para la recolección de los datos desde entrevistas a docentes de los programas de ingeniería se estima desvelar las construcciones realizadas en torno al saber pedagógico y la práctica educativa de su quehacer en las instituciones donde laboran. La herramienta computacional ATLAS. ti 24, será el software a utilizar para el análisis de datos cualitativos. Este programa permite crear entidades como folders, códigos, memos y redes. Con esta herramienta se establecerá:

- Estructuración de las unidades de análisis.
- El tratamiento de citas y códigos.
- La construcción de textos interpretativos.
- Denominación categorial.
- Relaciones entre categorías.
- Codificación axial y entre categorías.
- Relaciones vinculantes de inclusión, exclusión y/o pertenencias entre categorías.
- Análisis de tendencias y triangulación.
- Creación de redes semánticas, memos y anotaciones.
- Creación de presentación de la información (mapas, diagramas, nube de palabras, listas de palabras, etc.).

Fig. 4.

Presentación de datos



Fuente: Elaboración propia

4. Aportes desde el análisis

Respecto al valor teórico, el aporte corresponde con el área de conocimiento que se favorece, la cual es la de investigación educativa, porque se presenta una contribución al corpus teórico del saber pedagógico y de la práctica educativa en la educación superior para posibilitar nuevos conocimientos y abrir ventanas de indagación a otros.

Asimismo, la declaración del saber pedagógico como un medio apropiado y útil que puede y debe ser admitido para entender la práctica educativa, el cual deja ver las tensiones que se generan en torno a ella, permite concebir la expresión estrecha entre la práctica educativa y el docente. Igualmente, esta indagación tiene una relevancia social ya que se establece para las instituciones de educación en opción metodológica que muestre la realidad del docente, lo que resulta un campo propicio para la reflexión y la transformación de la práctica educativa, sobre todo que permitirá ver con otra (s) mirada (s) el quehacer y el rol del docente en programas universitarios, y desde ahí precisar una revisión a procesos tan relevantes como es la evaluación y formación docente en todas las dimensiones que la componen.

5. Conclusiones

El Saber Pedagógico deja ver las tensiones entre sujetos y las finalidades de la educación, el docente como sujeto de saber, lo componen un sinnúmero de individuos que cada uno tiene una historia singular y particular. Cada docente como individuo tiene procedimientos específicos de hacer las cosas que debe, quiere o puede hacer en el aula; cada individuo tiene su manera personal de entablar una relación de comunicarse, tiene sus propias expresiones, por lo que cada momento de clase asuma ciertas particularidades, orden, significados; sin embargo, dentro de todos esos detalles su quehacer en el aula obedece a unas regulaciones y a una forma de pensamiento y a una racionalidad pedagógica construida a través del tiempo, es decir, su quehacer determina un saber pedagógico, muchas veces constituido por teorías intrínsecas de sus vivencias y experiencias. Este saber puede tener características que son comunes a todos los docentes que asumen ese rol en un momento y un contexto establecido.

Por otro lado, la institución donde se desenvuelve un docente mantiene, como sujeto de verdad una finalidad educativa, mediadas en gran parte por la necesidad y obligatoriedad de dar cumplimiento a una reglamentación jurídica explícita en donde se definen su estructura, funciones y propósitos, estos marcos normativos, a su vez obedecen a saberes y maneras particulares de ejercicio del poder (Noguera y Marín, 2017). Así, en la mayoría de los casos estas fuerzas, que más tarde que nunca precisarán en tensiones de la práctica, están presentes y no son perceptibles de manera inmediata, pero están inmersas en todas las actividades académicas, administrativas y en las todas las funciones universitaria.

El docente en medio de esas relaciones institucionales, en la cuales la institución es un sistema imperfecto más allá de la socialización y la transmisión (Zambrano, 2006), tiene que encontrar una manera de mediar en aquellas tensiones que guardan una relación estrecha entre la práctica y su saber. Zambrano (2006) plantea que el saber pedagógico no solo debe trazar una historia

de lo educativo, sino que debe dejar ver las tensiones entre políticas, sujetos y finalidades de la educación.

En un acercamiento exploratorio en uno de los contextos de indagación del presente trabajo doctoral acerca de algunas tensiones encontradas en la práctica educativa se observan: Expectativas por el nivel de conocimiento y por el aprendizaje de los estudiantes; las relaciones interpersonales ; el momento de la evaluación docente por parte de los estudiantes; las asignaciones administrativas muchas relacionadas con las funciones sustantivas y amparadas desde las políticas institucionales; el autorreconocimiento docente logra constituirse en tensión en la medida que el docente no se considere como tal, el hecho que llego a la docencia de manera fortuita con una vocación tardía o porque no había opciones laborales en su campo de formación le granjeara una tensión adicional a su práctica (González, 2019); por último, la formación profesional docente que en algunas instituciones de educación superior no es prioridad la formación pedagógica en relación con otras funciones universitarias, que puede desarrollar el docente a pesar de enunciarse en los documentos institucionales como parte neural de la función Docencia, bajo la impronta, formación y desarrollo profesoral a través de cursos aplicados a nivel utilitarista de la educación, como cursos, talleres o mecanismos de aplicación mediatizados con TICs o aplicativos de software y cada vez menos espacios para compartir y reflexionar acerca de su saber pedagógico.

El saber pedagógico como un gesto social, crea un lugar y acentúa el autorreconocimiento de la profesión docente. La conducta del profesor no siempre revela lo que se quiere saber. Las actitudes profesionales, los sentimientos de satisfacción y de decepción que acompañan al éxito y al fracaso, los razonamientos subyacentes a la acción y muchos otros aspectos de una actividad resultan escasamente perceptibles (Jackson, 2010). Así, la conducta del docente que se pueda revelar desde el saber pedagógico, puede impactar la práctica y de paso a la institución, este gesto social recuperado puede dar luces o informar sobre tensiones en la práctica educativa, por eso el autorreconocimiento que debe

hacer el docente de su saber dará lugar a elevar el concepto y la imagen de su profesión primera o directa que es la de educar, indistintamente que formación o disciplina tenga en algún otro campo del conocimiento. Zambrano (2006) plantea que el gran lugar que crea el saber pedagógico como gesto social, es la dignidad de los maestros, desde el derecho que les asiste a todos los sujetos a ser educados.

El saber pedagógico permitirá gestionar, de manera rizomática, las tensiones en la práctica educativa, admitir la experiencia del docente y el aprendizaje que pueda capitalizar de su quehacer en el tiempo de ejercer su rol, le abona en la construcción de un saber pedagógico que, dadas las condiciones cambiantes de la educación en tiempos de incertidumbre, le ayuda a modificar, alterar y conectar con una renovada práctica educativa, la salida de cánones instrumentalizados de conformidad, puede constituirles en una nueva práctica educativa donde gestionan las tensiones que de alguna manera puede tener resultados positivos en su quehacer, como plantean Blanco et al,(2016) una tensión puede tener la opción de un estado de excitación o exaltación, de salida de algo existente para ir hacia algo nuevo que pudiera abrir posibilidades inéditas y deseables. Así, la práctica educativa puede renovarse de mañanera fuerte y adaptable, es otra forma de aprender un nuevo lugar donde los docentes logren desarrollar nuevas habilidades para resolver tensiones en su práctica.

Referencias

Arango, J. (2020). Actitud y academia en tiempos de pandemia. *Revista Oratores*, 12(8), 28-50

<https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/view/362/748>

Arnaus, R. (2013). La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 71-88.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309004>

- Bautista, A. Tejada-Sánchez, I. (2022). Del saber pedagógico al pensamiento científico y la producción académica: un proyecto con profesores de lengua de la educación básica y media en Colombia. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*. 27(2), 460-466. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a10>
- Blanco, N. Molina, M. Arbio i González, C. (2016). *Explorando las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente*. En: *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado, una mirada desde la experiencia*. Octaedro.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Ediciones Morata.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: La relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, 1(2), 7-27. <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>
- Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente. (2022). *Avanzando después de la pandemia: gobiernos y sindicatos docentes trabajando juntos para no dejar a nadie atrás*. <https://intef.es/Noticias/publicado-el-informe-de-la-cumbre-internacional-sobre-la-profesion-docente-istp-2022/>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista Laurus*, 12(1), 88-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38), 29-39. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>
- González, V. (2019). *El Saber Pedagógico de los Docentes de la Educación Tecnológica: Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco*. [Tesis Doctoral Universidad de Cartagena]
- Jackson, P. (2010). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Mata, Y. Bolívar, R. (2015). El oficio de enseñar. Condiciones y contexto. *Educación en Contexto*, 1, (2), 131-139. <https://Dialnet-LitwinE2012EIOficioDeEnsenarCondicionesYContexto-6296643.pdf>
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.

- Ministerio de Educación. (2020). *Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del Coronavirus (COVID-19)*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Circulares/394018:Circular-No-20-del-16-de-marzo-de-2020>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Resolución 385 de 2020*.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=119957
- Noguera, C. Marín, D. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica *Educación en Revista*, (66), 37-56.
<https://www.redalyc.org/journal/1550/155054210004/html/>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2022). *Informe diagnóstico 2022 sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica: Perspectivas y desafíos de futuro*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-diagnostico-sobre-la-educacion-superior-y-la-ciencia-post-covid-19-en-iberoamerica-perspectivas-y-desafios-de-futuro-2022>
- Orozco Silva, L. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica*. CINDA - Universia.
- Runge, A. Muñoz, D. (2012). Pedagogía y Praxis (Práctica) Educativa o Educación. De Nuevo: Una Diferencia Necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.
<https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/issue/view/348>
- Rodríguez, E., Cáceres, N., Agudo, J. (2022). Educación inicial y pandemia. Corresponsabilidad estatal en el desarrollo integral de niños y niñas. *Revista Conrado*, 18(84), 344-352. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-344.pdf>
- Schatzki, T. (2012). "A Primer on Practices", en Joy Higgs, Ronald Barnett, Stephen Billett, Maggie Hutchings y Franziska Trede (eds.), *Practice-Based Education*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Severiche, C. Pérez, H. (2022). Nuevas tendencias curriculares para afrontar los cambios de la sociedad actual. *Revista Oratores*, 17 (10), 100-116.
<https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/oratores/article/view/709/1589>

- Torres, M. Álvarez, A. Cajigas, M. (2018). *Las tensiones generadas en el quehacer del maestro*. Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizajes, significado e identidad*. Editorial Paidós.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra, pedagogía y didáctica*. Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. (1999) *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo de Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.