

González Melo, Hamlet Santiago; Ospina, Héctor Fabio

El planteamiento metodológico en una indagación sobre el saber pedagógico de profesores universitarios

Hallazgos, vol. 11, núm. 22, 2014, pp. 289-309

Universidad Santo Tomás

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413834075015>



Hallazgos,

ISSN (Versión impresa): 1794-3841

revistahallazgos@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás

Colombia

El planteamiento metodológico en una indagación sobre el saber pedagógico de profesores universitarios*

Hamlet Santiago González Melo **, Héctor Fabio Ospina ***

RESUMEN

Recibido: 3 de junio de 2014

Evaluado: 14 de agosto de 2014

Aceptado: 28 de agosto de 2014

En el presente trabajo se efectúa una síntesis de los fundamentos propuestos a partir de la elección metodológica planteada en una investigación doctoral que indaga sobre el saber pedagógico de los profesores universitarios. Se hace referencia a la delimitación del objeto de estudio a partir de los principales hallazgos en la construcción del estado del arte y el referente teórico elaborado en el proceso investigativo. Igualmente, se reflexiona en torno a consideraciones de orden epistemológico en relación con la metodología definida y se precisan las dimensiones analíticas establecidas para la realización del abordaje.

Palabras clave: enseñanza superior, etnografía, profesor de universidad, pedagogía, saber.****

* El presente artículo de reflexión hace parte de la investigación doctoral "Caracterización del saber pedagógico de un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas" (Bogotá, Colombia), iniciada en agosto de 2011, la cual se encuentra en proceso de elaboración. Cómo citar este artículo: González Melo, H.S. y Ospina, H.F. (2014). El planteamiento metodológico en una indagación sobre el saber pedagógico de profesores universitarios. *Hallazgos*, 11(22), 289-309.

** Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Aspirante a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, y a doctor en Filosofía, Magíster en Desarrollo Educativo y social, especialista en Docencia Universitaria y Filósofo. E-mail: hsgonzalez@colombia.com

*** Profesor Emérito investigador del doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud (Cinde) de la Universidad de Manizales. Director del grupo de investigación "Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades". Director-editor de la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Posdoctor en investigación en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, doctor en Educación Magíster en Desarrollo Educativo y Social y licenciado en Filosofía y letras. E-mail: proyectoumanizales@cinde.org.co

**** Palabras clave tomadas del tesoro de la Unesco.

A methodological approach to the research in the pedagogical knowledge of university professors

ABSTRACT

In this paper there's an overview of the foundation proposed from the methodological choice raised on a doctoral research that enquires about the pedagogical knowledge of university professors. There's a reference to the definition of the object of study from the main findings in the state of the art's construction and from theoretical reference made in the research process. There's also a reflexión on epistemological considerations regarding the defined methodology, as well as a specification on the analytic dimensions established to the approach.

Keywords: Higher education, ethnography, Colombia, pedagogical research, methodology, university professor, pedagogy, knowledge.

A abordagem metodológica em um inquérito sobre o conhecimento pedagógico dos professores universitários

RESUMO

No presente trabalho efetua-se uma síntese dos fundamentos propostos a partir da eleição metodológica proposta numa investigação de doutorado que inquire sobre o conhecimento pedagógico dos professores universitários. Faz-se referência à delimitação do objetivo de estudo baseando-se nas principais descobertas na construção do estado da arte e o referente teórico trabalhado no processo investigativo. Da mesma forma, reflete-se sobre as considerações de ordem epistemológico em relação com a metodologia definida e se precisam as dimensões analíticas estabelecidas para a realização do abordagem.

Palavras-chave: Ensino superior, etnografia, Colômbia, investigação pedagógica, metodologia.¹

¹ Palavras-chave: pegadas do tomadas do tesouro da Unesco.

Cada día, más investigadores descubren que renunciar a su subjetividad, tratar de hacerlo, es renunciar a su creatividad, a su posibilidad de aportar positivamente al conocimiento, a derivar de él elementos para su realización personal a hacer de él algo más que una profesión de la cual devengan sus medios de vida.

Luis Guillermo Vasco Uribe

Lo que mantiene la etnografía viva en contexto y relevancia es justamente su adaptación y constante auto – interrogación.

Christne Hine

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo inicialmente se hace referencia a las maneras como se ha descrito el concepto del saber pedagógico de los profesores universitarios a partir de la elaboración del estado del arte y el marco teórico realizado sobre el tema, y la configuración del problema de investigación planteado. A continuación se efectúa un itinerario en el que se aborda la perspectiva hermenéutica desde la génesis de algunos aspectos históricos asociados a su desarrollo. También se enuncia la pertinencia del enfoque cualitativo dada la naturaleza del problema estudiado y se realiza una descripción de la etnografía como insumo en la fundamentación epistemológica-metodológica de la investigación.

El saber pedagógico es una forma de entender e interpretar el quehacer de los profesores,² que retoma su propia mirada frente a la comprensión de la práctica pedagógica que realizan. Dicho saber se refiere fundamentalmente a las concepciones de la vida y la cultura en el contexto histórico-social en el cual se desarrolla, a partir de la reflexión individual que realiza el profesor sobre las formas como piensa y representa sus acciones pedagógicas. En la construcción del saber pedagógico, se tienen en cuenta los aspectos teóricos recibidos en su formación y los elementos constitutivos del oficio de enseñar, así como las experiencias decantadas en su historia de vida personal, laboral y académica.

El saber pedagógico es el fundamento de la praxis que el docente realiza en el aula y demás espacios de enseñanza, construcción y co-construcción del conocimiento con sus alumnos. Simultáneamente, es producto de la práctica de los docentes, lo que genera un ciclo continuo de trasformaciones sucesivas en la labor educativa desarrollada por

2 Las denominaciones de maestro, docente y profesor implican diversas interpretaciones y tradiciones. Desde la etimología, maestro es la forma patrimonial de la antigua palabra latina *magister*, concretamente de su accusativo *magistrum* que significa "el más mejor" o "el jefe" respecto a algo (ver <http://www.delcastellano.com/>) instructor educador es quien enseña una ciencia arte u oficio; quien es práctico o experto en una materia (Gómez, 2009); docente es el participio presente del verbo latino *daceo*, "enseñar". Esta es una antigua formación causativa que significaba "hacer que otro repita", "hacer que otro aprenda"; profesor es un sustantivo de acción derivado del verbo *profiteor*, "hablar delante de la gente" (ver <http://www.delcastellano.com/>), decir pública y libremente, decir, declarar (Serna, 1999). En el presente texto, se tendrán en cuenta tales distinciones, aunque en ocasiones estas se alternarán en función de lograr una redacción fluida. Sin embargo, es importante señalar que en la tradición del contexto educativo universitario, el concepto de profesor aporta elementos importantes a la comprensión del problema en cuestión en términos de la tradición, su influjo en la cultura, su incidencia en la sociedad, el aporte desde la identidad profesional y el sentido político que tal denominación representa.

los profesores.³ En este sentido, el análisis del saber pedagógico permite avanzar en la comprensión de los sentidos y formas como los docentes desarrollan sus prácticas de enseñanza. Dicho saber está en permanente creación, lo que permite al docente realizar continuas reconstrucciones, en tanto examina y modifica su práctica pedagógica.

LA CONFIGURACIÓN DEL PROBLEMA

A partir de la indagación realizada para la elaboración del estado del arte, se deduce que la producción de conocimiento que realizan los profesores universitarios al reflexionar sobre su práctica no ha sido suficientemente documentada, estudiada, ni analizada en profundidad en el ámbito colombiano.⁴ Lo anterior puede evidenciarse en la poca cantidad de estudios e investigaciones hechas recientemente al respecto. Esto constituye un vacío teórico, ya que no existe teoría⁵ consolidada sobre el tema, sino

trabajos dispersos en relación con este objeto de investigación.⁶ Esta situación hace que el saber pedagógico se constituya en un problema prioritario para abordar, ya que su comprensión podría proveer los elementos fundamentales para la explicación de las dinámicas educativas y los procesos pedagógicos que se adelantan en la universidad. El conocimiento sobre las formas como se construye el saber pedagógico podría utilizarse en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de la formación pedagógica de los docentes que se adelanta en la Universidad Distrital, así como en otras instituciones de educación superior.

El estado del arte realizado permitió vislumbrar la discusión al respecto, así como las formas como se ha abordado el saber pedagógico. En dicha revisión, a nivel general, se encontraron los siguientes hallazgos:

3 Tradicionalmente suele hablarse de saber pedagógico, cuando este se pone por escrito. Sin embargo, en la presente investigación se asume que el profesor tiene un saber pedagógico que se retomará, principalmente, a través de las entrevistas en profundidad, el análisis de los registros realizados a través de observación participante, análisis de documentos personales e institucionales y la observación de las clases, donde se pone en práctica y se evidencia dicho saber. A esta voz de los maestros se le dará relevancia para hacerla transmisible.

4 Esta afirmación se sustenta en las revisiones hechas en base de datos de tesis de maestrías y doctorados del Cinde, donde no se encontraron investigaciones que abordaran el saber pedagógico de los profesores universitarios. De igual manera, en el marco de la investigación "Regiones investigativas en educación" se consultó la base de datos que integró la masa documental del estudio, conformada por 932 documentos correspondientes a las tesis de maestría y doctorado en Educación y Pedagogía en Colombia desde 2000 hasta 2010 (Sánchez, 2012, p. 103).

5 Para Strauss y Corbin (2002) la teoría es un conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos (p. 28).

"Teorizar es un trabajo que implica no solo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo" (p. 24).

6 Para la elaboración del estado el arte, se tuvieron en cuenta investigaciones que plantearon como su objeto de estudio el saber pedagógico de los docentes universitarios, desde 2008 hasta 2011 en Colombia e Iberoamérica, a partir de fuentes bibliográficas localizadas principalmente en bases de datos y revistas científicas especializadas. Este ejercicio arrojó los siguientes resultados: se encontraron investigaciones en Colombia (5), Chile (1), Costa Rica (1), Venezuela (1) y España (1).

- teorías personales, creencias e ideologías en relación con la vida misma, la educación y la pedagogía (Villalobos y Melo, 2008; González, 2012; Quintero y Torres, 2010).
3. Las premisas básicas desarrolladas desde el saber pedagógico se sintetizan en el enseñar, aprender y formar desde la propia cotidianidad del docente. Así, la fundamentación pedagógica de los docentes se plantea a partir de sus experiencias significativas, motivaciones, sentimientos, emociones, intuiciones y conceptualizaciones en su labor educativa (Quintero y Torres, 2010).
 4. La continua revisión que hacen de su práctica permite a los docentes realizar ejercicios de autorreflexión, los cuales dotan de sentido su que hacer y permiten cualificar su práctica profesional desde su propia individualidad (Quintero y Torres, 2010).
 5. El saber pedagógico se conforma a partir de las interacciones humanas y se plantea a partir de comunidades académicas en el marco de protocolos y rituales socioculturales que buscan el rigor y la exhaustividad académica (Bauta y Medina, 2009).
 6. El docente universitario se constituye en el protagonista de su proceso de creación pedagógico. El aula universitaria y demás espacios donde se realiza la enseñanza se convierten en el escenario por excelencia para la producción de este saber, a partir de procesos investigativos relacionados con su quehacer (Quintero y Torres, 2010).
 7. El saber pedagógico tiene como uno de sus referentes fundamentales una reflexión de índole existencial, ético-moral y un sentido político, que se relaciona directamente con sus creencias y concepciones personales (González, 2011; Suárez, 2007).
 8. Se plantea una notable preferencia de los docentes por formarse en lo disciplinar más que en lo pedagógico (Francis y Cascante, 2010; Díaz, 2000).
 9. Existe una predominancia de estudios e investigaciones cualitativas (interpretativas, fenomenológicas, estudios de caso, investigación narrativa) en el abordaje del estudio del saber pedagógico de los profesores universitarios.
 10. Se hace notoria la necesidad del fortalecimiento de la reflexión e investigación pedagógica en la educación universitaria (Ospina, 2009; González, 2011; Suárez, 2007), así como la implementación de redes donde se construyan espacios de formación docente (Rojas y Rendón, 2008).

Por otra parte, se considera que supuestos infundados, como la falsa postulación según la cual el hecho de manejar con propiedad alguna región del conocimiento es suficiente para generar procesos efectivos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, son presunciones simplificadoras que desafortunadamente son frecuentes y que aún circulan en los espacios universitarios, en detrimento de la reflexión y sistematización, que abordan las formas como se realiza la práctica pedagógica. Este análisis es fundamental para llevar a cabo los aspectos

misionales de la institución universitaria, los cuales son desarrollados por los docentes, quienes a partir de su trabajo investigativo y pedagógico desempeñan una función esencial en la producción y enseñanza del conocimiento socialmente construido y validado en la comunidad académica.

Es así como analizar el saber pedagógico de los docentes universitarios implica reconocer los modos como estos conciben sus experiencias pedagógicas en el ámbito de su quehacer cotidiano y las apropiaciones que generan en relación con las formas como realizan su práctica pedagógica, así como el impacto que esta tiene en los estudiantes; razón por la cual, esta reflexión se centrará en lo que plantean los profesores en relación con las formas como construyen su saber pedagógico.

De esta manera, el saber pedagógico de los docentes universitarios se constituye en un promisorio campo de investigación, que abre nuevas perspectivas de trabajo en la consolidación de la comunidad académica profesoral y fundamento de construcción de la práctica pedagógica. Se espera que los hallazgos encontrados se establezcan en conocimiento genuino y punto de partida de nuevos interrogantes.

De esta manera, se propone realizar una caracterización a las formas de construcción del saber pedagógico de un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a partir de sus propias vivencias, experiencias y conceptualizaciones en su labor profesional, describiendo las formas de saber pedagógico que estos conciben y determinando los procesos de construcción del saber pedagógico desde sus propias perspectivas.

POSTULACIÓN DE UNA METODOLOGÍA

Desde el punto de vista epistemológico, el objeto de estudio determina el enfoque metodológico.⁷ En ese sentido, el presente estudio se ubica en la perspectiva⁸ hermenéutica, dentro de un enfoque de investigación cualitativo, que retoma procedimientos y técnicas etnográficas para la recolección y análisis de la información. En relación con tal determinación, se realizará a continuación un trabajo de fundamentación de acuerdo con la elección del método por seguir en la presente investigación.

En relación con la narración del abordaje metodológico, se partirá de algunos planteamientos de la historia de la hermenéutica y sus desarrollos; así como la investigación cualitativa y su aplicación en el campo educativo. Finalmente se tendrán en cuenta para el análisis las características de la producción de conocimiento desde el trabajo etnográfico, su lógica interna, sus formas de producción de conocimiento, dada su pertinencia en la presente investigación. Dicha pertinencia se justifica en las posibilidades que plantea el abordaje etnográfico, en cuanto permite una aproximación desde la cotidianidad con los profesores y sus dinámicas reales en las formas como construye el saber pedagógico, a la vez que se contrasta con sus testimonios y las percepciones de diferentes sujetos e instancias

7 Para Strauss y Corbin (2002) la metodología es la manera de pensar la realidad social y de estudiarla (p.3).

8 Según Tezanos (1988), la perspectiva remite a un cierto modo de mirar desde la distancia, el enfoque dice en relación con la posibilidad de focalizar, circunscribir la mirada, la investigación nombra el descubrimiento de una cosa y el método, el modo de hacer ordenadamente algo.

involucradas en el proceso, aspectos que enriquecen la reflexión en relación con el objeto de estudio.

LA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA: ASPECTOS HISTÓRICOS DE SU CONSTITUCIÓN

En la medida que el saber pedagógico de los profesores universitarios obedece a una construcción en relación con la subjetividad que los constituye, la aproximación a este objeto de estudio desde la perspectiva hermenéutica relaciona las propias formas de concebir y aplicar dicho saber. En este sentido, el aporte de la hermenéutica es crucial para la caracterización que se pretende realizar, toda vez que es a partir del diálogo intersubjetivo como dicho saber se construye y se transforma permanentemente. Respecto a la hermenéutica, Givone afirma:

Se trata de un nuevo tipo de filosofía, basado no en la razón demostrativa, sino en el pensamiento interpretativo. La forma de la hermenéutica deriva de la crisis del pensamiento objetivante y demostrativo, que pretende extender el conocimiento con la pura demostración y concibe la verdad como un objeto que se presta para una mirada total y que nosotros podemos conocer en un sistema acabado y definitivo. La verdad en cambio, no es accesible solo como se presenta en la experiencia, la cual es de por si abierta e inconclusa. Ello significa dos cosas: ante todo, que la verdad no se entrega nunca en una formulación única y definitiva sino que lo hace siempre en formulaciones determinadas, históricas y personales; y éste es precisamente el reino de la

interpretación, que es de por sí múltiple, inagotable, infinita; en segundo lugar, que la verdad no se entrega sino al interior de la verdad individual que se da de ella, de manera que la reflexión hermenéutica encuentra la verdad con el mismo acto con el cual, al interpretarla, proporciona una interpretación de ella (1994, p. 19).

Dicha consideración de las implicaciones generales derivadas de la hermenéutica plantea una apertura sin igual en el estudio de los fenómenos sociales y una gran potencia en cuanto a las posibilidades que concibe esta perspectiva en el objeto de estudio señalado.

Bauman (2002) plantea cómo la hermenéutica inicialmente se utilizaba en un sentido de aclaración de lo que podía ser confuso. De esta manera, surge de las áreas de estudio de la filología, revisando las contradicciones existentes entre distintas versiones o copias de los textos bíblicos. En el siglo XVI, esta se planteó como necesaria en la historiografía dado el avance logrado en su desarrollo, pero es a finales del XVII que la hermenéutica inicia un planteamiento más reflexivo, centrado en el conocimiento histórico. Su preocupación se basaba en la búsqueda del mensaje original del autor. A mediados del siglo XVIII la hermenéutica presentó un fuerte cambio y optó por no interesarse en lo que buscaba plantear el autor, ni su personalidad. El mencionado autor destaca que las ciencias sociales se desarrollaron en el siglo XIX y en los inicios del XX, tomando aún como fuerte referencia los desarrollos de las ciencias naturales y su tradición, aunque la hermenéutica contribuyó a realizar un aporte sustantivo al desarrollo de las ciencias humanas. También señala que en

toda comprensión existen dos sujetos: el autor y su intérprete, siendo este último quien busca el sentido original plasmado en la obra. De esta manera, el intérprete se constituye en un intermediario entre las culturas buscando la unidad en la comprensión. En relación con el círculo hermenéutico, señala la importancia de comprender la historia en un movimiento de lo particular a lo general, que luego vuelve a lo particular, refiriéndose a las dificultades que adquiere el ejercicio interpretativo. Más adelante, señala que el autor de una obra también está realizando un proceso de interpretación ya que incluso la construcción de la obra le implica mirar su propia elaboración desde afuera, en su momento creativo (Bauman, 2002).

Por su parte, Gadamer (1977) alude al problema del método, haciendo énfasis en la tradición imperante y presente en la constitución de las llamadas ciencias del espíritu en el siglo XIX, refiriéndose a la presencia del método inductivo en la constitución de dichas ciencias. Sin embargo, afirma Gadamer que la propia lógica que estas plantean es diferente a la “lógica de progresión” de las ciencias naturales: “La experiencia del mundo socio histórico no se eleva a ciencia por el procedimiento inductivo de las ciencias naturales” (1977, p. 32). No se pretende realizar generalizaciones a partir de los fenómenos concretos que provee el conocimiento histórico. Gadamer, retoma los planteamientos de Heidegger (2009), quien a propósito de la comprensión plantea un sentido ontológico positivo, como dinámica de la hermenéutica. En un sentido riguroso del proceso de comprensión, plantea que las llamadas opiniones previas o prejuicios deben retomarse críticamente. Incluso es necesario no introducir indiscriminadamente

nuestros propios hábitos lingüísticos, siendo de suma importancia la comprensión del texto desde el hábito lingüístico del autor. Las mismas dificultades de acceso a la precomprensión del lenguaje generan un choque que nos permite detenernos y que hace posible un adecuado ejercicio de comprensión. Al acercarnos a un texto tenemos una precomprensión del mismo, se trata pues de comprender la opinión del autor aunque no la comparta. En el proceso hermenéutico no se trata de anular toda la propia opinión previa sino más bien de poner estas opiniones en relación con el texto que se está leyendo, donde la actitud receptiva es fundamental para realizar el diálogo hermenéutico.

Para Gadamer, la comprensión obedece a los contextos en los cuales nos hallamos inmersos: “los prejuicios de un individuo son mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser” (Gadamer, 1977, p. 344). Es importante señalar las paradojas o el problema de la sumisión de toda autoridad a la razón que plantea la ilustración, como lo señala Descartes (prejuicio de precipitación), quien renuncia a la pretensión de una reconstrucción total de las verdades desde la razón. El sentido de autoridad no se otorga sino que se adquiere en un acto de libertad.

Por otra parte, afirma que siempre estamos inmersos en tradiciones históricas; es así como el investigador describe la historia desde el estado actual de sus conocimientos. En cuanto al concepto de lo clásico este “es una realidad histórica a la que se sigue perteneciendo y estando sometida a la conciencia histórica misma” (Gadamer, 1977, p. 357); de esta manera, es lo universal lo que tiene algo para decir a diferentes generaciones. Es importante tener la apertura

suficiente para que un texto transmita más que lo que nuestra opinión previa nos hace suponer. “Existe una verdadera polaridad de familiaridad y extrañeza” (Gadamer, 1977, p. 365), en el ejercicio de comprender; se asignan las condiciones necesarias para entender el texto. El reto consiste en “comprender a un autor mejor de lo que él mismo se comprendía” (Gadamer, 1977, p. 366). También se refiere a la distancia en el tiempo entre la obra y el lector como factor importante para tener en cuenta, por cuanto puede ayudar a la comprensión en relación con lo que plantean los autores. Por eso la comprensión se valida en la diferencia entre los contextos de las épocas de quienes escriben y leen o estudian tales textos. La comprensión comienza cuando algo nos interroga poniendo en entredicho los propios prejuicios. Es así como la situación desde la cual intentamos comprender determina nuestras posibilidades de comprensión; esto implica situarse en el lugar del otro para realizar el ejercicio comprensivo, “comprender una tradición requiere sin duda un horizonte histórico” (Gadamer, 1977, p. 375). En este sentido, el hecho de desplazarse entre horizontes implica ascender a una generalidad superior de quien comprende. El horizonte del presente está en continua formación, se “nutre” del pasado. La tradición y el presente se fusionan en una conciencia “histórico-efectual”.

Luego de este recorrido, es posible observar la gran potencia que posee la perspectiva hermenéutica en cuanto da la primacía a la subjetividad de los participantes, a la vez que establece un diálogo interior y exterior entre el investigador, los objetos conceptuales que estudia y las formas como realiza su lectura de los fenómenos sociales que aborda. En

cuanto a la indagación del saber pedagógico de los profesores universitarios, la mirada hermenéutica se constituye en una forma de acceder con profundidad a las formas como estos profesionales construyen dicho saber.

EL ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVO

Se considera que no es gratuito que en los estudios encontrados sobre el saber pedagógico de los profesores universitarios la gran mayoría fuera de orden cualitativo (narrativas, fenomenológicas, entre otras). Esto ocurre por la naturaleza discursiva a partir de la cual se expresa el saber pedagógico y por sus posibilidades de exploración desde la profundidad en el análisis.

A continuación se define y explora dicho enfoque desde la postulación teórica de autores de reconocida trayectoria en el tema, a fin de establecer la pertinencia del problema planteado.

Para Tezanos, lo cualitativo

se relaciona con una forma particular de operar la indagación social cuyos ejes centrales son: a) el iniciar el trabajo de investigación sin acotamientos previos del objeto puesto que la meta final está en la construcción de un objeto a través del desarrollo, el descubrimiento, de las relaciones que le dan sentido; b) el reclamar de un ordenamiento de los procesos metódicos que tienen como eje central a los sujetos que participan y construyen de “manera natural” el hecho que se estudia, para lo cual se recurre a una caja de herramientas múltiple que abren la posibilidad de asir e interpretar la totalidad social (1998, p. 11).

Alvarado y Ospina, en su artículo “La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica”, abordan el problema de lo metodológico en las ciencias sociales y realizan un breve recorrido a través de algunas de sus determinaciones en la historia, y al referirse a la metodología etnográfica afirman que esta supera la concepción positivista, pues:

[...] acepta como válidos múltiples acercamientos a la realidad en función de las características del objeto de estudio, [...] señala que el o los objetos de estudio son la resultante de procesos de construcción teórica y no únicamente el fruto de una captación sensible de la realidad material [...] reconoce en la subjetividad una condición de cualquier conocimiento más que un obstáculo deseable de eliminar [...] rescata el valor de saber común como fuente básica del conocimiento científico (2009, p. 31).

Para Galeano (2004), el proceso de investigación debe ser flexible y creativo (p. 20). La citada autora añade en relación con la investigación social cualitativa que esta “pone especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación, privilegia lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores” (p. 20), “posee una perspectiva holística” (p. 21), “busca su trabajo en la relación que el investigador establece con los actores sociales y en su permanencia en los escenarios”, de ahí que el investigador se convierta, de un modo u otro, en parte del proceso social que investiga, con diferentes grados de involucramiento.

el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen. Por tanto la inmersión intersubjetiva en la realidad inmediata que se quiere reconocer es la condición mediante la cual se logra comprender su lógica interna y su especificidad [...] La investigación cualitativa rescata y asume la importancia de la subjetividad, la intersubjetividad es vehículo por medio del cual se logra el conocimiento de la realidad humana y es su garante (p. 21).

En la actualidad, existe una gran variedad de perspectivas en este enfoque investigativo. Vasilachis (2006) retoma los planteamientos de Atkinson, Coffey y Delamont (2001) y afirma: “En términos de metodologías, perspectivas y estrategias⁹ se considera que la investigación cualitativa es un vocablo comprensivo que se refiere a diferentes enfoques y orientaciones”, y añade: “estas distintas tradiciones intelectuales y disciplinarias, estas diversas concepciones acerca de la realidad y acerca de cómo conocerla y de cuanto de ella puede ser conocido determina que no pueda afirmarse

⁹ Para Galeano (2004), la Estrategia consiste en “modelos o patrones de procedimiento teórico y metodológico en los cuales se han cristalizado usos específicos de investigadores y estudiosos de la investigación social cualitativa. Una estrategia de investigación social combina métodos y técnicas, genera o recoge información de fuentes variadas, confronta y valida mediante distintos procedimientos resultados obtenidos por diversas vías y produce una comprensión del tema que investiga. Las estrategias se diferencian de las técnicas de investigación porque aquellas implican la utilización de más de una técnica, por tanto requieren decisiones de diseño de un orden superior al que cada técnica individual posee en sí misma y porque además, se les considera como ‘mediadores’ entre los enfoques de investigación y las técnicas de recolección y análisis de la información” (p. 19).

que haya una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa" (Vasilachis, 2009, p. 24).

Por su parte, Castillo (2003) analiza algunos rasgos de la investigación cualitativa, que surgen sobre el debate de lo cualitativo y lo cuantitativo en investigación social. Se encuentra así la controversia sobre el conocimiento de lo social, bien como una aproximación neutral y objetiva de corte positivista o como una construcción dialéctica en la cual interviene la dimensión subjetiva, además de la discusión metodológica, donde se tiende a centrar el asunto y las técnicas investigativas propiamente dichas. Así mismo, propone algunos elementos sobre el carácter científico de la investigación cualitativa. En este sentido, Castillo afirma:

La investigación cualitativa en ciencias sociales privilegia las dimensiones subjetivas como un ámbito relacionado con las maneras como los individuos representan y significan la realidad social... esta incorporación subjetiva en la investigación de lo social supone "una modificación esencialmente epistemológica, referida a los propios procesos implicados en la producción de conocimiento (Castillo, 2003, p. 47).

De esta manera, Castillo afirma que se requiere una visión menos fragmentaria y reduccionista del carácter de la investigación cualitativa que se produce en los distintos campo del saber, y por tanto una definición epistemológicamente más pluralista sobre el desarrollo de su conocimiento científico (2003, p. 52). Según Ballas (2008), se deben

utilizar los métodos cualitativos en los siguientes casos: a) cuando se requiere estudiar fenómenos poco conocidos; b) cuando se quiere acceder al significado social desde la perspectiva de los involucrados; c) cuando se busca crear nuevos modelos teóricos; d) cuando se pretende estudiar retrospectivamente procesos vivenciales (estudios biográficos); e) cuando se quiere reconstruir escenarios psicosociales y culturales complejos (estudios etnográficos), y f) cuando se quiere integrar investigación, acción y participación. De igual manera, tales métodos se utilizarán cuando los problemas de estudio lo requieran. En el caso concreto de la presente investigación doctoral, el fenómeno del saber pedagógico de los docentes universitarios ha sido poco estudiado, como lo reportó el estado del arte realizado.

Rodríguez, Gil y García (1999) afirman que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recolección de una gran cantidad de materiales-entrevistas, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes y sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p. 32). Es decir, que la recolección de los datos en la investigación cualitativa es multiinstrumental.

Tezanos (1988) plantea que este enfoque nace estrechamente vinculado al trabajo en terreno o trabajo de campo, donde el investigador debe sumergirse en el fenómeno por estudiar.

[...] hay una necesidad de permanencia en un territorio determinado y de convivencia con las personas, cuyas percepciones y visiones serán la base de la construcción del objeto de estudio. Esta característica de la investigación cualitativa-interpretativa marca y distingue la modalidad que adopta el diseño del estudio [...] También plantea la autora, que en este tipo de estudios, las preguntas tienen un fuerte entronque con la experiencia del investigador [...] el campo temático de un estudio cualitativo-interpretativo es algo conocido a priori por el investigador. El reto es transformar lo conocido a priori en un conocer orgánico y sistematizado (pp. 25, 36, 38).

Stake (1995) (citado por Rodríguez, Gil, y García, 1999) realiza una clasificación donde distingue diferencias en los estudios cualitativos de acuerdo con su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático. Acá se hará referencia al carácter interpretativo en la medida en que es el que se ajusta a los objetivos de la presente investigación. En esta, el investigador está en permanente interacción, recurre a su intuición y da prevalencia a los sucesos relevantes que permitan dar cuenta de la mejor manera del objeto de estudio en cuestión.

En relación con la “legitimidad” de la investigación cualitativa, en palabras de Pérez, esta:

podría postularse desde la arquitectura interna del sistema de conceptos, instrumentos y palabras que el investigador construye para nombrar, describir o explicar su objeto o fenómeno social

del que se ocupa su investigación. Más adelante añade: una investigación no describe ni representa la realidad: la produce [...] en la práctica investigativa creamos mundos, objetos simbólicos [...] (2009, p. 239).

De ahí que en el desarrollo de la presente investigación se escucharán las voces de los profesores universitarios escogidos, en relación con las formas como construyen su saber pedagógico, identificando tendencias, regularidades y dispersiones en sus discursos, a propósito de las formas como se refieren a la construcción de tal saber. Ceballos (2009), al respecto y en esa misma línea, plantea que “el paradigma cualitativo-interpretativo, considera que la realidad (asunto ontológico) es constituida por las personas involucradas en la situación que se estudia” (p.417). En cuanto a la recolección e identificación de los datos, admite que estos están influenciados por la experiencia e intención del investigador, por lo cual es necesario hacer explícitos los juicios y valoraciones propias en el proceso de investigación. Este hecho no le quita validez a las descripciones realizadas, pero reconoce el sesgo que existe en su enunciación.

LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Teniendo en cuenta a Tezanos (1998), “la investigación que se desarrolla desde un enfoque cualitativo no parte de un objeto acotado, sino que procesa la construcción de un objeto” (p. 2). De esta manera, en el caso concreto de la etnografía, la pretensión principal consiste en generar teoría, alrededor del objeto de investigación que construye.

Según Martínez (2008, p. 29), la etnografía desde el punto de vista etimológico, significa la descripción¹⁰ (*grafe*) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (*ethnos*). Una de las funciones de la investigación etnográfica es descubrir, desentrañar, sacar, exponer la esencia de las estructuras que están ahí, implícitas, en un quehacer cultural. Rokwell (1991) plantea que la tarea de la etnografía, consiste en documentar lo no documentado, desarrollar conceptos y comprender las acciones de los seres humanos desde una perspectiva interna; de esta manera, su tarea fundamental es la comprensión, más que la elaboración de teorías.

Hammersley y Atkinson (1994, p. 15) plantean que la etnografía (o su término asociado, “observación participante”) simplemente es un método de investigación social, aunque sea un tipo poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. De esta forma, se hace énfasis en la concepción naturalista en la cual se fundamenta la etnografía y su relevancia para comprender diversos procesos sociales, partiendo de la base de los diferentes tipos de comportamiento que realizan las personas en los contextos donde actúan. Esto implica profundizar en la complejidad de los fenómenos estudiados, desde la comprensión de los significados en el interior de un contexto específico, al cual se accede por vía racional. Cuando el investigador hace parte del grupo social que examina, debe realizar un ejercicio de “extrañamiento antropológico”;

de tal manera que no se naturalicen aspectos esenciales en la comprensión de los fenómenos abordados en su indagación. De igual modo, en la etnografía la experiencia en el “terreno” y la teoría se trabajan de forma integrada; en este sentido, se articulan la experiencia de campo y el trabajo analítico, elementos que son inseparables de un mismo proceso (Rockwell, 1991).

También es importante precisar que al realizar la etnografía es fundamental el criterio subjetivo del investigador, en cuanto “lee desde sus propios marcos”. Al respecto, Martínez (2008) plantea que las apreciaciones del investigador en la investigación etnográfica son un elemento fundamental en el análisis del objeto estudiado. A su vez, Flickr (2007) describe las maneras como eventualmente podría ser desarrollado el trabajo de campo dentro del marco investigativo, en el cual se describen problemáticas comunes como las que él mismo suele llamar “extrañeza y familiaridad” donde “el investigador se enfrenta al problema de negociar la proximidad y la distancia en relación con la persona o personas estudiadas” (p. 74). En este sentido, compartir la cotidianidad y tener “ganada” la confianza de los compañeros profesores con quienes se realizará el estudio es un valor agregado importante en el planteamiento y desarrollo de la investigación. Este es el caso de la presente investigación, donde se ha experimentado una convivencia por un periodo de seis años con el grupo de docentes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital.

¹⁰ Para Strauss y Corbin (2002), la descripción es un uso de palabras para expresar imágenes mentales de un acontecimiento, un aspecto del panorama, una escena, experiencia, emoción o sensación; el relato se hace desde la perspectiva de la persona que realiza la descripción (p. 3).

Woods (1987), al referirse a los usos pedagógicos de la etnografía, plantea como uno de los aspectos de mayor relevancia en su aplicación lo que “la gente hace realmente”

(p. 25) en su cotidianidad, así como la indagación en relación con “las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ella. Esto incluye los métodos docentes de instrucción y control [...]” las actitudes, opiniones y creencias de la gente, por ejemplo de los maestros acerca de la enseñanza a los alumnos [...], cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y comportamientos, y cómo están constituidas (p. 25).

Dada la naturaleza multivariada de técnicas y posibilidades que la constituyen en su accionar, la etnografía es abordada por muchos autores y desde diferentes puntos de vista y perspectivas. Una distinción importante que es necesario precisar es la de su carácter macro o microetnográfico. Teniendo en cuenta dicha diferenciación, la presente investigación se plantea como una microetnografía de acuerdo con Murillo y Martínez (2010), quienes plantean lo siguiente:

la micro-etnografía consiste en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales. En esta opción, la investigación constituye un trabajo restringido que amerita poco tiempo y puede ser desarrollado por un solo investigador o etnógrafo (p. 4).

Del Rincón (1997) caracteriza la etnografía como forma de investigación social de un carácter fenomenológico o émico, donde se interpretan los fenómenos estudiados desde su interior. De igual manera, se plantea la necesidad de una permanencia persistente en el “terreno” donde se efectúa la investigación. Es en este lugar donde el investigador vive en primera persona los

hechos que acontecen en su contexto natural de ocurrencia. Su carácter es holístico, naturalista e inductivo, en la medida en que se fundamenta en la experiencia y la exploración a partir de la observación participante, de tal suerte que puede establecer modelos, hipótesis y posibles teorías explicativas de la realidad que estudia.

REFLEXIVIDAD Y COLABORACIÓN EN LA ETNOGRAFÍA

Las interacciones entre sujetos constituyen en sí mismas un ejercicio relacional y dialógico que enfrenta múltiples formas de razonabilidad comunicativa. Este continuo de interacciones que transitan entre los referentes teóricos, los miembros de las comunidades estudiadas y la voz del investigador se co-tejan permanentemente. El proceso etnográfico plantea unas lógicas de análisis que dan cuenta de las construcciones que emergen en el campo. Frente a la forma como se enuncia la reflexividad en la escritura del texto etnográfico, es importante tomar decisiones; una de ellas tiene que ver con definir si harán explícitas las interpretaciones. En este punto es importante puntualizar dónde se encuentra el investigador, en términos de la comunidad que estudia y cómo se postula frente a ella. En ese sentido, o hace parte de dicha comunidad o toma distancia haciendo ver en su mirada aquellos matices que considera importantes en el análisis.

Hine (2004), se refiere a la posibilidad de concebir el conocimiento etnográfico como una construcción cultural. Ante dicha paradoja, que interroga profundamente el carácter mismo de la etnografía en cuanto representación de la realidad, el autor plantea tres escenarios. El primero consiste

en situar en el mismo plano la comprensión de los sujetos de la investigación y las interpretaciones del etnógrafo. De esta manera, se distinguen las diferencias entre ambas perspectivas de abordaje del problema, sin dar prevalencia a la del investigador. El segundo hace énfasis en las razones que explican el contexto de la investigación desde el etnógrafo; acá se hacen explícitas las determinaciones culturales del investigador en relación con su incidencia en el proceso investigativo. Esto en contravía de abordajes que desvirtúan la historia del investigador en pos de una supuesta objetividad en el proceso investigativo. La tercera se refiere a una “epistemología políticamente correcta”, en la que se destaca tanto la incorporación de los conceptos de los miembros de la comunidad, como las apreciaciones del investigador. Todas estas posturas se pueden recombinar de acuerdo con la perspectiva del investigador y de las situaciones mismas en las que emerge el trabajo de campo. A su vez, Hine (2004) también señala algo fundamental: “el texto etnográfico se construye por el lector o la lectora” (p. 73). Este mismo autor se refiere a la constitución del objeto etnográfico y más exactamente al papel que en esto juega el espacio físico, asunto que actualmente se encuentra en revisión, dadas las limitaciones propias de tal determinación y las nuevas posibilidades que se abren para la etnografía en nuevas situaciones y contextos. A propósito del abordaje etnográfico, resulta también interesante la idea de Hammersley (1990) y Stanley (1990), según la cual la sola idea de un estudio holístico es un contexto dado, es una ficción disciplinar incapaz de reconocer la inevitable parcialidad y selectividad de cualquier descripción etnográfica.

Retomando las palabras de Rappaport (2004) “la etnografía es más que un texto escrito o un método para recoger datos; es un espacio crítico” (p. 197). Es importante considerar nuevas aristas de la etnografía que hacen pensar en una nueva relación entre investigador y comunidad en una línea más horizontal como forma de construcción del conocimiento.

Más adelante, el mismo autor se detiene en la importancia de una metodología en colaboración, atendiendo a aspectos morales y éticos (Rappaport, 2004, p. 200). En ese sentido, “la colaboración involucra frecuentemente el tipo de coautoría promovida por Clifford; más significativo aún resulta el espacio que abre al proceso de coteorización con los grupos que estudiamos, lo cual proporciona, tanto a nuestros interlocutores como a nosotros mismos, nuevas herramientas conceptuales para dar sentido a las realidades contemporáneas” (p. 201). Esto implica volver al trabajo de campo en un sentido de reconceptualización y no quedarse únicamente en la escritura del texto etnográfico como producto final. Es así como “La etnografía en colaboración invita a nuestros consultantes a hacer comentarios e intenta que dichos comentarios pasen a formar parte del texto etnográfico mientras este se desarrolla. A su vez, esta negociación se re-integra de nuevo en el proceso del trabajo de campo mismo (Lassiter, 2005, citado por Rappaport, 2004, p. 201). De igual manera,

[...] debemos tener en cuenta las intenciones de los etnógrafos de volver a situar los pensamientos de sus consultantes como formas paralelas de análisis, en lugar de considerarlos simplemente como datos etnográficos

[...] mucho más que la recolección de datos, en el espacio del campo se está desplegando un proceso de interpretación colectiva [...] (pp. 202, 203).

Es así como en la etnografía colaborativa indiscutiblemente se va más allá de la mera recolección de datos. De esta manera, de efectúa un espacio de coteorización. Dicho concepto presenta gran potencia, en cuanto abre el horizonte para nuevas formas de construir el conocimiento. En este sentido, Rappaport afirma: "Entiendo la coteorización como la producción colectiva de vehículos conceptuales que retoman tanto a un cuerpo de teorías antropológicas como a los conceptos desarrollados por nuestros interlocutores. En esencia, esta empresa tiene el potencial de crear nuevas formas de teoría que la academia sólo contempla parcialmente por sus contenidos" (2004, p. 204). Estas interlocuciones plantean nuevas formas de interpretación, incluso fuera del ámbito académico. De hecho existe un gran cambio cualitativo, cuando la construcción se realiza desde las conversaciones y no desde el análisis académico del discurso, como en efecto se plantea desde la etnografía colaborativa.

En cuanto al problema de la validez en la etnografía, luego de muchos años en el escenario del estudio de lo social, la discusión en torno a la validez etnográfica es crucial. La crítica y su respectiva respuesta frente a esta, ha sido motivo de aperturas y cierres a favor y en contra, en relación con las formas y reflexiones que se tejen sobre los resultados de su aplicación. También en este tiempo se ha afianzado la argumentación que da sentido a su uso en el interior de las ciencias sociales.

Geertz se refiere a la imaginación científica, concepto que contrasta con las descripciones superficiales sobre las comunidades estudiadas. Aunque dicha noción puede ser interpretada de múltiples maneras, se trata de ir a un nivel mucho más profundo de la interpretación que dé lugar a posibles generalizaciones en cuanto a una cierta premisa que afirma que, en lo local, de alguna manera está lo universal. Sin embargo, es importante tener en cuenta que para el mismo Geertz, "los hallazgos etnográficos no son privilegiados, son solo particulares. Considerarlos algo más (o algo menos) los deforma u deforma sus implicaciones, que para la teoría social son mucho más profundas que la mera primitividad" (2003, p. 34).

Es también importante repensar las posibilidades de obtención de nuevo conocimiento desde el interior mismo de la comunidad con la que se estructura el trabajo investigativo, pues se afirma que "la etnografía se ha adjudicado la producción de una comprensión auténtica de la cultura, basada en conceptos que emergen del estudio y que no se imponen a priori por el investigador" (Geertz, 2003, p. 56). En ese sentido, la triangulación permanente entre la voz del investigador, el referente teórico y las experiencias de campo, e incluso el intercambio con otros investigadores, constituyen una forma de comprensión de los fenómenos sociales, así como una forma de producción de nuevo conocimiento, que tiene por objeto hacer visible lo invisible. De lo que se trata en realidad es de pensar y repensar las formas de ser y de actuar de los profesores en relación con su saber pedagógico. "Dicha reflexividad es el proceso posicional mediante el cual el investigador reconoce que está histórica y geográficamente situado,

que ocupa un espacio social determinado y determinante, afectado por los escenarios de producción" (Vera y Jaramillo, 2007, p. 251).

LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS

La investigación etnográfica no puede ser totalmente estructurada; lo inesperado, el advenimiento de nuevas posibilidades y circunstancias, puede generar un "cambio de curso" tanto en la orientación, como en el proceder mismo de la indagación. Más aún, según Hammersley y Atkinson (1994), la investigación no puede ser totalmente diseñada en la fase previa al trabajo de campo. A este respecto, Guber (2001) afirma que al comparar la etnografía con otros procedimientos de las ciencias sociales, esta se caracteriza por su falta de sistematicidad. Sin embargo, es imprescindible partir de unos ejes transversales en función de los cuales se focaliza el trabajo de indagación. En este sentido y de acuerdo con las categorías exploradas del saber pedagógico de los profesores universitarios en la realización del estado del arte, el referente teórico y el conocimiento del contexto establecen como prioritario trabajar en función de:

- a. Las concepciones y los elementos que lo configuran
- b. Las formas de construcción
- c. Los modos de desarrollo e implementación

A partir de las formas como se ha abordado el saber pedagógico¹¹, dada su definición,

extensión y complejidad, se postulan las siguientes dimensiones de análisis:

- a. Dimensión temática: formación profesional, conocimiento disciplinar del profesor en el campo de trabajo (teoría educativa y pedagógica); decisiones implicadas en la elección de los contenidos y problemáticas para la enseñanza. Conocimientos en relación con otros campos afines a la pedagogía, como la psicología y la sociología utilizados en su ejercicio docente.
- b. Dimensión metodológica: organización del trabajo que se plantea, los protocolos o "rituales" utilizados en el ejercicio de la docencia, las formas de abordaje de las temáticas, las estrategias de evaluación y la coherencia con las finalidades planteadas por el profesor.
- c. Dimensión contextual: interrelaciones con la comunidad universitaria, especialmente con sus alumnos. Aspectos institucionales, manejo de conflictos y situaciones colectivas y personales. Factores de interacción con otros "actores" de la sociedad. Posicionamiento frente a asuntos contextuales "externos" a la universidad que inciden en su ejercicio profesional. Manejo de emotividad y emocionalidad.

pertinente recordar (como se había mencionado en el pie de página 6), que las técnicas de recolección y análisis de información que se utilizarán para dar cuenta del saber pedagógico de los profesores universitarios, son fundamentalmente: la entrevista etnográfica, la observación participante, documentos personales e institucionales y la observación de las clases, como insumos para la realización de la triangulación. Esto en congruencia con la consistencia, coherencia, validez interna del trabajo. En este sentido se propone también un diálogo continuo con los profesores elegidos posteriormente para trabajar en profundidad e idealmente, y la realización de conversaciones con algunos de los alumnos de dichos profesores.

11 Aunque por cuestiones de extensión, el presente artículo de investigación no profundiza en el diseño metodológico, en este punto es

- d. Dimensión política: finalidades subyacentes al hecho de educar. Concepciones en relación con la educación y sentidos que los profesores otorgan a sus prácticas pedagógicas. Posicionamiento frente a la libertad de cátedra.

CONCLUSIONES

En el presente artículo de reflexión se da cuenta a nivel general de las características de la perspectiva hermenéutica, el enfoque de investigación cualitativo y la investigación etnográfica en cuanto formas de abordaje establecidas para la realización de la caracterización del saber pedagógico de los profesores universitarios, en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. A propósito de la investigación etnográfica, se complementan algunas de las formas tradicionales de su comprensión con nuevas concepciones que proponen otras posibilidades de creación y organización del conocimiento de manera colaborativa, en el interior del proceso investigativo, modificando las formas de poder y de conocimiento establecidas tradicionalmente entre el investigador y los participantes de la investigación. Las dimensiones planteadas para la realización de la indagación se fundamentan tanto en la experiencia y conocimiento en el campo de aplicación, como en los resultados de la exploración teórica. Estas aluden a lo pedagógico del saber pedagógico, en cuanto se refiere a problemáticas recurrentes que permitan la focalización de la exploración por realizar.

REFERENCIAS

- Alvarado, S. y Ospina, H. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En G. Tonon. (Comp.) *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación Cualitativa* (pp. 21-54). Buenos Aires: Prometeo libros, Universidad Nacional de Matanza.
- Atkinson, P., Coffey, A. y Delamont, S. (2001). A debate about our canon. *Qualitative research*, 1(1), 5-21.
- Ballas, C. (2008). *Textos de estudiantes. Introducción a los métodos cualitativos. Campos de aplicación en educación y etapas en el proceso de investigación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bauman, Z. (2002). *En la Hermenéutica y las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bauta, B. y Medina, J. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis*, 2, 357-370.
- Castillo, E. (2003). Lo científico de la investigación cualitativa: viejos dilemas, nuevas posturas. *Nómadas*, 18, 46-53.
- Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudio de caso. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413-423.
- Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Díaz, M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Francis, S. y Cascante N. (2010). Aproximaciones teórico conceptuales para comprender la relación de comunidades académicas con el saber pedagógico del docente universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-13.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. Volumen I. Salamanca: Sígueme.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: Fondo Universitario Edafit.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Givone, S. (1994). Interpretación y libertad. Conversación con Luigi Pareyson. En G. Vattimo (Comp.), *Hermenéutica y racionalidad* (pp. 19-28). Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Gómez, G. (2009). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Española*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, H. (2011). Formación investigativa para la educación superior desde una perspectiva pedagógica. *Revista Científica*, 14, 72-78.
- González, H. (2012). *Las necesidades de formación de los nuevos docentes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hammersley, M. (1990) What's wrong with ethnography? The myth of theoretical description. *Sociology*, 4(24), 597-615.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Hine, C. (2004). Los objetos virtuales de la etnografía. En *Etnografía virtual* (pp. 55-83). Barcelona: UOC.
- Lassiter, L. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica. Métodos de investigación educativa en Ed. Especial*. Recuperado el 20 de octubre de 2012, de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmuriello/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Ospina, H., Chica, M., Ávila, R., Roldan, O., Soto, N., Chaljue, K., Arias, F., Castro, Y. et al. (2009). *Proyecto de Investigación Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de maestrías y doctorados para el periodo 2000 -2010*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde.
- Pérez, M. (2009). A propósito de la legitimidad en la investigación cualitativa. *Revista internacional de investigación en educación*, 2, 235–240.
- Quintero, J. y Torres, F. (2010). *Narrativa Pedagógica Universitaria: Un lente transformador*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Rappaport, J. (2004). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rojas, L. y Rendón, D. (2008). La red docente en América Latina y el Caribe, Kypus en Colombia. Perspectivas de consolidación. *Revista Nodos y Nudos*, 3(24), 100-102.
- Rockwell, E. (1991). *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. En G. Mariño (Comp.) *Investigación etnográfica aplicada a la educación* (pp. 4-18). Bogotá: Dimensión educativa.
- Sánchez, T. y Arias, F. (2012). La herramienta arqueológica. En E.F. Ospina Serna y N. Murcia Peña (Eds.), *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y Doctorados en el periodo 2000-2010* (pp. 87-109). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde, Universidad de Manizales.
- Serna, J. (1999). *Cómo enriquecer nuestro vocabulario mediante el empleo de las raíces latinas*. Bogotá: Idioma.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stanley, L. (1990). Doing ethnography, writing ethnography: a comment of Hammersley Sociology, 4(24), 617-627.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, M. (2007). *El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes, Táchira, y sus implicaciones en la enseñanza* (Tesis doctoral). Universitat Rovira I Virgili, España.
- Tezanos, A. (1998). *Una Etnografía de la Etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Artropos.
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vera, J. y Jaramillo, J. (2007). Teoría social, métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y reflexividad en las ciencias sociales. *Universitas Humanística*, 64(64), 237-255.
- Villalobos, A. y Melo, Y. (2008). La Formación del Profesor Universitario. Aportes para una Discusión. *Universidades*, 58(39), 3-20.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.