

## **CAPÍTULO II. BASES TEÓRICAS.**

### **Contenido:**

- 1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**
- 2. BASES TEÓRICAS**
  - 2.1 LA DOCENCIA UNIVERSITARIA E IDENTIDAD Y PROFESIONAL
    - 2.1.1. El profesorado universitario. Identidad y cultura latente en la enseñanza. La socialización de las enseñanzas.**
    - 2.1.2. El profesorado universitario. Concepto, tareas y funciones.**
  - 2.2. EL SABER PEDAGÓGICO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO COMO MARCO DE REFERENCIA DE SU PRÁCTICA EDUCATIVA.
    - 2.2.1. Saber pedagógico, enseñanza e identidad**
    - 2.2.2. Saber pedagógico, profesionalidad docente y cultura pedagógica. Un sentido para la mejora de la enseñanza.**
    - 2.2.3. El saber pedagógico, la diferencia necesaria. Una perspectiva metodológica en la mejora de la enseñanza.**
  - 2.3. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA
    - 2.3.1. La enseñanza universitaria, su valor en la acción profesional del profesorado universitario. Implicaciones y significados.**
    - 2.3.2. La Enseñanza universitaria, tarea para el desarrollo de la acción formativa del profesorado Universitario. Relaciones y necesidades de reflexión.**
  - 2.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL
    - 2.4.1. La formación del profesorado, proceso clave en la mejora. Necesidad de la formación pedagógica. Conceptos básicos.**
    - 2.4.2. La formación pedagógica una perspectiva dirigida al desarrollo profesional**
    - 2.4.3. La formación pedagógica en el marco institucional. Perspectivas de desarrollo. Los Modelos de formación y desarrollo profesional**

### ***Resumen del Capítulo.***



## **1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

Toda investigación, implica un proceso, un recorrido científico en torno a un fenómeno, situación, objeto de estudio que tiene su historia como tema o problema dentro de un campo intelectual / científico. Por tal razón los antecedentes de una investigación indican paulatinamente los rasgos históricos de recorridos realizados por anteriores investigadores sobre el tema.

Siendo el presente estudio, una investigación de naturaleza interpretativa en el ámbito universitario que se circunscribe a un concepto- constructo "saber pedagógico" bastante singular, dada su adscripción en el contexto geográfico de la investigación y por lo tanto, focalizado en un campo intelectual propio (Latinoamérica y particularmente Venezuela), que no es ajeno a otros desarrollos científicos y que se nutre de estos, en el derrotero de la mejora de la enseñanza y la definición de orientaciones sobre la formación pedagógica.

A pesar del potencial crecimiento en materia de investigación en las universidades, la investigación sobre el profesorado universitario en el contexto venezolano es escasa, por lo tanto, se ha orientado la selección de antecedentes con relación a temas que tengan un valor directo o tangencial con alguno de los aspectos definidos en el diseño y desarrollo de la investigación. Se ha establecido algunos antecedentes, siguiendo como criterio de ordenación, el grado de significación de las investigaciones con el presente estudio y son reseñadas a continuación:

Zuluaga, Olga; Quinceno Humberto; Zapata, Wladimir; Echeverri, Alberto junto con un grupo amplio de colaboradores de diversas instituciones universitarias: Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, en Colombia desarrollaron una investigación financiada por el CODI – Colombia denominada **El Saber Pedagógico y las Ciencias de la Educación**, en el año 1998. La metodología de investigación seguida, se centra en lo interpretativo y sigue los enfoques genealógicos y hermenéuticos

Destaca en esta investigación, el análisis crítico a partir de la perspectiva epistemológica realizada a textos, documentos y pedagogos en diferentes niveles de la educación en Colombia, donde se clarifican conceptualmente las prácticas pedagógicas del profesorado, cultura pedagógica, formación pedagógica del profesorado y un amplio universo de definiciones que sustenta el discurso sobre la formación. Los resultados de la investigación permitieron establecer una matriz

conceptual- teórica que sustentan los desarrollos de otras investigaciones nacionales e internacionales en América Latina, especialmente en el ámbito oficial.

Esta investigación “El Saber Pedagógico y las Ciencias de la Educación” ha aportado la clarificación del objeto de estudio y de los referentes teóricos conceptuales que se sustentan en parte la presente investigación, en tanto reconoce la relación entre práctica pedagógica, historia de las prácticas pedagógicas, saber pedagógico del profesorado y la mejora y transformación de la enseñanza.

Díaz, Víctor en 2004 desarrolló un estudio titulado: **Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico**, a través del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Esta investigación de corte interpretativa, siguió la etnometodología, haciendo énfasis en el interaccionismo simbólico por medio de la entrevista semi-estructurada.

Esta investigación se realizó en un conjunto de docentes en su contexto de actuación práctica y los resultados de la misma se delimitaron en torno a: la naturaleza, atributos, contextos de construcción del saber pedagógico y su relación con la identidad profesional y su formación pedagógica, es decir, su aporte es el establecimiento de una red conceptual de sistematización entre saber pedagógico y su desarrollo en las prácticas de enseñanza, que han permitido a la presente investigación orientarse conceptualmente, al margen de no estar relacionada con el ámbito/nivel educativo universitario.

Medina, Ana; Simancas, Katia; Garzón, Carlos en 1999, desarrollaron una investigación titulada **El pensamiento de los profesores/as universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos**. Estudio realizado en una muestra de 29 profesores/as de la Universidad de Los Andes- Táchira de las carreras de Educación y Comunicación Social. La investigación metodológicamente es de naturaleza cualitativa, desarrollándose por medio de la entrevista profunda semiestructurada e individual.

El objetivo de ese estudio fue el conocer el pensamiento de los profesores/as a cerca de una de sus principales funciones: la enseñanza; cuales son sus teorías implícitas y explícitas, cuales sus intenciones pedagógicas y representaciones de sí mismos y de los alumnos. Este estudio intenta sistematizar un cuerpo de conocimientos para la comprensión del pensamiento y actuación pedagógica de los docentes universitarios,

**El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

sus estilos de enseñanza, en función del impacto que esto pueda tener en la formación del profesorado.

Los resultados de la investigación revelaron a grandes rasgos que: para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje los profesores/as manifestaban el uso de teorías, concibiendo una práctica pedagógica más intuitiva que racional, además percibieron en ellos una tendencia mayoritaria hacia una labor docente caracterizada por el aislamiento, la acción individual, escasa comunicación profesional entre colegas y poca reflexión sobre el quehacer pedagógico.

Esta investigación aporta un antecedente inmediato en cuanto a población de estudio, propósitos y cierta metodología de trabajo, dándonos un apoyo para contrastar la investigación realizada en la actualidad.

Meneguzzi, Ana desarrolló en el 2004 un estudio sobre la **Formación de profesores en la Universidad: Formación Pedagógica y Calidad en el desempeño profesional**, a través del Ministerio de Educación de Argentina, donde se expuso el problema de la formación de profesores en la Universidad argentina, la calidad de los procesos de formación y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en dichos procesos. Esta investigación siguió metodológicamente la línea de los estudios institucionales históricos - estadísticos.

Luego del análisis de documentos y de las estadísticas oficiales aportadas por el Ministerio de Educación de Argentina, el investigador concluyó que la transformación de la formación pedagógica de profesores universitarios en la actualidad, a pesar de las reformas educativas realizadas en Argentina, continúa ocupando un papel subsidiario frente a la formación propiamente disciplinar.

Expone el valor de la formación del profesorado universitario en ambientes reales y virtuales como un factor de fuerte incidencia en la calidad de la formación pedagógica del profesorado universitario y en el futuro desempeño de los mismos.

El aporte del estudio señalado, radica en orientar el trabajo de investigación presente, en aspectos conceptuales y metodológicos claves desde la perspectiva institucional (oficial) y en relación con las posibilidades de formación en ambientes virtuales.

Tamayo, Alfonso desarrolla entre 1999- 2004, a través de la Escuela de Filosofía y Humanidades de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, Colombia un

estudio titulado: **“Formación pedagógica del docente universitario en Colombia”**, la cual contempló el estudio de las principales tendencias en Colombia del campo de la pedagogía en los últimos años. La metodología utilizada en la investigación fue la hermenéutica – documental.

Los resultados de la investigación mostraron los rasgos característicos de las tendencias de la pedagogía en el ámbito universitario, en la perspectiva de la formación pedagógica del profesorado de la educación superior, mostrando las posibilidades que estas tienen en la fundamentación de nuevas estrategias didácticas para la mejorara de los procesos de enseñanza en la educación superior.

Esta investigación aportó significativamente, referentes teóricos y elementos semánticos clave para apuntalar los fundamentos de la investigación, dado que define una terminología contextualizada en el campo intelectual y situacional en donde se inserta la presente investigación, así como otra mirada (en el espacio de la universidad en Colombia) a la problemática de la formación pedagógica del profesorado de educación superior, en directa relación con el saber pedagógico, elemento clave del estudio.

Bolívar, Antonio, Fernández, Manuel y Molina, Enriqueta publicaron en noviembre de 2004, un estudio sobre la crisis de identidad profesional del profesorado de Secundaria en España, con motivo de una reforma educativa que alteró sus contextos de trabajo. Este trabajo se realizó, por medio del enfoque biográfico – narrativo, donde se definieron relatos de vida de los profesores/as para comprender (su representación y constitución) la identidad profesional de los mismos.

Se desarrollaron diez entrevistas biográficas que al analizarse en dos perspectivas (vertical o diacrónica y horizontal o sincrónica) definieron unas categorías determinadas como componentes de la identidad, describiendo cada caso con entidad propia. Los resultados de la investigación produjeron a través del análisis transversal el establecimiento de una guía de protocolo que sirvió de sustrato para la discusión en grupo, que mediante una triangulación secuencial de las dimensiones personales de las entrevistas complementada con la dimensión grupal, dando lugar al informe.

Este estudio, es un aporte como antecedente a la investigación en tanto, nos ilustra metodológicamente el enfoque biográfico-narrativo como un estudio de caso colectivo con sus particularidades en el diseño de investigación, dándonos pistas para la

**El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

conformación del diseño de investigación definitivo, a pesar de que el ámbito del estudio, no se relaciona en naturaleza con la presente investigación, aunque también nos da orientaciones entorno al tema de la identidad profesional. Además, ilustran en perspectiva los referentes de la investigación biográfica narrativa de Huberman, quien expresa el modelo más representativo en este tipo de investigación.

Vasco, Eloisa (1997) desarrolló un estudio denominado **Maestros, Alumnos y Saberes** entre 1994 y 1997, a través de la Dirección de Investigación para la Educación, Centro Experimental Piloto del Distrito Capital de Bogotá, Movimiento Pedagógico de la FECODE, Colombia. La investigación siguió una metodología interpretativa, basada en la aplicación de entrevistas a los maestros de diferentes niveles educativos.

Los resultados de la investigación se centraron en la definición del saber pedagógico como una manifestación en/de la práctica de enseñanza de los profesores/as, su potencial para la mejora de la enseñanza al considerarlo matriz nutricia para aprender de la experiencia del aula. Su aportación a la presente investigación esta delimitada en torno al esquema teórico de análisis de los instrumentos de investigación y a la puesta en marcha de una orientación interpretativa donde se recupera las voces de los maestros como un elemento clave para la investigación y formación pedagógica.

Núñez, María en 1995 presenta un trabajo titulado: **Profesores y saber pedagógico (profesores de enseñanza media de las comunas de Concepción y Talcahuano)**, estudio realizado entre 1994-1995 a través de la Universidad de Concepción, Facultad de Educación, Humanidades y Arte. El estudio se realizó a través de una metodología interpretativa y tuvo como objetivo determinar las características del saber pedagógico de los profesores de educación media seleccionados para el estudio.

La investigación parte de una reflexión teórica acerca del saber pedagógico y sus relaciones con la disciplina de la cual son especialistas, con el perfeccionamiento que han realizado y con sus relaciones con la institución formadora inicial. Los resultados del estudio definieron que:

- a) la tarea del profesor/a es favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, b) la formación inicial recibida como insuficiente e inadecuada, demasiado teórica y desvinculada de la realidad de la institución educativa; c) definición del saber

pedagógico como un saber tecnológico, de métodos y técnicas para lograr ciertos objetivos; d) entender que el saber pedagógico se presenta independientemente de la institución de formación inicial que prepara a los profesores/as, de la disciplina en la que se especializaron los profesores/as y el tipo y cantidad de cursos de perfeccionamiento; infiriéndose un proceso de homogeneización curricular que afecta a las facultades de educación del país; e) entender el manejo de un universo terminológico del profesorado, limitado a nombrar categorías sin ahondar en el proceso comprensivo.

Esta investigación aportó algunas direcciones o recorridos posibles desde el punto de vista metodológico, mostrando en perspectiva, la trayectoria procesal que nos indicó ciertas decisiones metodológicas y de contenido.

Si bien es cierto, se podría señalar una gran cantidad de estudios que tangencialmente se relacionaron con algún aspecto de la investigación, se han escogido entonces, referentes que directa o indirectamente tienen relación en cuanto a: el concepto central, el ámbito de investigación, los fines o propósitos, el contexto de investigación, los sujetos de investigación y especialmente lo relativo al diseño de la investigación (aspectos metodológicos esenciales como la entrevista biográfica narrativa).

En Venezuela, este tipo de investigación es sumamente escasa, en tanto representa un ámbito de estudio con demasiadas susceptibilidades como el universitario.

## **2. BASES TEÓRICAS.**

El estudio sobre el profesorado universitario es un tema que viene pronunciándose en las comunidades de investigación con relativa fuerza dada su importancia en relación con una gran cantidad de temas que pasan desde la mejora institucional, el desarrollo profesional y formación pedagógica, así como aspectos más específicos relativos a la construcción sobre los saberes y posturas normativas (operativas) para guiar el proceso de enseñanza que dirigen los profesores/as

La existencia en el campo pedagógico de multiplicidad de interpretaciones sobre los fenómenos educativos y/o formativos, dificulta una clarificación única y tajante sobre tales aspectos, dado el polimorfo espectro teórico existente para explicar, describir y comprender el hecho pedagógico; por ello en este apartado se presentan referentes básicos que encajan en la investigación realizada, sin que por ello, implique



## **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

desconocimiento de otros no esbozados explícitamente en el discurso desarrollado para delimitar el marco referencial teórico.

Los referentes teóricos se afincan en el propósito de dilucidar la universidad y al profesor universitario como profesional en torno del cual se expresan funciones y tareas que delimitan su actuación profesional y los saberes y/o conocimientos que se derivan de ello.

No es posible, hoy por hoy, seguir una matriz única en referencia a estos temas tan complejos y profundos e imbricados por diferentes referentes teóricos, lo que nos queda, en todo caso es adherirnos a unos sustratos, en función del contexto de la investigación, observando con respeto y apoyándonos tangencialmente en otros, siempre en relación directa con el tema de investigación.

### **2.1. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA E IDENTIDAD**

La universidad en el siglo XXI es una organización social cultural y política que tiene como escenario específico y especializado la formación de los sujetos humanos. Esta tarea le ha sido asignada con mayor vigor en los actuales momentos en donde la relación de valor en las economías esta dada por la construcción, uso, manejo y procesamiento del conocimiento, de la información como instrumento de poder en la sociedad de la información.

De tal manera, que de ser una institución para la ilustración de los hombres en su comienzo se ha convertido en una organización que tiene que competir con otros entes en la formación cultural para acceder al campo laboral y procurar resolver al mismo tiempo los grandes dilemas de la humanidad en diferentes campos del saber, sacando a flote la justificación de la investigación, la docencia y gestión como procesos matrices de su valoración social y cultural entendiéndolos desde criterios de calidad (Pérez Gómez, 1998; Giddens, 2006)

Zabalza (2002) orienta la posición de la universidad en el contexto de la sociedad del conocimiento como de profundamente contradictoria, en tanto es integrada a planes de dinámica de desarrollo social, político y económico en general por las aportaciones en el desarrollo del conocimiento, pero al mismo tiempo es cuestionada por haberse quedado relegada de las dinámicas de cambio de los necesarios procesos de formación continua de profesionales y la rigidez de sus estructuras, en contraposición con el dinamismo de la realidad contemporánea.

En ese contexto de contradicción, entre valoración significativa de la universidad y las críticas que se hacen en torno a ella; la institución universitaria esta constituida por potentes agentes de producción de saber donde el profesorado tiene figura preeminente en lo social, cultural y político.

La situación formulada con anterioridad, toca fundamentalmente por estudiar a los actores principales de esa organización social, cultural y política – *social en tanto cumple con un encargo de la sociedad, cultural por el desarrollo de la cultura en sus más variadas formas, matices y procesos y política en tanto, tiene una intencionalidad manifiesta de carácter público y formal en procura del desarrollo de la sociedad-* que son los profesores/as universitarios, sin desconocer a los demás miembros del entorno universitario institucional que le dan sentido orgánico y totalizador como ecosistema, las cuales se caracterizan por su interdependencia y son:

- Población: profesores, alumnos, y comunidad institucional,
- Organización de relaciones: estructura holística de la institución universitaria, donde se suceden el conflicto, el cambio educativo y la formación como procesos
- El ambiente: toca lo físico (espacio y tiempo), la cultura institucional y el ambiente externo que implican las demás instituciones que colaboran e imbrican a la institución universitaria como sujetos “vivos”
- La tecnología: conformados por los proyectos educativos y pedagógicos, la vida económica y administrativa de la institución y la evaluación, todos ellos forman parte de la estructura global de la universidad.

Esta interpretación de la universidad como ecosistema, busca mostrar la amplitud y complejidad de la misma, en contraposición con otros entes, organismos e instituciones que hacen vida en la sociedad del conocimiento y que compiten con las universidades en contexto de la formación cultural (profesional-laboral) de los sujetos humanos.

Visto lo anterior y entendiendo que la universidad tiene por función matriz la formación de ciudadanos para su incorporación activa como sujetos socioculturales en la sociedad, debe distinguirse el papel de los profesores universitarios como sujetos, actores y agentes de la cultura en torno a los procesos de docencia, investigación y gestión.

## **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

En este punto entonces, ha de presentarse al profesorado universitario como intelectuales profesionales que tienen una misión profunda dentro de la universidad y en la sociedad misma, la de dirigir de manera holística la construcción, transmisión y transformación del conocimiento científico para preparar a los futuros profesionales en diferentes campos del saber para la vida laboral y activa, en relación con con el ideal de mejora de la sociedad en la que vivimos.

### **2.1.1. El profesorado universitario. Identidad y cultura latente en la enseñanza. La socialización de las enseñanzas.**

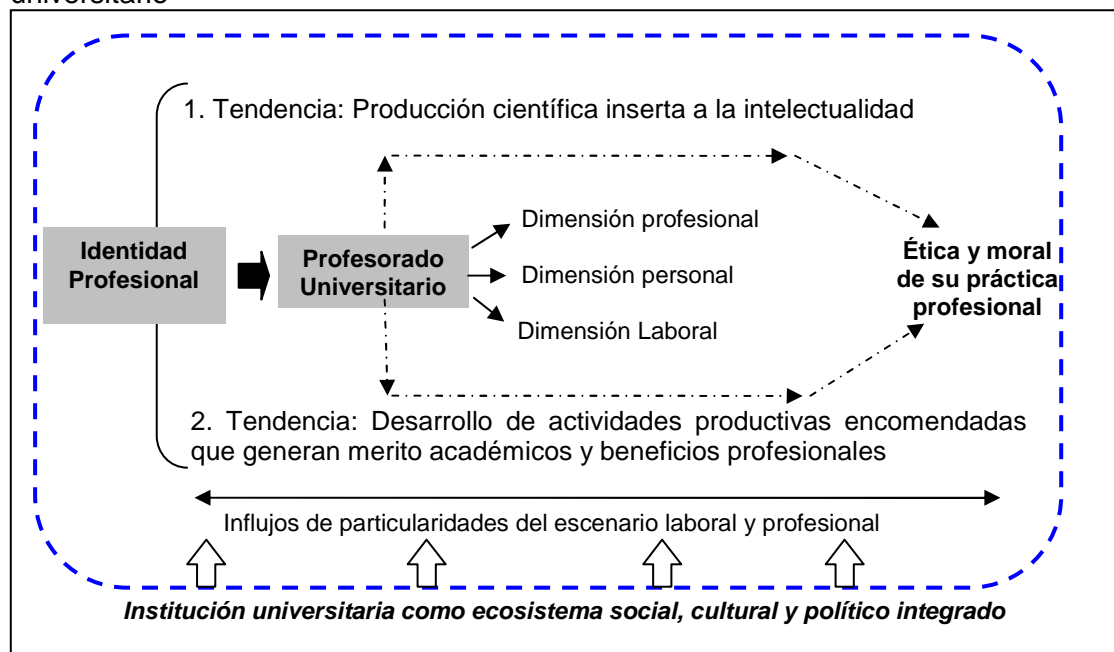
El profesorado universitario es un agente de la cultura, en tanto desarrolla procesos muy complejos en el ámbito institucional, como profesional intelectual para las tareas de docencia, investigación, extensión y gestión de proyectos que posee rasgos de identidad muy definidos en cuanto a la diversidad de profesiones en el mundo.

Como ecosistema laboral y profesional, la institución universitaria dada sus particularidades, influyen en la elaboración de la propia identidad profesional del docente universitario, marcada por los encargos, funciones y actividades laborales que cumplen (Marcelo, 1994; Ferreres e Imbernón, 1999; Imbernón, 2000; Zabalza, 2002).

Zabalza (2002) explica que la identidad del profesorado universitario como profesional tienden a construirse sobre la producción científica y/o las actividades académicas que producen mérito y beneficios económicos y profesionales, entendiendo entonces que la identidad profesional del profesorado universitario está circunstanciada en la connotación ética y moral de su acción social, cultural y política al ejercer el papel de agente de formación de cultura en un marco organizativo definido para tal fin por la sociedad y donde la docencia es el escenario natural de tal identidad, imbricado por el resto de procesos que integran el ámbito universitario.

No existe un modelo totalizador que nos permita establecer la/s identidad/es profesional/es del docente universitario, muy al contrario este se hace especialmente borroso y poco convergente cuando se ejerce la docencia, principal tarea del profesorado universitario que tiene por meta la formación de sujetos en torno a la cultura. Gráficamente las dimensiones que permiten la delimitación de la identidad profesional del profesorado universitario se explican en la figura 3.

Figura 3. Dimensiones que permiten delinear la identidad profesional del docente universitario



Fuente: el autor a partir de Zabalza, 2002

Para Zabalza (2002) la identidad profesional del docente universitario se manifiesta en tres dimensiones básicas:

a.- Dimensión Profesional: referida a exigencias, parámetros, dilemas y necesidades para su hacer como profesional. Define los elementos clave del trabajo o profesión. Conceptos nucleares: labor profesional, acción docente, formación continua.

b.- Dimensión Personal: referida a los tipos de implicación, compromiso personal con la profesión docente, ciclos de vida, factores condicionantes que afectan su labor (sexo, edad, condición social), problemas asociados a la profesión docente de tipo personal (estrés, agotamiento), fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, carrera. Conceptos nucleares: sistema axiológico y de vida del profesorado, referentes existenciales y cosmovisiones.

c.- Dimensión laboral: aspectos relacionados con lo contractual en función de las características del contexto de la institución universitaria, sistemas de evaluación para la selección y promoción, incentivos y condicionantes laborales (horarios, carga académica, etc.). Conceptos nucleares: Marco curricular, normativo, organizacional de la institución. Micro-políticas de poder institucional.

Esta nomenclatura de categorías sobre la identidad profesional del docente universitario, refleja las necesarias imbricaciones dimensionales que absorben elementos del contexto y que dada su dinamismo semántico dejan abiertas un sinfín

## **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

de posibilidades de ubicación e integración entre ellas. Esta es la razón de asumirla como punto de referencia para el tema, sin desconocer la existencia de otras orientaciones teóricas al respecto.

A partir de las ideas expresadas con anterioridad, se va haciendo una imagen global sobre la identidad profesional del docente universitario que nos permita encauzarnos en función de los saberes conformacionales de sus tareas y funciones en el ámbito universitario para tratar de re-dibujar la borrosa imagen de nuestra identidad profesional y que retomaremos mas adelante.

A partir de aquí, el tema de la identidad profesional del profesorado universitario toma un matiz fundamental para dilucidar sus acciones docentes por los caminos de las dimensiones expresadas anteriormente para converger en lo referente al saber para el desarrollo de la enseñanza.

Zeicher (1985) considera una orientación donde la identidad profesional del profesado puede considerarse en perspectiva como una cultura latente en la enseñanza, donde la identidad sería la integración de la cultura profesional, tamizada por el conjunto de factores que la constituyen, permitiendo el proceso de individualización de la enseñanza, en el cual se deviene en el fenómeno -proceso- de la socialización de las enseñanzas que en todo caso implica al mismo tiempo un proceso de individualización personal (Fernández, 2006).

De tal manera que siguiendo a Zeicher (en Fernández 2006: 105) los factores de incidencia de la cultura latente en la enseñanza que perfilan la identidad del profesorado por medio de aspectos identificatorios previos al acceso a la docencia y que sustentan los procesos de socialización durante el ejercicio de la enseñanza se pueden resumir en:

- a) *Primeras experiencias formativas.* Interiorización de modelos de comportamiento a lo largo de la vida escolar. Referido tanto a experiencias formativas en la enseñanza, como también a la interiorización de modelos de crianza.

El elemento clave de las experiencias formativas iniciales, es el aprendizaje vicario, es decir, el aprendizaje por observación. Aspecto clave en la investigación, dado su semántica con relación al saber pedagógico y la identidad profesional futura. Entendido el aprendizaje vicario, como el resultado de los

influjos significativos de las enseñanzas, tanto de adultos fuera del ámbito escolar, como de profesores/as en el contexto escolar.

- b) *Influencias de personas con capacidad de evaluación.* Personas de autoridad moral para el establecimiento de patrones educativos, es decir, que fungen como modelos a seguir. En este aspecto, es esencial reconocer la importancia de la autoridad moral y ética como un factor en sí mismo referencial para la determinación de la identidad profesional.
- c) *Relación con agentes colaterales.* Relación con personas fuera de la enseñanza, amigos, pareja, quienes pueden prestar apoyo o no en decisiones profesionales y ayudar a la conformación de la imagen profesional. Aspecto relevante en tanto implica la participación de agentes próximos afectivamente en el proceso de conformación de la identidad profesional.
- d) *Relación con los alumnos durante las prácticas de enseñanza.* Donde se aprecia la socialización infantil que implica un proceso bidireccional entre el profesor y el alumno, o del adulto con el niño que a la vez que le transmite cultura, modifica su visión sobre esa cultura que negocia por efectos de la retroalimentación. Se producen cambios en el adulto en la forma de relacionarse con los estudiantes.
- e) *Influencia de supervisores y tutores de prácticas.* Durante el desarrollo de las pasantías de la carrera (Prácticum en España) la intervención de los agentes formativos facilitan la reflexión sobre la cultura profesional de las instituciones de enseñanza.

En una perspectiva particular, ya en la etapa de acción docente, la identidad profesional del profesorado se va reconfigurando profundamente por factores organizacionales y demás, de orden institucional, que funcionan como factores de potenciación u obstáculo para el desarrollo de la enseñanza en sus diferentes matices.

Por otra parte, creencia extendida que el profesor universitario dedica más tiempo a la tarea de investigación en torno al campo disciplinar en donde se desenvuelve, que a la misma preparación para la docencia, que se entiende en la cultura universitaria como el profesional capaz de enseñar a partir del dominio de la disciplina que administra, producto de un proceso de aprendizaje vicario o por sus propias experiencias, pero que indican un recorrido o trayectoria posible de la conformación de la imagen profesional.

## **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

Este hecho parece contradictorio en la universidad venezolana en cuanto a la dedicación a la docencia, pues el contexto situacional de la misma, obliga al profesorado universitario a convertirse esencialmente en un docente que transmite cultura y donde la investigación solo es un punto de referencia para el reconocimiento de su labor profesional.

De todas maneras, se presenta la dicotomía entre manejo del conocimiento disciplinar y el saber sobre la enseñanza, entendiendo que es una de sus principales funciones en el ámbito universitario. Así es como la identidad se nutre esencialmente por medio de la enseñanza.

### **2.1.2. El profesorado universitario. Concepto, tareas y funciones.**

Antes de analizar el tema de la formación del profesorado universitario y del reconocimiento de las posibilidades de formación y desarrollo profesional, es menester entender lo que significa ser un profesor universitario.

En este punto, es significativo retomar entonces la idea de que al estar ubicado el profesor universitario en una institución que posee un entramado de funciones (que van desde lo económico, político, social, laboral y ética/moral), su valoración como agente inserto en ella es compleja, ya que mutuamente se determinan y dependen de las circunstancias particulares y especiales de la institución que tiene como fin último el cumplir los requerimientos de la sociedad.

De tal manera, que un primer conflicto circula en torno a la caracterización del profesor de la universidad, pues apenas existen ciertos rasgos que nos ayudan a conceptualizarlo, sin poder universalizar su definición para efectos del dominio de la investigación científica. Es el fenómeno de la indeterminación específica del profesor universitario.

Este hecho se expresa concretamente al entender, que la principal función del profesor universitario es la de ser formador de futuros profesionales con diferencias claras entre sí en proyectos de formación, desarrollo del currículum, determinación de competencias, habilidades y destrezas para el cometido de una función laboral futura, sumado a un infinito número de elementos que influyen en su labor formativa como lo son las titulaciones, tipo de facultades, propósitos institucionales, etc.

A pesar de ello, lo que sí puede defenderse es que el profesorado universitario posee una jerarquización de cometidos profesionales que se adecuan a la diversidad de

matices que diferencian la función formadora de las diversas profesiones en el espacio universitario. (Marcelo, 1994; Zabalza, 2003).

Para evitar conflictos en torno a la complejidad en la conceptualización del profesorado universitario y haciendo uso de las aportaciones de connotados investigadores, se expresa a manera de síntesis algunas consideraciones al respecto que nos sirvan de apoyo para su conceptualización y así proceder luego a tratar el tema de las funciones del profesorado universitario. Esta suscita revisión, parte de la premisa de la existencia de elementos de confluencia y divergencia en torno a lo que significa ser un profesor universitario. (Ver tabla 1)

Tabla 1. Comparativa de conceptos sobre el profesorado universitario

Autor	Elementos característicos que los definen	Tareas expresas
Dick (1985)	Sujeto dedicado al estudio intelectual para luego enseñarlo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación</li> </ul>
De la Torre (1993)	Profesional dedicado a la docencia, es decir, dedicado a la enseñanza. Es también un especialista de la ciencia como investigador con capacidad para desarrollar cultura desde la perspectiva heurística y fructifica del conocimiento y al mismo tiempo miembro de una comunidad académica donde es aceptado y valorado culturalmente por su adscripción característica sobre las maneras como se percibe la realidad de esa comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesional</li> <li>• Docencia-enseñanza</li> <li>• Investigador</li> <li>• Miembro de comunidad científica</li> </ul>
Ferreres (1995)	Profesional reflexivo y crítico, competente en el ámbito de la disciplina en donde se desenvuelve con capacidades para ejercer la docencia, realizar investigación y actividades propias de gestión en el marco de acción institucional donde es miembro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesional reflexivo, crítico</li> <li>• Con competencias para la docencia, la investigación y gestión</li> </ul>
Knight (2005)	Profesional que en tanto influido por el ambiente laboral y extra-laboral expresa la posibilidad de enseñar cultura de un campo de saber donde es experto y al cual se dedica intelectualmente. Se mueve en los influjos de la investigación y la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesional desarrollador de cultura científica</li> <li>• Intelectual</li> <li>• Investigador y enseñante</li> </ul>
Zabalza (2002)	Profesional ético docente que desarrolla investigación y docencia en un campo de saber con marcados valores de pertenencia, reflexión y colaboración institucional para el ejercicio de sus tareas, y que posee sentido de sensibilidad y creatividad en el cumplimiento de su acción profesional para la mejora y su propio desarrollo profesional propio y de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesional docente</li> <li>• Investigador</li> <li>• Reflexivo, crítico, colaborador</li> <li>• Sujeto sensible, creativo</li> <li>• Potenciador de cultura</li> </ul>

Fuente: síntesis del autor.



### **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

La clave de esta matriz conceptual donde se expresan algunas ideas de investigadores sobre lo que es ser profesor universitario se deriva en delimitar sus tareas profesionales. Se expresa por lo tanto, tres categorías clave que devienen de una función matriz en torno a la formación y que son: docencia e investigación y una tercera gestión que entrecruza conceptualmente a las primeras (Ferrerres 1995; Marcelo, 1994; Zabalza, 2002)

Este síntesis, nos encauza entonces en ubicarnos en un modelo de profesor universitario profesional reflexivo, crítico, competente en su disciplina, capacitado para el ejercicio de la docencia y de la investigación, comprometido con la mejora de estos procesos y del desarrollo y cambio de la sociedad, delimitado en su accionar por los factores políticos, sociales y esencialmente culturales que caracterizan a la institución en donde esta integrado como sujeto.

Por otra parte, Zabalza (2003: 72) define las competencias profesionales docentes del profesorado universitario en torno a un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo.

Estas competencias docentes del profesorado dentro del sistema formativo universitario, se pueden sintetizar en torno a:

- a) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- b) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
- c) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)
- d) Manejo de las nuevas tecnologías
- e) Diseño la metodología y organizar las actividades.
- f) Organización de los espacio
- g) Selección del método de trabajo
- h) Selección y desarrollo de las tareas instructivas
- i) Comunicarse-relacionarse con los alumnos
- j) Tutorizar al estudiantado
- k) Evaluar los aprendizajes.
- l) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
- m) Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Como podemos apreciar, estas competencias, que de entrada pueden identificarse como “capacidades” en los profesores/as que carecen de formación profesional docente implican el reconocimiento de la complejidad de la identidad de la profesión del profesor universitario.

De tal manera, para nuestro trabajo de investigación, el profesor universitario es un profesional de la enseñanza que tiene la capacidad de reflexionar su práctica docente y al mismo tiempo un investigador de su propia práctica, previamente reflexionada, que le permite mejorarla en función de los requerimientos y necesidades del contexto de actuación socio cultural de desenvolvimiento.

La investigación en este punto como una actividad dirigida en dos direcciones: el desarrollo del conocimiento científico del campo disciplinar en donde se desenvuelve profesionalmente y en esencia para la reflexión e investigación sobre su práctica docente, al entender que la función docente es su campo de acción inmediata.

En resumen, la configuración de la identidad profesional del profesorado universitario se puede valorar por diferentes elementos que se deslizan entre las dimensiones señaladas anteriormente, resalta para efecto de la investigación la relación entre el saber/conocimiento del profesorado en la enseñanza, la identidad profesional y la mejora de la enseñanza.

Por esa razón el tema de la identidad profesional es significativo para entender el valor del saber “pedagógico” del profesorado para entender las necesidades de formación pedagógicas requeridas. Este aspecto se ha desarrollado sobre la base del problema de investigación y representa uno de los aspectos significativos de la investigación.

## 2.2. EL SABER PEDAGÓGICO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO COMO MARCO DE REFERENCIA DE SU PRÁCTICA EDUCATIVA

La enseñanza universitaria esta definida como un proceso social llevado a cabo por un profesional que posee un amplio e integrado nivel de conocimientos sobre la formación de profesionales de carrera. Se entiende entonces, que el docente universitario integra unos atributos sustentados por conocimientos generales y específicos producto de su formación académica y especialmente de su experiencia profesional, es decir, de su práctica social.

## **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

Así, todo profesor universitario debe poseer entre otras cualidades la capacidad de comprender un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos que legitiman sus actuaciones prácticas e identifican su profesión. (Shulman en Bolívar, 1999).

Las actuaciones prácticas dirigidas por los profesores desde la enseñanza, que ocurren en el espacio del aula y otros escenarios, están cargados de todo un conjunto de creencias, nociones y concepciones particulares y esenciales que le dan una identidad específica, única e irrepetible al profesor y le permiten justificar y explicar tales prácticas. Tal sustrato construido en la práctica, podemos delimitarlo como la construcción personal que el profesor produce para orientar su práctica, al cual hemos denominado saber pedagógico.

### **2.2.1. Saber pedagógico, enseñanza e identidad.**

Es poco común en la actualidad, fuera del contexto académico y científico Latinoamericano ver reseñado el término “saber Pedagógico”. Este representa un concepto-constructo que ha venido trabajándose en Latinoamérica, producto de enfoques alternativos a los discursos de la comunidad científica europea, buscando definir una identidad que no es del todo autóctona científicamente, sin que ello implique, un desconocimiento de los desarrollos epistemológicos sobre el tema.

Es necesario indicar que en la presente investigación, no se trata de realizar ningún análisis epistemológico sobre el tema, en todo caso abordar el estudio de una realidad a partir de un concepto metodológico, apoyándonos en la condición multi-semántica y pluri- terminológica de la investigación educativa.

De manera tal, que la condición de concepto metodológico del “saber pedagógico” no implica ninguna definición de disciplina o ciencia, en todo caso, la consideramos clave en el sentido de dotar a la investigación de un elemento metodológico que permite la movilidad para interpretar, comprender y desvelar las particularidades históricas del quehacer del profesor en la enseñanza.

En otros contextos, el “saber pedagógico” representa con su naturaleza y perspectiva, diferentes formas de identificar el sustrato de justificación que orienta la enseñanza, por lo tanto, susceptible de múltiples vocablos, estructurados dependiendo de una amplia gama de factores los cuales tienen su propia semántica y difieren en su significado, dependiendo de la naturaleza de origen, de la adscripción

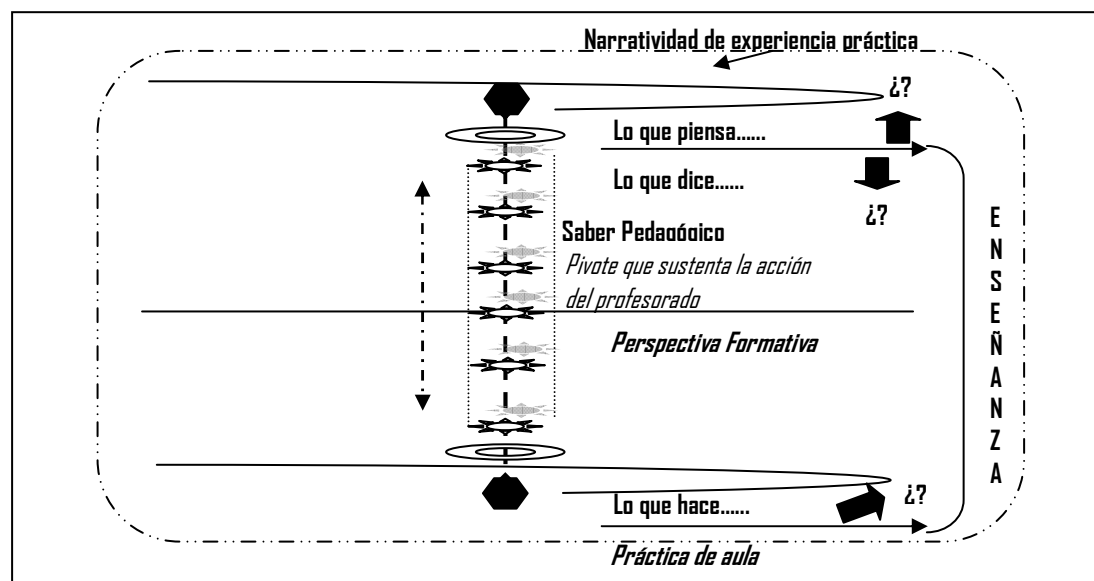
teórica - conceptual, del nivel o ámbito de aplicación y fundamentalmente del contexto científico de desarrollo.

Algunas denominaciones que tienen su propia identidad semántica son: saber docente, conocimiento profesional, conocimiento práctico sobre la enseñanza, saber experiencial del profesor, en donde lo significativo de todas ellas, es la relación y el grado de profundidad que definen con la identidad profesional del profesorado con su ejercicio profesional.

El saber pedagógico, forma parte de la profesionalidad del profesorado, en tanto, se circunscribe a las condicionantes de su identidad profesional, ligada a un contexto u ámbito institucional determinado en donde actúa profesionalmente. Según Bontá (2000: 21): *el saber, como sustantivo, tiene una connotación que lo distingue del conocimiento: expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción. El saber no es potencialidad ni disponibilidad; se actualiza en la realización y en situaciones concretas.*

En ese orden de ideas, el “saber pedagógico” al manifestarse en la acción del profesor/a sobre la enseñanza, es un saber con una profunda connotación ética, en tanto comporta los sentidos del ¿cómo y por qué hacer?, que implican una influencia ejercida por el profesor/a, con una intencionalidad manifiesta y un compromiso moral decidido en procura de la formación profesional, por lo tanto, delimita una dimensión importante, el saber ser (identidad de profesión). Ver figura 4.

Figura 4. El saber pedagógico. Perspectivas de identificación.



Fuente: el autor.

### **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

Como puede apreciarse, en el gráfico anterior, el saber pedagógico implica un sustrato de pivote que se mueve entre lo que piensa, dice y hace el profesor/a en torno a la enseñanza en la función formativa que ha de cumplir con sus estudiantes y que se ha considerado desvelar a través de la narratividad de la experiencia docente. Este saber por lo tanto, es temporal, plural y particular en cada profesor/a.

A partir de los argumentos formulados previamente, entendemos que el “saber pedagógico” es una construcción cognoscitiva que realiza el profesional de la enseñanza para orientar dicha labor y representa el conocimiento referencial - *identificadorio* - de la profesión (Marcelo, 1994; García - Varcárcel, 2001)

Entonces, se puede considerar el saber pedagógico como una realización humana que permite describir, explicar internamente y conducir el proceso docente. Este se inicia con el giro conceptual que realiza el profesor como “teórico” desde los constructos y proposiciones fundamentales sobre los que asienta la comprensión de curso usual de su vida profesional. El saber pedagógico está, tocado por las concepciones e ideas del profesor y por las implicaciones – culturales de la profesión.

De hecho, Tardif (2004: 27) señala que: *Los procesos de producción de los saberes sociales y los procesos sociales de formación pueden considerarse, por tanto, como dos fenómenos complementarios en el ámbito de la cultura moderna y contemporánea.*

En ese sentido, la estimación social, cultural y epistemológica de los saberes esta en su capacidad de cambio y renovación constante y la formación de esos saberes no pasa de un preámbulo a las tareas cognitivas consideradas esenciales y asumidas por la comunidad profesoral en su práctica profesional. Así, podemos considerar que el saber pedagógico es plural y temporal, puesto que se adquiere en el contexto de una historia de vida y de una carrera profesional.

Por consiguiente, el saber de los profesores/as no proviene de una única fuente sino de varias y de diferentes momentos de la historia vital y de la carrera profesional, el cual no se sitúa en un mismo plano, depende esencialmente de la utilidad en la enseñanza.

Así, representa el saber pedagógico, un sustrato referencial del profesor universitario que sustenta la acción práctica de la enseñanza que realiza, definido por un conjunto de creencias, nociones, concepciones, saberes, constructos y proposiciones de

diversa naturaleza personal, laboral y profesional, que expresan en su propia actividad experiencial de la enseñanza.

De manera tal, se entiende que los procesos de producción, adquisición y aprendizaje de los saberes quedan, sometidos material e ideológicamente a la producción de nuevos conocimientos (Arellano, 2001; Bontá, 2000; Tardif, 2004; Zuluaga - Garcés, 2000), aspecto que se persigue en la investigación.

Visto lo anterior, se aprecia que el “saber pedagógico” es un concepto dilemático, de múltiples complejidades, entre las que destacamos dos: a) su naturaleza de origen (debate, saber pensado de forma intuitiva, ideal o construido socialmente) y b) su desarrollo entre pensamiento y práctica profesional en el marco de las experiencias de enseñanza (contradicción teoría –práctica).

El saber pedagógico entonces, puede definirse como el saber cuyo sujeto legítimo es el profesor, el cual se pone en acción cuando el sujeto enseña (Vasco, 1995; Zuluaga - Garcés, 2000). Esta tesis, remite entonces el saber pedagógico al concepto central la tarea de la enseñanza o la tarea docente, y esta en relación con todas las funciones que cumple en relación con la formación humana.

De esta manera, consideramos que este saber experiencial, es un sustrato que posibilita la reflexión de los profesores/as sobre su labor, de generar y de hacer explícito un saber que le es propio y que se manifiesta en el diario quehacer de enseñar.

Por ello, se puede afirmar que la enseñanza que desarrollan los profesores, tienen una respuesta coherente y única desde un saber - *implícito y explícito* - que aunque se alimente de diversas creencias, nociones, concepciones empíricas, ciencias o disciplinas en un todo, es un saber específico y relativamente autónomo que atiende necesariamente a un quehacer: el enseñar.

Es decir, el saber pedagógico implica una visión integral y holística del conjunto de elementos no formales y formales, empíricos y racionales, de naturaleza implícita, con los que el profesor/a universitario desarrolla la enseñanza, reconociendo el hecho de que los profesores/as están ubicados en un contexto institucional, el cual le confiere a su labor, ciertas características que resultan de las condiciones concretas y particulares de su trabajo, planteándole ciertos requerimientos, restricciones, limitaciones e incertidumbres que son inevitables y que al mismo tiempo, potencian

## **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

en el profesorado la posibilidad de mejorar su quehacer a partir de la valoración de sus propias experiencias.

En esa perspectiva el saber pedagógico se delimita en torno a los procesos formativos cuando se produce la práctica de la enseñanza, planteamiento que define Vasco (1995) el cual se expresa resumidamente a continuación:

### **a) Saber sobre las prácticas de Enseñanza:**

- Cuestionamiento referencial: ¿cómo enseñar?
- Referido a conocimiento teórico sobre la didáctica en el plano ideal.
- Preocupación: todo lo relativo a la operatividad de la enseñanza en la tarea de formación profesional del profesor, es decir, definido en las preocupaciones éticas-morales del profesor en la formación profesional de sus estudiantes en la perspectiva del perfil de la carrera.
- Implica: planificación de la enseñanza, evaluación de enseñanza (auto - evaluación) y aprendizajes de los alumnos en función de competencias, valores y actitudes. Definición de proyecto intencional de formación humana.

### **b) Saber sobre el aprendizaje de los alumnos:**

- Cuestionamiento referencial: ¿a quiénes enseñar?
- Referido a conocimiento teórico sobre: la psicología del aprendizaje en el plano ideal.
- Preocupación: todo lo relativo a proceso de aprendizaje humano, en la perspectiva del reconocimiento (explícito o implícito) del potencial que tiene cada sujeto para aprender y el valor social del mismo en la perspectiva laboral y profesional.
- Implica: planificación, selección de estrategias de aprendizaje, delimitación de aspectos clave en materia de contenidos aprendidos, delimitación del tipo de sujeto que aprende, dilema por preocupación entre significado de materia y valor de sujetos que aprenden.

### **c) Saber sobre el contenido a enseñar:**

- Cuestionamiento referencial: ¿qué enseñar?
- Referido a conocimiento teórico sobre: curriculum y desarrollo curricular, en el plano ideal.
- Preocupación: todo lo relativo a la selección de contenidos de la disciplina para enseñar y para evaluar, indicación de cultura clave a ser enseñada y al

establecimiento de relaciones de poder a través de los contenidos a enseñar y que han de ser aprendidos.

- Implica: planificación, selección de contenidos, determinación de cultura de la asignatura a enseñar, definición de significado proyectado a ser trabajado con los estudiantes, naturaleza de la cultura a ser aprendida, propósitos y requerimientos de cultura. Dilema entre cultura enseñada y cultura exigida socialmente o requerida oficialmente. Contexto de significación de poder para el establecimiento de relaciones en el ámbito escolar. Definición de intencionalidad en el contenido a enseñar.

d) Saber sobre lenguaje y comunicación (relación comunicativa profesor-alumno)

- Cuestionamiento referencial: ¿cómo transmitir las enseñanzas?
- Referido a conocimiento teórico sobre: lingüística, comunicación, didáctica.
- Preocupación: todo lo relativo a proceso de comunicación didáctica, definición de principios de enseñanza a partir de creación de ambientes para desarrollar las enseñanzas.
- Implica: planificación, selección de formas de comunicación y estrategias de enseñanza y aprendizaje, definición de relaciones orientadas a cumplir la tarea de la enseñanza, además de otras actividades docentes.

e) Saber sobre la evaluación de competencias, actitudes y valores

- Cuestionamiento referencial: ¿qué y cómo evaluar la enseñanza? ¿qué y cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes?
- Referido a conocimiento teórico sobre: la evaluación de aprendizajes (competencias, valores y actitudes)
- Preocupación: todo lo relativo al logro de competencias, desarrollo de actitudes y formación de valores.
- Implica: Evaluación de aprendizajes de los alumnos y de la enseñanza para mejorarla, define la mirada al desarrollo del proceso de la enseñanza.

Resumen de propuesta de Vasco (1995: 18); Tamayo (2000: 4); Zuluaga – Garcés (2000: 30).

El saber pedagógico delimita por lo tanto, una construcción específica sobre las tareas de la docencia tomando cinco grandes unidades de significado: enseñanza, aprendizaje, evaluación, currículo y establecimiento de relación comunicativa profesor – alumno.



### **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

Todo lo anterior, delimita a la enseñanza y sus estrategias y/ o métodos como el ámbito de enunciados más interno del saber pedagógico, permitiendo establecer la especificidad y a la vez, la dispersión del discurso propio de cada profesor/a en torno a la enseñanza (Zuluaga - Garcés, 1999).

Esta orientación se ha definido sobre la base de satisfacer a futuro una posible identificación diferencial de estos saberes por medio de la discriminación selectiva del desvelamiento de los discursos de los profesores en su práctica de enseñanza.

#### **2.2.2. Saber pedagógico, reflexión y cultura pedagógica. Un sentido para la mejora de la enseñanza.**

Entendemos que el saber pedagógico como señalamos anteriormente, representa en la investigación, más que un concepto, un recurso metodológico potencial para la mejora de la enseñanza y un elemento gestor de producción de teoría pedagógica.

El profesor es por lo tanto, el sujeto del saber pedagógico que delimita la estructura factible de los discursos pedagógicos (historia) que sustentan o sustentaron las prácticas formativas producidas en la enseñanza y que potencian y posibilitan el desarrollo de campos intelectuales en torno a la enseñanza.

Compartimos con Arellano (2001): que el estudio de las características del saber de los profesores/as permite la posibilidad de gestar un campo común que viabilice la heterogeneidad de estilos diferenciados de trabajo para la construcción de conocimientos sobre la enseñanza, potenciando la creación y desarrollo de comunidades académicas en procura de la difusión y discusión de estos conocimientos, el establecimiento de modelos paradigmáticos y el intercambio para la mejora de la enseñanza.

El “saber pedagógico” del profesorado universitario, le ofrece a la comunidad profesoral, la posibilidad de tener un instrumento metodológico que permite acercarnos a la proliferación de conceptos, teorías y paradigmas, al igual que modos de relación con otros saberes y disciplinas y, especialmente, sus intercambios con el mundo sociocultural, al desvelar y reconstruirlo de manera consciente, explícita, formal y pública para elaborar teoría pedagógica al reconocer a los profesores el potencial como teóricos de su quehacer profesional (Carr, 1995; Bernstein, 1997).

El soporte de recuperación (interpretativo, crítico, hermenéutico, arqueológico y/o genealógico) del saber pedagógico que justifica las prácticas de enseñanza del

profesorado, esta obligatoriamente relacionada con sus tareas y funciones en el ámbito universitario, en tanto puede proveerle al profesor un método para transformar sus prácticas de enseñanza y el discurso del conocimiento en materia de enseñanza (Arellano, 2001; Martínez, 1990; Tamayo, 2000; Bontá, 2000).

En esa perspectiva, el saber pedagógico permite al profesor universitario el arqueo reflexivo de las prácticas de enseñanza para mejorarla, aspecto esencial en el desarrollo de su identidad profesional.

En esa perspectiva, a través del saber pedagógico del profesor universitario se reconoce la opción de capacitar y potenciar la conformación de un conocimiento en la materia, porque procura una mayor polivalencia y reconocimiento para el establecimiento de múltiples desarrollos interdisciplinarios, sin perder mínimos principios de agrupamiento, ni dejar de llevar a cabo, en determinadas regiones, nuevas reconceptualizaciones.

Este aspecto señalado anteriormente explica la importancia también del estudio o análisis del saber pedagógico; ya que este es, la principal fuente para la constitución de la teoría pedagógica, ya que al sistematizarse ha de permitir la reconfiguración y transformación teórica del profesor universitario y por ende de las acciones o prácticas que ejecuta.

La perspectiva planteada anteriormente, nos permite definir el establecimiento posible de la cultura pedagógica en la institución universitaria, entendida esta, como la constitución de campos intelectuales del saber donde se desarrollan prácticas de sentido, sistemas de elaboración simbólica, sistemas de representación e intercambio y la producción de objetos y artefactos pedagógicos (Arellano, 2001; Hannan y Silver, 2005).

En función de las exigencias y requerimientos de la sociedad del conocimiento, en la actualidad se han ampliado los universos temáticos, que constituyen los marcos de representación más visible del despliegue de las culturas, donde el hecho del desvelamiento, la reconceptualización (racionalización descriptiva) del saber, la apertura a los nuevos tiempos y el conjunto de saberes y disciplinas que la definen, fijan los márgenes de la autonomía intelectual que aporta los aspectos diferenciadores de aquellos profesionales comprometidos ética e intelectualmente con su quehacer, como los profesores/as universitarios.

### **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

El buen profesor universitario, al estudiar, desarrollar y reevaluar sus prácticas de enseñanza puede erigirse como el sujeto que propugna la esperanza de cambiar su práctica y escapar al tedio de la cotidianidad, lo que supone pasión, poder de ensoñación y fe en el cambio educativo.

Para ilustrar esto, consideramos que las culturas pedagógicas en una institución se constituyen a través de la reconstrucción sistemática del saber pedagógico realizada por el docente universitario en sus prácticas de enseñanza, por medio de cuestionamientos sobre el proceso formativo que dirige, dando lugar a la teorización, génesis de la teoría pedagógica y elemento clave de los procesos de formación pedagógica del profesorado universitario.

Es decir, que el profesorado universitario sea actor participe en la sistematización de los conceptos clave de su quehacer profesional para la mejora de la enseñanza, la innovación pedagógica y el cambio en la institución en donde realiza su labor docente.

Este planteamiento se define, tal como lo señala Escudero y González, (1994: 11) cuando consideran que: *como consecuencia, se aprecia en estos momentos una considerable dispersión y pluralismo conceptual que si, por un lado, contribuye a enriquecer notablemente el campo, por otro, exige tareas de sistematización para lograr y facilitar visiones no excesivamente parcializadoras*, en tanto, es fundamental en el ámbito universitario para poder ordenar y diseñar en perspectiva los procesos de formación pedagógica requeridos a escala institucional.

Vasco (1996: 6) indica que la teoría pedagógica en su sentido comprensivo, es la concreción consciente del profesor/a sobre sus propias prácticas formativas desde la praxis reflexionada que hace generalmente motivados por fracasos o problemas en torno a la enseñanza, el desarrollo del currículo y la gestión educativa, partiendo del saber implícito, empírico, artístico, no consciente que el profesor generalmente construye.

Por lo tanto, el saber pedagógico es el sustrato de origen de la teoría pedagógica, esta última debe permitir en sentido retrospectivo interpretar y comprender los rompecabezas de las prácticas pedagógicas y en sentido prospectivo, ofrecer orientaciones e incluso normas para el desarrollo de las mismas. Entendiéndose estas como el resultado y proceso estructurado desde la enseñanza.

Así, el saber pedagógico funciona entonces como el saber germinal que puede y debe dar origen a la mejora de las prácticas de enseñanza, para ello, ha de contrastar el saber implícito con las evidencias de una reflexión profunda sobre su labor profesional, La reflexión entendida como praxis, se constituye en un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente del profesor universitario, es decir, de la formación profesional.

Es criticable que el profesor universitario oriente su actividad docente por lo rutinario o la aplicación indiscriminada de teorías pedagógicas y técnicas foráneas –*alocótonas* - que “adaptan” de otros que la han producido, para ser utilizada en cada situación particular y específica.

Así lo explica Benedicto; Ferrer y Ferreres, (1995: 120) al señalar que: *de ser así, el profesor se convertiría en un simple ejecutor de los principios que otros deberían elaborar.* Es necesario el conocimiento de las teorías científicas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Además del dominio de técnicas adquiridas mediante la experiencia profesional o el estudio de las experiencias transmitidas por otras personas.

Pero es la investigación de los profesores/as sobre su propia práctica, lo que se convierte en eficaz impulsora de la mejora profesional. En perspectiva se privilegia la experiencia como contexto de atribución de significados y de práctica de enseñanza cognitiva entre los conocimientos previos de la resolución de conflictos de enseñanza del docente (Pérez Gómez, 1993).

La utilidad de la reflexión sobre la práctica realizada desde el saber germinal del profesor universitario puede ayudarle a comprender como:

- a) se utiliza y elabora o reconstruye el conocimiento científico,
- b) se resuelven situaciones inciertas y desconocidas en la enseñanza.
- c) se elaboran o modifican rutinas de enseñanza
- d) se toman decisiones,
- e) se experimentan hipótesis de trabajo,
- f) se utilizan técnicas, instrumentos y materiales nuevos o conocidos,
- g) se recrean estrategias de docencia,
- h) se inventan procedimientos, tareas y recursos
- i) se realizan las tareas de evaluación, y
- j) se modifican sus teorías previas en contraste con la realidad

Benedicto; Ferrer y Ferreres (1995: 121)

### **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

Todas las anteriormente citadas actividades de comprensión del profesor en cuanto a la docencia universitaria, le han de llevar a mejorar, cambiar e innovar susceptiblemente su práctica profesional como universitario y le encaminan hacia altos niveles de desarrollo profesional para asistir a la formación de destrezas y competencias profesionales en sí mismos y por consiguiente en los estudiantes a través de la reconfiguración cognitiva de su saber, de alto valor de significado para la transformación intelectual de su profesión.

El profesorado universitario no tiene el monopolio del saber pedagógico (explícito, público, contrastado) que le permita explicar todo lo relativo a su accionar práctico docente, por lo que ha de estar dispuesto a reconocer que ejercer la profesión supone estar sujeto a una constante evaluación (interna y externa) lo que le asegura mayores exigencias en la calidad de su trabajo.

La otra función del profesor universitario que se potencia cuando se produce la reflexión sobre la práctica a través del saber pedagógico como centro nodal, es la investigación, de alta conexión con la docencia, fundamentalmente cuando la investigación se realiza a partir de las exigencias y necesidades del profesorado. (Marcelo, 1994; García Varcárcel, 2001).

La investigación sobre la práctica de la enseñanza del profesor universitario es el ámbito o tema de investigación más descuidado comúnmente en la universidad, ya sea en la perspectiva de investigación disciplinar o básica, cuyo fundamento es la propia práctica docente, campo de sustrato del saber pedagógico.

Así, el saber pedagógico del profesor universitario, guía la enseñanza, ha de tener como características especiales *-de profesionalidad-* su nivel de especificidad, no trivialidad, cierta complejidad, y dificultad de dominio, que le permita identificarse con la profesión docente (Marcelo, 1994; Zabalza, 2002)

La idea entonces, está en intentar sacar a flote los saberes estructurados desde prácticas de enseñanza aisladas socialmente y racionalizadas desde orientaciones particulares no públicas, que quedan, en el sueño o limbo de lo pragmático, es decir, concentrada en la experiencia del día a día.

El análisis del saber pedagógico del profesor universitario sirve de marco referencial para elaborar, promover y compartir experiencias significativas y relevantes sobre la enseñanza y demás elementos y procesos que definen la trayectoria formativa que

administra. El docente universitario, debe aprovechar como intelectual que es, la sinergia de sus conocimientos pedagógicos ante la entropía permanente de los procesos que orienta, para desarrollar creativa y científicamente el proceso de la enseñanza.

### **2.2.3. El saber pedagógico, la diferencia necesaria. Una perspectiva metodológica en la mejora de la enseñanza.**

Sobre la base de argumentos definidos por múltiples investigadores, se puede considerar que es una tarea compleja la discriminación selectiva y diferencial e identificatoria de los diversos tipos de saberes que definen la profesionalidad del profesorado.

Tomando en cuenta este aspecto, se han constituido diversas tipologías que dependen de tan diversos criterios (fenómenos sociales, principios epistemológicos, corrientes de investigación, modelos ideales, y de enfoque metodológico *-por ejemplo desde el enfoque biográfico narrativo*), como denominaciones le dan investigadores como Doyle, 1977; Gage, 1978; Shulman, 1986; Buth, Raymond y Yamagishy, 1988; Tom y Valli, 1990; Kelchtermans, 1993; Pérez Gómez, 1993; Marcelo, 1993; Bourdoncle, 1994; Mellouki y Tardif, 1995; Martineau, 1997; Gauthier y colaboradores, 1997; Bruner, 1998, Tardif, 2004 y otros.

Esta dificultad para el establecimiento diferencial de los saberes o conocimientos profesionales de los profesores, implica reconocer la naturaleza plural, compuesta, heterogénea del mismo, lo que se traduce en un pluralismo epistemológico que amplia posibilidad de entendimiento, pero también produce conflictos en su utilización en el campo de la investigación. (Bontá, 2000; Díaz, 2004; Tardif, 2004; Vasco, 1995; Zuluaga - Garcés, 1999)

A raíz de esa pluralidad semántica hemos decidido aprovechar un modelo tipológico propuesto por Tardif (2004: 48) que tiene la particularidad de clasificar los saberes del profesorado sin determinar criterios internos de discriminación y compartimentación de los saberes en categorías disciplinarias o cognitivas diferentes (ejemplo: conocimiento de la materia, conocimientos pedagógicos; saberes teóricos y saberes procedimentales, etc.).

Esta clasificación procura en todo caso tener en cuenta el pluralismo del saber profesional del profesorado, relacionándolo con los lugares de actuación de los profesores/as, organizaciones que los forman o en las que trabajan y, en fin con su

**El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

experiencia laboral. Además, indica las fuentes posibles de su adquisición y los modos de integración en la enseñanza.

Esta clasificación, nos da un indicativo del potencial para diferenciar la trayectoria de desarrollo que tiene el “saber pedagógico” como concepto de orden metodológico dentro de la investigación, y no la ubicación definitiva en uno de estos saberes, sino la disposición temporal y semántica en cada momento de la trayectoria de formación del profesorado universitario. Tal como puede apreciarse en el cuadro 1.

Cuadro 1. Los saberes de los profesores

Saberes de los Profesores	Fuentes sociales de Adquisición	Modo de integración en la enseñanza
Saberes personales de los docentes	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato	Por la historia de vida y por la socialización primaria
Saberes procedentes de la formación escolar anterior	La escuela primaria, secundaria, estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización pre- profesional
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesional en las instituciones de formación del profesorado
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo	La utilización de herramientas de los docentes: programas, planificación, libros didácticos, cuaderno de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de “herramientas” de trabajo, su adaptación a tareas
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela	La práctica del oficio en la institución y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional

Fuente: adaptación del autor a partir de Tardif, 2004.

Como puede apreciarse, esta clasificación permite valorar la potencia del concepto “saber pedagógico” como un elemento que viabiliza el mecanismo de desarrollo del profesor en función de formación, al ser valorado en las diferentes trayectorias definidas en la clasificación, apuntalando inclusive la relación de estos con la práctica de la enseñanza.

Es importante resignificar que dentro de la investigación, este concepto “saber pedagógico” se dimensiona en el segundo grupo de las ciencias de la educación definido por diversos investigadores y sistematizados sintéticamente por Tejada (2005: 68) referido a entender:

...la pedagogía como ciencia general de la educación, admitiendo la existencia de otras ciencias de la educación, pero dependientes de la primera.... En esta

corriente, la didáctica tiene carácter propio pero esta sujeta a las directrices madre de la Pedagogía.

Aunque esta perspectiva ha sido superada en el contexto Español (tercero y cuarto grupo), en Venezuela todavía tiene amplia aceptación y sigue utilizándose, en la perspectiva de evolucionarlo con las aportaciones científicas ya desarrolladas en contexto científico europeos, desde los procesos de investigación que se llevan a cabo, como lo expresa este estudio.

Esta delimitación se realiza en el sentido de entender la relación del “saber pedagógico” con el contexto de la investigación presente, siguiendo las conceptualizaciones expuesta por Tejada (2005: 80) sobre la pedagogía y su relación con la didáctica, donde resumimos lo siguiente:

Podemos coincidir que es una ciencia teórica-normativa que sintetiza el fenómeno educativo en general, y a partir de aquí estructura normas para la acción. Sólo cuando se estructura el área pedagógica se puede hablar de ámbitos concretos que, sobre todo en modelos formales como no formales generaría tres ciencias de la educación: Orientación Educativa, Organización Escolar y Didáctica... Así pues, no cabe duda de que existen grandes concomitancias entre Pedagogía General y Didáctica, ésta última necesita de la primera si quiere plantear “currícula” educativos y hasta praxis centrada en el perfeccionamiento de la personalidad humana. La Pedagogía marca las sendas de la acción, aunque dentro de estas se pueden adoptar planteamientos propios de la Didáctica, de la Organización o de la Orientación,

En ese planteamiento Tejada (2005), indica también el carácter autónomo de la Didáctica; aunque refiere que esta adquiere carácter educativo, al atender las consecuencias previas de la pedagogía, apreciadas en el esfuerzo teórico normativo y tecnológico que hace la Didáctica a toda situación de enseñanza – aprendizaje, en el cual ubicamos el “saber pedagógico” (Díaz, 2004).

Como puede apreciarse los argumentos anteriores, han permitido ubicar el concepto de “saber pedagógico” en un marco referencial ajustado a la realidad venezolana, sin que ello implique un desconocimiento de otras miradas al respecto, que nutren el valor diferenciador de la investigación y nos permiten mirar en perspectiva la relación de este concepto (de orientación metodológica) con la Pedagogía, la Didáctica, la Organización Escolar y la Orientación Educativa.

En adelante, al ver el entramado referencial en el cual se ubica el concepto de saber pedagógico, se aprecia el significado de este en la comprensión de la práctica de enseñanza realizada por el profesor/a universitario. Es decir, la enseñanza se convierte en la excusa metodológica donde adquiere valor y posibilidad de despliegue, el saber pedagógico.



### **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

Finalmente, consideramos en su manera más general que el “Saber Pedagógico” es como el espacio amplio y abierto de un conocimiento en el cual se ubican, estructuran y modifican discursos de muy diverso desarrollo: desde los que apenas empiezan a distinguir sus objetos de discurso, hasta los que alcanzan cierto grado de sistematicidad, todavía no ligada a criterios formales generados en la práctica de la enseñanza; el cual se encuadra en los principios básicos de aproximación del conocimiento docente desde la perspectiva autobiográfica – narrativa, reseñados por Fernández (2006: 100):

- a) El profesor es el mayor actor y arbitro del conjunto de factores que afectan el curriculum en la clase, la pedagogía y el cambio.
- b) El conocimiento no es ni puramente teórico ni puramente práctica, es el resultado integrado de la sinergia de ambos.
- c) En el contexto del conocimiento del profesor la relación entre teoría y la práctica es horizontal, dialéctica e interactiva, por lo tanto, ambas tienen el mismo valor.
- d) Es necesario comprender cómo los profesores experimentan su realidad de trabajo, cómo actúan en sus clases, y cómo avanzan en el desarrollo personal/ profesional y el cambio.
- e) La indagación de fenómenos de esa naturaleza requiere una aproximación colaborativa y dialógica entre profesores e investigadores: la aproximación que facilita este tipo de indagación es de carácter biográfico.

### **2.3. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

La enseñanza universitaria es entendida como la actividad y proceso que motoriza la identificación descriptiva de la universidad, desde las diversas funciones o tareas que ha de cumplir el profesional universitario en concordancia con las nuevas realidades críticas, complejas y diversas del mudo actual; de manera tal que la universidad del siglo XXI está intimada a innovar en la enseñanza de manera radical si quiere responder a la complejidad social y a las transformaciones rápidas y profundas que se están dando en las estructuras científicas, sociales y educativas.

La expansión de los desarrollos tecnológicos y el avance del neoliberalismo a través de la globalización son dos de las circunstancias que exigen con dinamismo y sentido ético, mejoras sustanciales en la enseñanza universitaria, por cuanto debe convertirse en una práctica social realizada con mayor rigor en función de la condición y valor de significado de los conocimientos y con mayor celo pedagógico y didáctico.

Tal enseñanza debe elevarse por encima de la realidad, de su carácter tradicionalista, reproductor, e indiferente al caos social, para avanzar hacia mayores grados de cualificación científica y hacia su participación crítica y creativa en la sociedad. Sin duda, es un “ámbito de investigación” diverso, complejo y global, con pocas investigaciones y reflexiones colectivas para entender la “práctica”, y que pueda incidir en la excelencia de los nuevos profesionales.

### **2.3.1. La Enseñanza universitaria, su valor en la acción profesional del profesorado universitario. Implicaciones y significados.**

La enseñanza universitaria implica un proceso que se enmarca en la tarea de la formación o trayectoria de formación que el profesor diseña desde su asignatura. Enseñar en la universidad, implica considerar permanentemente, entre otros, las intencionalidades del plan de estudios, la ecología del aula de clase, los procesos cognitivos del alumno, los recursos de la enseñanza, el tipo de sociedad que se espera ayudar a construir y el saber disciplinar con sus secuencias, vinculaciones con la práctica y las distintas maneras de abordarlo.

Cada uno de estos aspectos constituyen componentes específicos (pedagógicos – didácticos) sobre los cuales abundan proposiciones orientadas hacia lograr que su desarrollo en el aula se realice con la mayor coherencia, pertinencia y significado, ellos permiten reconocer la existencia de una saber disciplinar que oriente el ejercicio del profesor/a y califique su actuación (Gatti, Peré y Pererá, 1997; Gimeno y Pérez Gómez, 2002; Gimeno y Pérez Gómez, 2005).

Sin embargo, con demasiada frecuencia, la pedagogía como referente general para el desarrollo del proceso formativo profesional desde la enseñanza, ni la didáctica, son reconocidas ni aplicadas por los profesores universitarios. La mayoría de las veces son relegadas como conocimientos apropiados para ejercer en el aula universitaria con el profesionalismo correspondiente. Parece que una gran parte de la comunidad académica enseña las ciencias sin conocer las ciencias de cómo se enseña y por qué se enseña (Medina-Rivilla, 2001).

En el campo de desarrollo epistemológico de la Pedagogía, la Didáctica se encuentra entramada, como uno de los saberes fundamentales, su campo de estudio es la enseñanza desde la dimensión de operacionalización, la cual tiene métodos de investigación especiales y promueve una exhaustiva variedad de estrategias y recursos para su aplicación y experimentación en el aula de clase y fuera de ella,

**El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

acordes con la naturaleza del conocimiento a enseñar, las características socio-cognitivas del alumnado y las intencionalidades socio-políticas del plan de estudios y de las instituciones escolares.

Por lo tanto, la didáctica es un sector bien limitado que se ocupa explícitamente de la enseñanza (Vasco, 1996). De tal manera, la didáctica es la ciencia corresponsable junto a la pedagogía para reorientar los diferentes enfoques de la enseñanza, en función de las condiciones y necesidades de la realidad educativa.

Estos enfoques dentro de la investigación, permiten comprender e interpretar el discurrir de los profesores/as en el espacio universitario, potenciando la clarificación de los rasgos de actuación en lo pedagógico y didáctico e identificando los principales problemas que transitan este contexto del conocimiento y la acción sobre la enseñanza (Gimeno y Pérez Gómez, 2002). A partir de la aportación de Gimeno y Pérez Gómez se han sintetizado los enfoques sobre la enseñanza, que incluso, son percibidos en el ámbito universitario, tal como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. Perspectivas de la enseñanza

	Enseñanza como transmisión cultural	Enseñanza como entrenamiento de Habilidades	Enseñanza como fomento del desarrollo natural	Enseñanza como producción de cambios conceptuales
Características principales	Centrado en hecho comprobado de que el hombre ha ido produciendo conocimiento eficaz, que este conocimiento se puede conservar y acumular transmitiéndolo a las nuevas generaciones	Vincular la formación de capacidades al contenido y al contexto cultural donde dichas habilidades y tareas adquieren significación. Pretensión de transferencia universal de capacidades. Sustentada con teorías conductistas, etc.	Apoyada en Teoría Rousseau, centrada en importancia y fuerza de las disposiciones naturales del individuo. Poco reflejo en la práctica docente universitaria.	Sustentada en enfoques donde el aprendizaje es un proceso de transformación de conocimientos. El alumno es considerado un activo procesador que asimila información. Centrado en pensamientos, capacidades e intereses del individuo.
Propósitos	Transmisión a nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura	Desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales desde la simple lectura, escritura, cálculo, hasta las más complejas y de orden superior: solución de problemas, planificación y evaluación.	Facilitar el medio y los recursos para el crecimiento y desarrollo del individuo a partir de sus propias reglas. Desarrollo espontáneo del aprendizaje	Provocar el proceso de transformación de pensamientos y creencias de los estudiantes, a partir de los esquemas previos reconocidos en ellos.
características del profesor/a	Transmisor de información, especialista en conocimientos, dominador de la escena del aula.	Técnico, Entrenador, conductor, especialista en desarrollo de habilidades, mero instructor	Orientador, fomenta de desarrollo natural del individuo,	Investigador del proceso dialéctico de aprendizaje del alumno para provocar la transformación de creencias y pensamientos Mediator de conocimientos,

Critica	Desarrollo de aprendizaje de los contenidos disciplinares, incorporados de manera arbitraria, memorística, superficial o fragmentaria	Desarrollo de habilidades descarnadas de su contenido y del significado que le confiere el contexto es tan difícil, carente de aplicación práctica y desmotivador como el aprendizaje de contenidos disciplinares alejados de la comprensión del sujeto.	Carácter idealista, individualista, no reconocimiento de los influjos de las propias realidades de los contextos culturales en donde el individuo se desenvuelve.	Resaltar el desarrollo de capacidades formales, olvidando la importancia clave de los contenidos de la cultura.
Otras denominaciones y/o enfoques derivados	Tradicional	Positivista, tecnológico, racional.	Naturalista,	Diversas denominaciones y perspectivas derivadas.

Fuente: síntesis del autor a partir de Gimeno y Pérez Gómez, 2002.

A estos enfoques habría que agregarle otros, provenientes de los desarrollos en el campo de estudio de la enseñanza, como los provenientes de la teoría crítica y de la perspectiva ecológica. Lo importante es reconocer que existen además de la clasificación expuesta, otras que muestran diferencias dependiendo de los criterios asumidos para tal fin.

En todo caso, estos enfoques nos indican a grandes rasgos la realidad del aula universitaria, la cual se mueve generalmente en los dos primeros, aunque en perspectiva, las orientaciones: interpretativa, crítica, ecológica y de la enseñanza virtual ganan fuerza en el ámbito universitario.

Ha prevalecido, dado las influencias de determinados paradigmas en la enseñanza, ciertas restricciones sobre las formas de “trabajar” el conocimiento en las aulas de clase, por lo cual se ha mantenido durante muchos años, la enseñanza transmisionista.

La formación pedagógica y didáctica adecuada, generará profesionales de la enseñanza críticos, autocríticos y reflexivos, cuya actividad científica les permitirá nutrirse de un conjunto de teorías, de la hermenéutica y de la investigación-acción para superar la informalidad, lo intuitivo, lo informativo o lo exclusivamente tecnológico o instrumentalista de la enseñanza en el aula universitaria. En esta medida se prioriza la investigación sobre la enseñanza, proceso fundamental para la transformación de los esquemas de acción del profesorado universitario sobre la enseñanza.

Precisamente fue Stenhouse (1993) quien impulsó la investigación como estrategia expedita para mejorar la enseñanza y lo sustentó en dos premisas:

**El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

- a. El curriculum es una “hipótesis” para ser comprobada en el aula.
- b. Cada profesor debe ocuparse de describir los procesos, resultados, interacciones y elementos del aula, para que al reflexionar sobre sus actuaciones, modifique su práctica y crezca profesionalmente.

En relación con este aspecto, es fundamental en la formación de profesionales para la docencia universitaria que el profesor/a universitario adquiera las herramientas necesarias para la mejora de la enseñanza, a partir de la investigación de sus propias prácticas.

El profesor universitario debe tener un conocimiento específico que le permita sustentar la organización de las intencionalidades de la enseñanza en el aula universitaria, con el diseño de variedad de estrategias de enseñanza en función del valor de significado de los aprendizajes del futuro profesional. Intencionalidades que abarcan su desarrollo profesional, su potencial de inteligencia, la adquisición de competencias profesionales y el desarrollo de actitudes y valores en función de su participación crítica y creativa en el contexto socio-político de su trabajo.

La ausencia de la investigación sobre la enseñanza universitaria, explica en parte los desatinos, superficialidades, rutinas e incertidumbres en la mayoría de los profesores. (Pérez Gómez, 1985). Tal ausencia es percibida y denunciada permanente por sus destinatarios: el alumnado, al experimentar las prácticas de enseñanza universitaria, también se aprecia una restringida concepción en el ser y hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de enseñante a la información, prioritariamente libresco y aislada, sin vínculos con otras áreas o asignaturas, como si formar profesionales no fuese una labor compleja, complementaria y de equipo.

Estos desatinos pueden explicarse a partir de cuatro actitudes del docente y de las propias universidades:

- a) Reticencias del propio profesorado universitario para reconocer la existencia de pisos teóricos de envergadura (Pedagogía y Didáctica) capaz de orientar sobre qué, cómo, a quién y para qué enseñar, implicaciones epistemológicas, pedagógicas y organizativas que demuestran que no basta con saber la asignatura.
- b) Descuido en la investigación de quienes tienen a la enseñanza por profesión.
- c) Poca reflexión y divulgación pedagógica y didáctica a este nivel y
- d) Escaso interés institucional de convertir la enseñanza superior en un verdadero proceso científico.

De tal manera, que la mayoría de los formadores universitarios se constituyen en “modelo didáctico” para los alumnos, desde experiencias artísticas, empíricas y casuísticas quienes no logran hacer conexiones entre lo que ven y sienten en el aula con la información verbal que reciben (Marcelo, 1994).

Aunque existe preocupación por mejorar la calidad de la educación superior, e incluso muchas universidades han concretado los llamados “Programas de Actualización del Profesorado” como parte de las políticas de formación pedagógica, sus énfasis giran generalmente en torno a herramientas o técnicas para enseñar, con un sesgo hacia lo administrativo de la docencia o hacia la actualización en la disciplina que se enseña.

Más aún, muchas aulas universitarias contradicen la esencia formativa de las carreras profesionales. Siguen siendo instrumentistas, transmisionistas, autocráticas, de espaldas a las condiciones humanas y a las expectativas del alumnado. (Villar y Alegre, 2004).

Generalmente el programa de la asignatura se desarrolla sin marcos teóricos o con marcos teóricos ya superados. Inclusive, los principios o criterios didácticos en cuanto a motivación, secuencias, interacciones, evaluación formativa, desarrollo cognitivo y seguimiento, también están ausentes hasta en los programas de formación pedagógica.

Gran parte de los cuestionamientos que se le hacen al docente, inclusive a sus actitudes, a sus interacciones con el alumnado, a los vicios y perjuicios en la evaluación de los aprendizajes, a los bajos rendimientos estudiantiles, el divorcio teoría-práctica, a la ausencia de métodos y recursos actualizados; se deriva del estancamiento y rutinización de sus enseñanzas, lo cual ocurre por cuanto lo pedagógico y lo didáctico se materializan de manera muy tenue y poco intensa en la mayoría de las aulas universitarias.

Como tarea profesional, la enseñanza debe estar precedida por un conjunto de conceptualizaciones e interpretaciones de las teorías que la fundamentan, por cuanto además de estar inserta en una trama de aspectos personales, ideológicos, conceptuales, metodológicos y operativos, abarca un conjunto de procesos que inciden en el desarrollo integral de la población universitaria y en la construcción de la ciencia, la tecnología, y en consecuencia, las reconstrucciones sociales, las cuales son afectadas por el contexto de la estructura organizativa de la institución, donde la

### **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

valoración de la práctica de enseñanza del profesorado es clave (Sáenz, 1995; Tejada, 2005)

Respecto al planteamiento anterior, Imbernon (2000: 38) es categórico cuando señala que: para que la universidad eduque en la vida y para la vida debe realmente superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes y por el contrario debe tender a un carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario.

#### **2.3.2. La enseñanza universitaria, tarea para el desarrollo de la acción formativa del profesorado universitario. Relaciones y necesidades de reflexión.**

La enseñanza universitaria implica actualmente en estas circunstancias, asumir desde el aula el cuestionamiento político, antropológico, ético, ontológico y axiológico de la sociedad.

Además, como lo expresa Didriksson (2000) aceptar el compromiso de responder a los desafíos tecnológicos de principio de siglo, clarificar los contenidos, estrategias y alianzas; interpretar responsablemente a la cibercultura y atender científicamente el desarrollo de las potencialidades afectivas, sociocognitivas y metacognitivas de cada alumno, entre ellas, pensamiento, inteligencias y creatividad, sin obviar la inserción y realización del futuro profesional en un universo sociocultural afectado por la competitividad, productividad e innovación.

Es prudente entonces en la universidad, enseñar a aprender y a aprender a vivir, en una sociedad globalizada y compleja, cuyas profesiones también están cambiando aceleradamente.

La enseñanza universitaria como proceso complejo que va más allá de la mera información, tiene que enmarcarse en tres fases: teoría, planificación y práctica (Medina-Rivilla, 2001). En función de cada una de ellas, exponemos algunas pautas básicas:

“Los conocimientos” constituyen la variable más importante en el desarrollo científico y tecnológico y los puntos de referencias para las nuevas formas de organización social, sin embargo, el mismo dinamismo científico los convierte en provisionales. El currículo universitario siempre los ha organizado a través de asignaturas o seminarios. Es conveniente articularlos en “proyectos” o en “problemas del conocimiento” en función del desarrollo de experiencias, competencias y actitudes,

cuyo abordaje también implica transdisciplinariedad, teoría y práctica, texto y contexto, lo temático y lo procedimental, con el fin de promover aprendizajes para la vida y capacidades para enfrentar los nuevos problemas.

Un aula abierta a la “solución de problemas” contextualiza la enseñanza, proyecta a la universidad y llega a establecer relaciones con otras instancias culturales o formativas (Yus, 1997).

Como principios didácticos para trabajar el “conocimiento” sobresalen: exploración de esquemas previos, secuencialidad, vigencia, profundidad, significatividad, transferencia y aplicabilidad. La enseñanza universitaria es una tarea académica vinculada con la producción, divulgación y aplicación de “los conocimientos” (Hannan y Silver, 2005; Ventura, 1996; Zabalza, 2002).

El estilo pedagógico y las estrategias didácticas que utilice el profesorado en la universidad para trabajar “el conocimiento”, demostrarán la dirección de los aprendizajes que aspira suscitar, facilitan la capacidad para evaluar y reorientar lo pedagógico y didáctico y disuadirá estilos particulares o el individualismo en el aula, escudo que ha servido para encubrir clases y evaluaciones perversas y desmotivantes.

La acelerada producción y complejidad del conocimiento, remite a rebasar las barreras de las disciplinas y a avanzar hacia la transdisciplinariedad, la resolución de problemas, el trabajo de proyectos con el apoyo de la metacognición de cada estudiante, como herramienta intelectual que les permite seguir aprendiendo (Ventura, 1996; Yus, 1997).

La enseñanza universitaria es un subsistema de la academia, flexible y abierto que operacionaliza el proyecto curricular de la carrera, cuyos insumos deben ser: un profesor responsable, calificado y en permanente actualización; alumnos socialmente comprometidos; una planificación estratégica que incluya objetivos formativos; contenidos temáticos, procedimentales y actitudinales apropiados tanto para el desarrollo integral del futuro profesional como para el desarrollo científico del país y una actitud formativa para asumir la evaluación como un proceso pedagógico, donde los errores se consideran vías para aprender y donde los procesos importan tanto como los resultados.



### **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

Por tal razón, es necesario y perentorio distinguir los dos procesos básicos del aula: Enseñanza y Aprendizaje. Ellos tienen naturalezas distintas y no siempre están articulados. Estos procesos, generalmente están supeditados en el ámbito universitario a concepciones implícitas y explícitas que limitan el accionar del profesor y dejan al descubierto debilidades, contradicciones y cortapisas que dificultan la excelencia en su desarrollo (Medina, Simancas, Garzón, 1999; Meneguzzi, 2004).

La enseñanza es una actividad – proceso sistemático a cargo del profesor, de naturaleza pedagógica y dirigida en función del valor de significado de los aprendizajes y del desarrollo integral de cada alumno. Flórez (1994: 56), la define como el principal proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber. Sin duda, la enseñanza se hace más compleja por sus relaciones con procesos socioculturales trascendentes tales como formación, humanización, culturización y profesionalización.

El aprendizaje por su parte, es un proceso interno del alumno, de naturaleza socio-cognitiva, cuyo resultado depende de las interacciones socio-afectivas y la puesta en marcha de elementos motivantes. Como fenómeno es estudiado generalmente por la psicología del aprendizaje, pero debido a su importancia para los procesos de enseñanza, es interpretado y aplicado por la pedagogía y la didáctica.

El estudio de las diversas teorías de enseñanza y del aprendizaje, implica estar al día de los recientes desarrollos científicos, coincidiendo en destacar la visión compleja y dinámica de tales procesos y por ende, la dificultad para su comprensión por parte del profesorado universitario, en tanto su preocupación central es la asignatura que administra, la que se hace mayor, cuando no participan activamente en su construcción y/o desarrollo, aspecto que generalmente ocurre, dado que su quehacer se orienta en la administración del currículo de su asignatura y demás procesos conexos que forman parte del engranaje de la práctica del aula.

Sin embargo, consideramos que la creación de nuevos conceptos de enseñanza, el reconocimiento de nuevos estilos para enseñar, la definición de los roles del docente, el desarrollo de la interacción docente-alumno, la creación de modelos, medios y estrategias de enseñanza se puede producir por la reflexión, estudio y análisis de las enseñanzas de los profesores y la contrastación con las diversas teorías, lo que permite una permanente reconceptualización en torno a la enseñanza.

En particular, son muchos los interrogantes éticos y profesionales del profesorado, entre ellos, cómo lograr que el alumnado aprenda, cómo motivar hacia cambios conceptuales, cómo estimular el potencial intelectual, cómo evaluar los resultados del aprendizaje. Las respuestas constituyen itinerarios pedagógicos para transformar y prestigiar la enseñanza superior, la que requiere de la reflexión del profesorado.

Por lo tanto, la reflexión docente constituye un proceso de indagación crítica sobre los aspectos morales, políticos y educativos que están inmersos en el pensamiento y la práctica de cualquier docente, lo que supone la experimentación de una situación instructiva, curricular o social, en donde se establecen las interrogantes básicas sobre los problemas o situaciones que se deben afrontar para la excelencia educativa y por ende la mejora de la enseñanza (Villar y Alegre, 2004).

Villar y Alegre (2004: 149) siguiendo los planteamientos de Van Manen exponen los arquetipos posibles para establecer niveles de reflexividad, los cuales se circunscriben en relación con:

- a) Racionalidad técnica: muestra la competencia y eficacia de una enseñanza demostrada mediante procedimientos cuantitativos de medición. En este nivel se omite el estudio de los fines o del contexto de la clase, departamento o universidad, que no se ven problemáticos. Es un nivel analítico y a la vez empírico.
- b) Acción práctica: analiza los fundamentos y disposiciones subyacentes a cualquier práctica y analiza las consecuencias. Es un nivel fenomenológico y a la vez interpretativo o hermenéutico.
- c) Reflexión crítica: incorpora los criterios morales y éticos, preocupándose por el valor del conocimiento y las consecuencias sociales de su acción. Es un nivel dialéctico y crítico.

La reflexión crítica representa el estado ideal a alcanzar en el profesorado universitario y expreso un elemento clave en su formación pedagógica y un elemento diferenciador en su desarrollo profesional. Si bien es cierto, este estado, debe considerarse en el sustrato del saber pedagógico y el marco referencial de la pedagogía y la didáctica.

El estudio reflexivo de las prácticas de la enseñanza universitaria desde el saber que construye el profesor/a y las formulaciones teóricas de la pedagogía y la didáctica, contribuyen al desarrollo del pensamiento autónomo, la creatividad, el desarrollo de

**El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

las múltiples inteligencias, y a la adquisición de competencias en el profesorado del nivel superior de educación, lo que tiene consecuencias positivas en la producción de en un ambiente de enseñanza altamente significativo.

La enseñanza universitaria debe ser estudiada desde diversos campos u “objetos de estudios” vinculados, que permitan explicar desde una perspectiva formativa para el profesor universitario, la unidad y coherencia al esfuerzo de su quehacer en el aula universitaria.

Entre esos campos se destacan: las funciones de la enseñanza, la formación permanente del profesorado universitario, la dinámica sociocultural del aula, el ambiente universitario, la investigación didáctica, los contenidos, la producción de materiales didácticos, los recursos de la enseñanza, el proceso de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la definición del currículo de la asignatura, el uso de las nuevas tecnologías, la evaluación del enseñante y de los aprendizajes, la enseñanza y el proyecto educativo nacional, la enseñanza y la agenda mundial, etc.

Cada uno de estos campos reclama explicaciones interdisciplinarias y deben formar parte del “saber pedagógico” ineludible del profesorado.

Por otra parte, las universidades han anunciado reformas curriculares, importantes acontecimientos que reclaman su evidencia en el aula a través de un cambio en la enseñanza y en las actitudes del profesorado frente al conocimiento y al propio aprendiz (García – Varcárcel, 2001).

Ahora bien, las estrategias deben revelar el saber y el hacer pedagógico del docente en favor del valor de significado, vigencia y calidad de los procesos del aula, donde la principal característica es su autonomía y particularidad. Estos aspectos en suma delimitan la acción docente del profesor universitario en la perspectiva de identificar alguno de sus rasgos pedagógicos, ya que sus prácticas de enseñanza “dibujan” ciertas marcas pedagógicas (Zuluaga - Garcés, 1999).

La identificación desde la práctica de enseñanza en el profesorado universitario, por parte de sus estudiantes define en perspectiva futura, a través de nuevas investigaciones la posibilidad de construir teoría que de cuenta del conjunto de elementos sobre la enseñanza, partiendo de: a) la determinación de las metas formativas, b) estructuración de la relación comunicativa profesor – alumno para la

acción docente, c) determinación del método de enseñanza (estrategias de enseñanza), d) selección de contenidos a enseñar, e) determinación del desarrollo del proceso (estrategias de aprendizaje) y f) el diseño y planificación de la evaluación (Flórez, 1994).

Finalmente, se puede indicar que la enseñanza universitaria como proceso debe ir más allá de simples actividades empíricas, requiere de marcos teóricos construidos al interior de las mismas prácticas de enseñanza producto de la reflexión en equipo de los profesores universitarios.

Para concluir, es oportuno citar a Stenhouse (1993:177), promotor de las transformaciones curriculares de los últimos años quien expresa: *Sólo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo.*

#### 2.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

La formación del profesor universitario, representa uno de los problemas de muy reciente preocupación en la comunidad científica, especialmente a partir de 1970, cuando empezó a producirse una ampliación de los estudios universitarios en todo el mundo. Tal es la preocupación que la UNESCO como organismo internacional ha dictado algunos señalamientos al respecto (Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior- UNESCO).

El argumento social sobre las necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario en el mundo esta centrada particularmente en el deterioro de la docencia universitaria (García – Valcárcel, 2001), problema que se comparte con otros niveles educativos y que guarda relación con el dilema de la formación - desarrollo profesional.

Entonces, la formación del profesorado universitario se identifica como el proceso que permite al profesor el desarrollo de mayores niveles de intelección profesional para que realice sus tareas de docencia, investigación, extensión y gestión de manera asertiva, significativa, socialmente aceptada, es decir, que el desarrollo profesional del profesor universitario tiene que llevar a procesos de excelencia, de

**El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

mejora, para el cambio, la transformación e innovación de las funciones propias de su profesión (Marcelo, 1994; Montero, 2002; Villar y Alegre, 2004).

**2.4.1. La formación del profesorado, proceso clave en la mejora. Necesidad de la formación pedagógica. Conceptos básicos.**

En Venezuela, contexto de la siguiente investigación, la formación pedagógica del profesorado universitario esta condicionada a los intereses y necesidades del profesorado y de las instituciones que le ofrezcan tal formación profesional, entendiéndose que al ingreso, los profesionales que acceden a la universidad a enseñar generalmente no tienen una formación inicial de base fundamentada en la docencia, salvo los que se forman como profesores en las carreras de Educación. Este primer dilema enfrenta la dificultad para realizar la enseñanza de manera adecuada.

Este dilema, es una de las primeras fuentes de crítica realizada al profesor universitario, al cual se le cuestiona en parte su labor, ya que la práctica educativa expresa distanciamiento del plano teórico en torno a la educación y los resultados de la práctica resultan poco satisfactorias para los alumnos y para la colectividad, lo que se traduce en una tensa y compleja situación de malestar. Por lo tanto, es necesario revisar los procesos de formación pedagógica de los profesores para comprender el marco real que delinea sus funciones o tareas y que define sus competencias profesionales en la sociedad.

Imbernon (1994) lo señala al indicar que: *La Educación es una práctica social no neutra, por tanto, el que ejerce la educación se adscribe, implícita o explícitamente a una determinada concepción de esa práctica social.*

En la universidad al igual que en otros ámbitos educativos, la formación pedagógica es una de las principales preocupaciones, que junto a otros problemas configuran una situación particular, que Imbernon (1994: 30) la caracteriza dentro de un conjunto de aspectos como el *predominio de una cultura pedagógica llena de misticismos, la soledad educativa, su escasa formación inicial (muy estándar), la jerarquización y burocratización creciente del proceso formativo, el bajo autoconcepto profesional...* y la posible desvalorización de la acción pedagógica por parte del mismo colectivo profesional, las cuales configuran un fenómeno significativo de estudio.

Así mismo, el profesorado esta afectado también por unas condiciones de trabajo imbricadas por la estructura organizacional de la institución, el propio aislamiento

ante la complejidad de su tarea profesional, los riesgos (psicológicos) de la profesión y el propio contexto situacional particular de la sociedad venezolana actual.

De tal manera que el profesorado universitario, quien vive en un alto estado de competitividad y experimenta un complejo mundo de situaciones, tiene que, al mismo tiempo, motorizar los procesos formativos en el espacio universitario, generalmente con deficiencias de origen en la formación pedagógica. La complejidad del conjunto de elementos que afectan la acción profesional del profesor, encuentran su matización en las tareas que este cumple en el ámbito universitario.

En la perspectiva anterior, el lugar social de la profesión docente y de las tareas ejercidas en la práctica de enseñanza, están en directa relación con el papel que le ha dado la sociedad a la universidad. Tales funciones implican el *ejercicio de unas tareas de carácter laboral educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en la acción de enseñar, en la estructura de las instituciones en las que se ejerce ese trabajo y en el análisis de los valores sociales* (Imbernon, 1994; 22).

La práctica de la enseñanza, entonces debe ser estructurada por una cultura profesional, dado que el ejercicio de la docencia se configura desde la organización del trabajo dentro del sistema educativo y a la dinámica del mercado de trabajo. Por lo tanto, la enseñanza va más allá de un mero acto instruccional y académico. Es un acto vital, para ayudar a construir trayectos vidas profesionales; por ello la función docente está dispuesta entonces para la enseñanza.

La práctica de la enseñanza como experiencia profesional permanente y dinámica del profesor, debe estar sustentada por el saber pedagógico (plano teórico y práctico), desde donde se construyen y reconstruyen constantemente conocimientos, para permitirle juicios profesionales en situaciones de enseñanza que requieren de transformación y cambio.

Así esos saberes y conocimientos (pedagógicos y didácticos) viene a sustentar definitivamente la competencia profesional del docente (Imbernon, 1994; Flórez, 1994), entendida como la habilidad profesional del profesor que se interroga sobre lo teórico – práctico a partir de los procesos formativos devenidos de sus experiencias. Implica un conocimiento aplicado al proceso educativo complejo y heterogéneo que impone saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo mejor de la actividad profesional para resolver situaciones problemáticas y realizar la labor formativa, la cual requiere de la formación pedagógica del profesor.

### **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

La formación por lo tanto, es un aprendizaje constante del profesor/a desde las actividades profesionales y las prácticas que desarrolla - *enseñanza* -, con la pretensión de darle coherencia a sus tareas en un proceso progresivo, dinámico, en desarrollo y constante ajuste. (Imbernon, 1994; Medina Rivilla, 1997).

#### **2.4.2. La formación pedagógica una perspectiva dirigida al desarrollo profesional.**

Entender la formación pedagógica del profesorado universitario, implica reconocer que este posee una preocupación permanente por su desarrollo, lo que supone un proceso o recorrido personal y único a lo largo de la vida profesional que configura su propia historia de vida. En esa perspectiva, la construcción de vida profesional del profesor es consecuencia esencial de una matriz integrada entre aspectos ambientales y la interpretación de los individuos sobre estos aspectos, quienes le dan forma y ajustan a sus intereses, ideales, concepciones y visiones particulares.

Con relación a la formación pedagógica, el aprendizaje del profesor es un aspecto esencial, en tanto el desarrollo del conocimiento profesional científico y social necesita de ocasiones de aprendizaje para que el profesorado adquiera nuevas capacidades y valores profesionales, por lo cual supone la formación pedagógica un proceso más extenso que la simple acumulación de saberes a través de cursos y talleres.

La formación es un aprendizaje constante del profesor desde las actividades profesionales y las prácticas que desarrolla- *enseñanza* -, con la pretensión de darle coherencia a sus tareas en un proceso progresivo, dinámico, en desarrollo y constante ajuste (Imbernon, 1994; Medina Rivilla, 1997).

Al respecto, Villar y Alegre (2004: 147) indican a propósito de la formación pedagógica que:

Entraña el compromiso intelectual y científico de investigar la propia práctica de clase y del proceso formativo como una parte de un amplio proceso de mejora de la titulación, la institución universitaria y la propia sociedad. La autorrenovación es una característica del desarrollo, porque los mapas conceptuales de los docentes se tienen que adaptar y ajustar a las nuevas fronteras del conocimiento. El conocimiento experto de un profesor es el resultado de la interacción entre el crecimiento vital, la cultura departamental y la voluntad de cambio.

Por ello, la formación pedagógica del profesorado es la preparación y emancipación profesional del profesor para desarrollar de manera crítica, reflexiva y eficaz un estilo de enseñanza que permita un significativo proceso formativo de los estudiantes que

tiene a su cargo a partir de potenciar el trabajo en equipo en la institución en donde labora (Medina y Domínguez, 1989).

La consecución de competencias pedagógicas profesionales, roles, perfiles y el desarrollo de determinadas tareas y funciones obedecen al proceso formativo que debe darle vivencia al futuro profesor.

Este proceso, exige un permanente estudio y formación del profesional de la enseñanza universitaria. Se entiende entonces por formación del profesorado en lo pedagógico, al proceso de búsqueda o logro del desarrollo profesional de sus tareas o funciones – *sustentado en un conocimiento profesional, un compromiso ético y moral y la necesidad de correspondencia educativa* -.

Marcelo (1994: 183) expresa que la formación del profesorado es un campo de conocimientos e investigación sobre los procesos por los cuales los profesores –en formación o ejercicio – se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje desde donde adquiere y mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, que les permiten intervenir profesionalmente (competencia profesional) en el desarrollo de la enseñanza, el curriculum y la escuela, para mejorar la calidad de la educación.

Por otra parte, Montero (2002) nos indica que la formación del profesorado debe ser considerada como un proceso permanente, continuo que tiene una trayectoria y se hace vital a lo largo del desarrollo de las tareas profesionales que el profesor realiza hasta su jubilación. En esta perspectiva la formación pedagógica como formación profesional del profesor universitario, comprende una dimensión personal, una profesional y una laboral y donde es vital la voluntad que debe tener todo sujeto humano para involucrarse en los procesos formativos de manera individual o en equipo (Marcelo, 1994; Zabalza, 2002).

De manera que el cambio a través de la formación se hace más potente cuando un colectivo profesoral trabaja por su desarrollo profesional, tomando en cuenta sus propias necesidades, intereses y requerimientos de formación pedagógica, que es en esencia, el planteamiento de la presente investigación al estudiar el “saber pedagógico” del profesorado universitario.

Se entiende así, que la formación pedagógica del profesorado universitario este delimitado en perspectiva al desarrollo profesional (de alto nivel de significancia



**El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

intelectual) y se circunscribe a los contextos de actuación profesional que realiza el profesor universitario, partiendo siempre, a pesar de las diferencias notables de la formación profesional de base de los profesores/as *-sujetos de la presente investigación-*, de los elementos de su formación inicial y de su trayectoria de vida profesional en la enseñanza, teniendo especial cuidado con la dimensión personal y sociocultural de los mismos.

Sin embargo, las tareas del profesor universitario muestran la complejidad de su ejercicio profesional y por ende las exigencias de su formación, ya que estas incluyen el estudio y la investigación, la docencia, su organización y el perfeccionamiento de ambas, la comunicación de sus investigaciones, la innovación y la comunicación de las innovaciones pedagógicas, la tutoría y la evaluación de los alumnos, la participación responsable en la selección de otros profesores, la evaluación de la docencia y de la investigación, la participación en la gestión académica, el establecimiento de relaciones con el mundo del trabajo, de la cultura, etc., la promoción de relaciones e intercambio interdepartamental e interuniversitario y la contribución a crear un clima de colaboración entre los profesores (Zabalza, 2002).

Todas esas funciones hacen que el profesor universitario tenga una profesión que requiere de un desarrollo sustancialmente significativo e inmerso en parámetros cualitativos de calidad, tal como se ha expresado anteriormente.

Idealmente se concibe al profesor universitario como un profesional intelectual, transformador, crítico, reflexivo, con capacidad para desarrollar la enseñanza, la investigación, con relación a los altos niveles de actualización disciplinar y epistemológica que potencien los procesos cognoscitivos de los alumnos y contribuir al desarrollo de los estudiantes para el logro y adquisición de capacidades profesionales para ejercer determinada profesión.

En perspectiva, para el investigador la génesis del proceso empieza por lo pedagógico.

Lo pedagógico debe partir por reconocer que el acceso de los profesores/as al ejercicio profesional universitario esta relacionado más con la enseñanza de determinada disciplina en una particular carrera, por lo cual se entiende que se justifique un mayor peso en la formación pedagógica del profesor, ya que finalmente la docencia termina siendo la función más pronunciada de la profesión en el contexto

del estudio, pues es la tarea pública y explícita más reconocida socialmente, pero también la más velada en el ámbito particular y personal de cada profesor.

Las necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario implican por lo tanto, la existencia de debilidades, incongruencias y problemas detectados en su hacer docente (Marcelo, 1994; Benedicto; Ferrer y Ferreres, 1995).

Así que la problemática central sobre las necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario está centrada en la docencia, en menosprecio de otras funciones (Gatti, Peré y Pererá, 1997).

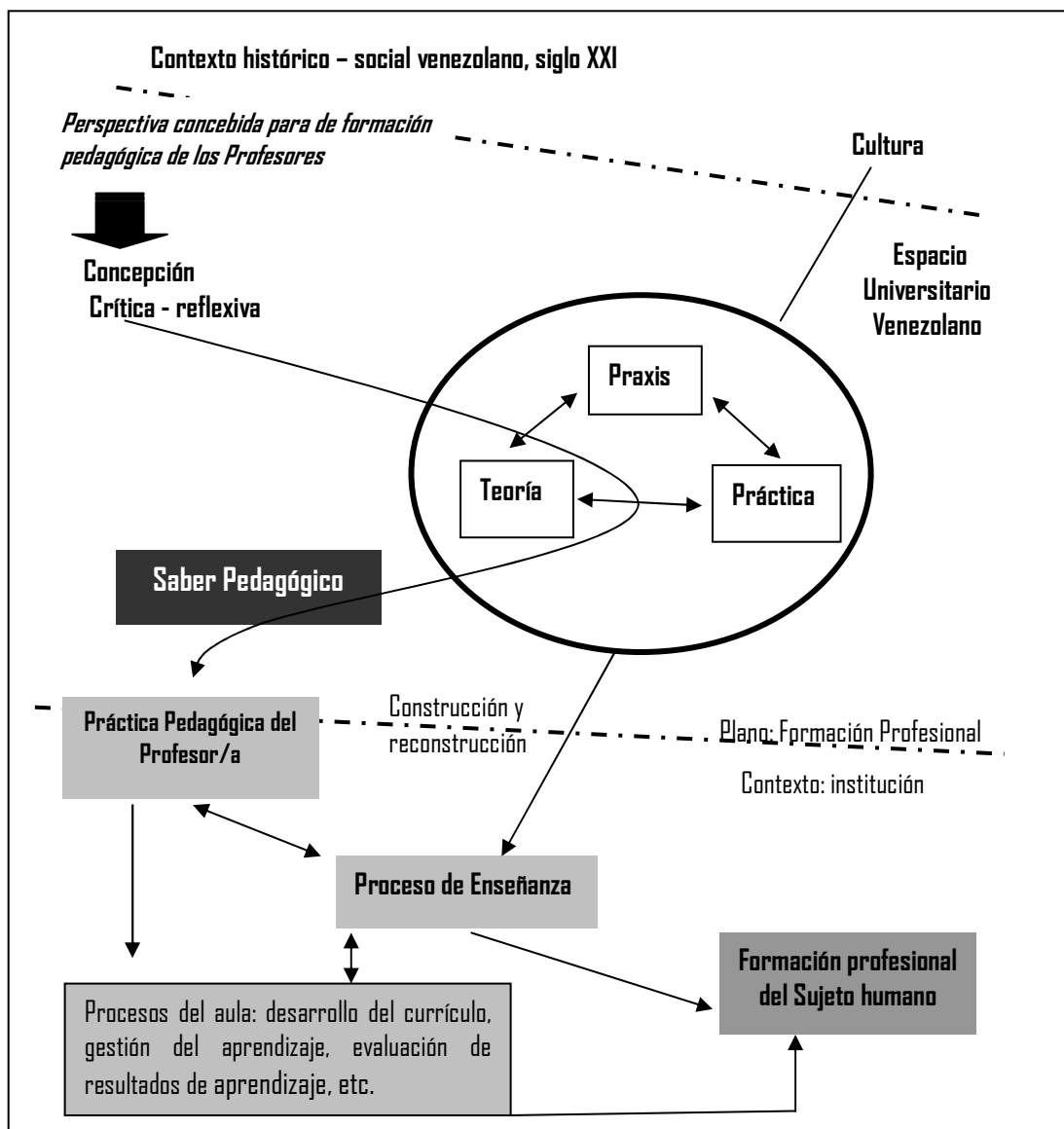
La función docente del profesor universitario entonces, es criticada y se circunscriben a la práctica pedagógica del profesor, la despreocupación y rutinización de la didáctica utilizada *-incluido el uso de recursos tecnológicos-*, la descontextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje al utilizarse estrategias de enseñanza tradicionales y métodos pasivos para el aprendizaje del estudiante, la evaluación poco eficaz y significativa, discrepancia en la selección de los contenidos culturales a enseñar en la signatura con el contexto social y profesional, uso indiscriminado del tiempo de dedicación para la enseñanza de la asignatura, etc. (Villar y Alegre, 2004).

De mismo modo, el accionar del profesor universitario expresa un distanciamiento entre el plano ideal de la realización de la enseñanza y la práctica misma. Entonces los resultados de la práctica no resultan del todo satisfactorios, ni para los alumnos ni para la colectividad, lo que se traduce en una voz de alerta en torno a la formación pedagógica.

Las diferentes etapas del ejercicio profesional de la docencia universitaria, iniciada en la condición de profesor novel y su paso a profesor experto, implican un compromiso con el cambio y mejora de su práctica de enseñanza. Siguiendo las orientaciones teóricas, hay que circunscribir la investigación en el sentido de potenciar al máximo los procesos propios del contexto de desarrollo del ejercicio profesional del profesor en la docencia, tal y como se expresa en la figura 5.

**El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

Figura 5. Formación pedagógica, aspectos clave para su desarrollo



Fuente: el autor

La ilustración anterior nos muestra los aspectos de la docencia que hay que tomar en cuenta para la formación pedagógica, así como los procesos en perspectiva que potencian el aprendizaje del profesor desde sus propias prácticas de enseñanza.

Siguiendo el planteamiento anterior, la formación pedagógica del profesor está centrada en la mejora sistemática del saber y práctica de enseñanza; la misma (formación pedagógica) esta inserta en los procesos de desarrollo profesional y esta a su vez, es el punto nodal de todo programa de formación. Supone la formación pedagógica del profesorado un aspecto complementario en su profesionalización que tiene por fin, mejorar la docencia universitaria. (García- Valcárcel, 2001)

La formación pedagógica del profesorado universitario debe considerarse entonces, como el proceso que permite el desarrollo profesional y autonomía intelectual del profesor universitario para construir un estilo de enseñanza altamente significativo a nivel laboral y social para que provoque cambios, mejoras, transformaciones e innovaciones permanentemente en sus tareas de docencia.

Si un profesor no posee un saber sustentado en/sobre/ para la enseñanza, es posible que sus prácticas no sean verdaderamente educativas y por lo tanto, quizás apenas informativas.

La práctica de la enseñanza como experiencia profesional permanente y dinámica del profesor, debe estar sustentada por la construcción de un “saber pedagógico” (plano teórico y práctico) que realiza desde su propia experiencia docente, desde donde lo construyen y reconstruyen constantemente, para permitirle juicios profesionales a situacionales de transformación y cambio de la actividad docente que realiza.

Así, el saber del profesor viene a sustentar definitivamente la competencia para la enseñanza - *inclusive en el ámbito universitario*-, entendido como la habilidad profesional que se interroga sobre lo teórico – práctico de la enseñanza a partir de lo procesos formativos producidos en el aula universitaria. Impone el saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo mejor de la actividad profesional para resolver situaciones problemáticas en la enseñanza.

Es decir, implica el desarrollo de las competencias pedagógicas para ejercer a plenitud la docencia a partir de la dotación de un saber en materia de enseñanza, curriculum, aprendizaje, evaluación y comunicación.

#### **2.4.3. La formación pedagógica en el marco institucional. Perspectivas de desarrollo. Los modelos de formación y desarrollo profesional**

El lugar social de la profesión docente universitaria y de las funciones ejercidas en la práctica de enseñanza, están en directa relación con el papel que le ha dado la sociedad a la educación superior y a la universidad.

Tales tareas implican el ejercicio profesional a través de unas tareas de carácter laboral al servicio de una colectividad con niveles de intelección bastante elevado, con unas competencias para la práctica de la enseñanza, y una organización de las instituciones en las que se ejerce esa labor y en el análisis de los valores sociales.

### **El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

Por ello las instituciones desempeñan un papel preponderante en la formación profesional del profesorado y en la potenciación de su desarrollo profesional, aunque como cultura, el desarrollo profesional es prácticamente inexistente en la universidad, lo que afecta la institucionalización de la formación inicial y continua (permanente) para procurar el perfeccionamiento del profesorado y por ende la mejora de la enseñanza universitaria (González Soto, 1992).

No obstante, la formación pedagógica del profesorado es un problema que viene estudiándose muy recientemente, la cual se caracteriza, vista la formación del profesorado universitario a nivel institucional, expuestas por García –Varcárcel (2001: 33) en que:

- a) Tienen poca promoción como proyecto institucional, depende de decisiones políticas.
- b) Es una actividad asistemática, con escaso rigor científico y apoyo social.
- c) Desarrollada con experiencias no generalizadas y poco focalizadas.
- d) Orientada por intereses personales de los profesores en cuanto a necesidades formativas.
- e) Ajustada a las concepciones de grupos de poder académico.

Estos aspectos, inciden en las dos fases consideradas por los investigadores en torno a la formación del profesorado: la formación inicial y la formación continua o permanente.

La formación Inicial del profesorado universitario se caracteriza por ser una etapa de “entrada” al desarrollo profesional de las diversas funciones de la profesión. Dada la divergencia de espectros formativos profesionales, no todos los docentes universitarios poseen formación pedagógica, puesto que el acceso al nivel viene dado por la cualificación profesional específica (conocimiento específico) y lo pedagógico pasa a ser un requisito meramente institucional, ya que la incorporación al campo de trabajo es valorada generalmente por “expertos en un saber específico”.

De tal manera la formación inicial del profesor universitario es un período esencial y un espacio para crear la nueva cultura profesional, los modelos de vivencia institucional y las claves para realizar una práctica docente, de investigación, extensión y gestión con sentido y relevancia. Comporta unas bases no sólo científico-artísticas, sino teleológicas y sociales y plantea retos éticos más amplios de los que habitualmente enfoca el saber disciplinar.

En este periodo, el profesor aprende su oficio a través de la socialización de sus experiencias de enseñanza, generalmente de manera no racional y consciente, el profesor se orienta por un prototipo de actitudes y prácticas que se asientan en: las experiencias que él tuvo como alumno, el modelo presentado por sus profesores, la presión del sistema o estructura institucional y por las expectativas de los alumnos en el ejercicio profesional (Benedicto, Ferrer y Ferreres, 1995; Marcelo, 1987c/d; García-Varcárcel, 2001).

Esta fase de iniciación en la profesión implica una mayor demanda en formación pedagógica y va aumentando en la medida en que se empieza a realizar el ejercicio profesional, en todo caso a los efectos de la investigación es un elemento esencial pues define la matriz que delinea la formación permanente o formación en ejercicio profesional.

La formación permanente es la consecuencia entonces, del proceso de intervención del profesor universitario en las tareas y funciones que lo identifican, pero se hace latente pedagógicamente a través del ejercicio de la docencia que se hace cada vez mayor. La formación permanente implica un aprendizaje permanente de los profesores, es decir, en todo su trayecto profesional que se ajusta de manera continua por diversos factores como madurez, confianza, dominio del oficio como un proceso de reflexión intelectual (Marcelo, 1994).

La formación permanente producto del ejercicio profesional del profesor comporta necesariamente, una perspectiva de creación para la cultura pedagógica en la institución a través del desarrollo profesional, que tiene relación con la institucionalización posible de este proceso, en las unidades académicas existentes. (Hannan y Silver, 2005).

En esta perspectiva, la formación del profesorado puede seguir al menos cuatro modelos: modelo de proceso de perfeccionamiento individual, modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza, modelo de indagación y modelo organizativo.

Marcelo (1994: 454) señala los modelos de formación del profesorado que nos orientan para la comprensión de este proceso en el ámbito universitario y que se explican a continuación de manera resumida:

- a) Modelo de proceso de perfeccionamiento individual: centrado en auto desarrollo profesional individual del profesor, el cual parte de sus intereses y necesidades específicas de formación profesional, apoyada en la investigación dado que es

**El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

una de las tareas fundamentales de la institución universitaria. Las actividades formativas parten de criterios específicos de los requerimientos personales de los profesores.

- b) Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza: parte de la evaluación del profesorado, se acoge para el inicio de las necesidades expresadas a través de la evaluación de la enseñanza por medio de procesos administrativos (observación, reflexión y supervisión). Predomina en este modelo la conversación, el diálogo, la negociación, el perfeccionamiento académico, es eminentemente democrática en su concepción y se opone a lo autocrático.
- d) Modelo de indagación: parte del principio de reflexión sobre la práctica, concibe al profesor como un investigador nato. Se puede delimitar en función de una perspectiva de reflexión como por ejemplo el pensamiento crítico. Responde a los principios de investigación, innovación, formación. El profesor se forma al realizar la investigación sobre su práctica docente.
- e) Modelo organizativo: sigue el principio de desarrollo profesional a través de la institución, considera que lo personal, particular debe apegarse a una determinada organización y defiende la postura del desarrollo de cultura organizativa institucional.

Los modelos propuestos representan la diversidad de concepciones sobre la formación del profesorado que pueden aplicarse al ámbito universitario y delimitan los posicionamientos en cuanto a la docencia, investigación, extensión y gestión, al mismo tiempo que se entranan analíticamente en cada una de estas funciones del profesorado de manera de ver los elementos constituyentes bajo una opción de desarrollo profesional muy particular.

La investigación presente, considera en perspectiva que la formación pedagógica del profesorado implica la conjunción de un modelo integrador que aproveche los matices más significativos de cada uno, en tanto, la realidad del ámbito universitario es de naturaleza compleja y plural, ya que perviven aspectos organizativos, personales, de evaluación y reflexión, esta última de gran significado en la orientación del presente estudio.

La práctica de la enseñanza, entonces debe ser estructurada por una cultura profesional, dado que el ejercicio de la docencia universitaria se configura desde la organización del trabajo. Tal cultura profesional pedagógica depende a su vez del

desarrollo profesional logrado a través de los valores, conceptos y actitudes producidos por la formación pedagógica del profesorado universitario.

Se entiende entonces que lo viable en materia de formación pedagógica se centra en considerar el desarrollo profesional como el proceso clave para el éxito de tal misiva, en tanto la formación continua debe materializar el sentido ético y moral hacia la mejora de la enseñanza.

Así, el desarrollo profesional, se entiende a decir de Fernández (2005) como el proceso que permite la mejora de la profesionalidad docente, la mejora de la enseñanza y de la universidad. Es decir, el desarrollo profesional ha de ser interpretado desde sus escenarios del desarrollo curricular y del desarrollo institucional. En el desarrollo profesional siempre está presente en un solo entramado, las dimensiones del desarrollo educativo: curricular, institucional y profesional.

En función de esta clarificación, se ha podido diferenciar unos modelos de desarrollo profesional, derivados de acciones, modalidades o programas de desarrollo que han conseguido cierto estatus de reconocimiento diferenciado entre los docentes y que permiten comprender el cambio docente desde sus referencias curriculares e institucionales (Fernández, 2005).

Estos modelos han de caracterizarse por su amplitud, flexibilidad, provisionalidad, no exclusividad, dinamismo, flexibilidad, probabilidad y esencialmente por su sentido de complementariedad, donde se pueden integrar aspectos de uno y otro, siempre que su naturaleza lo permita. (Ferrerres, 2001).

Esta última característica implica por lo tanto, la posibilidad de compatibilidad y complementariedad entre los modelos, en función de la sistematización provocada por la comprensión del proceso de aprendizaje de la enseñanza, apoyado de la ocurrencia de otras acciones formativas que han sido concretadas, identificadas y reconocidas en determinado contexto de formación.

Fernández (2005) define realizando una adaptación a la propuesta de Villar (1990) cinco modelos de desarrollo profesional que se denominan: a) Modelo de desarrollo profesional autónomo, b) Modelo de desarrollo profesional cooperativo, c) Modelo de desarrollo profesional centrado en la indagación, d) Modelo de desarrollo profesional



**El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

centrado en la evaluación para la mejora de la enseñanza, e) Modelo de desarrollo profesional basado en la reflexión

Estos modelos indican trayectorias de desarrollo profesional que buscan la calidad de las prácticas de enseñanza del profesorado (Ferrerres, 2001). Cada uno expresa, un conjunto de acciones que se estructuran sobre la base de unos principios reguladores y una visión particular sobre la manera como el profesor orienta su labor de mejora, tal como lo resumimos en el cuadro 3.

**Cuadro 3. Modelos de desarrollo profesional**

<b>Modelos</b>	<b>Características</b>	<b>Presupuestos Básicos</b>
Desarrollo profesional autónomo	Sustentado en la capacidad que tienen los docentes para aprender por sí mismos, usando recursos como puedan ser lectura de publicaciones especializadas, la discusión con colegas y su propia experiencia con nuevas estrategias de enseñanza. Sin la existencia de un programa formal de desarrollo. Acción formativa dirigida por expertos.	El docente capaz de autodirigirse y de iniciar su aprendizaje; puede también juzgar mejor sus propias necesidades de aprendizaje; los profesionales, en general, aprenden de forma más eficiente si son ellos los que planifican sus actividades de aprendizaje que si emplean su tiempo en actividades diseñadas porque siempre serán menos relevantes; si son ellos los que seleccionan sus metas de aprendizaje, de acuerdo con sus necesidades, estarán más motivados. Como consecuencia, el desarrollo guiado individualmente permite a los profesores encontrar respuestas a los problemas profesionales que ellos planificaron, utilizando sus modos preferidos de aprendizaje.
Desarrollo profesional cooperativo	Sustentado en acciones formativas donde la enseñanza tiene naturaleza colegial y en la potencia del aprendizaje entre iguales como vía para el desarrollo profesional. Profesor como técnico, reflexivo, indagador y colaborativo. Estrategia clave: coaching	El modelo descansa en el supuesto básico de que trabajando con compañeros, los profesores pueden crear nuevas formas de pensamiento, pero también desarrollar formas alternativas y creativas de intervención con los estudiantes Herramientas intelectuales formativas esenciales: el diálogo profesional como pieza clave para la promoción de un pensamiento divergente y estratégico, y el entrenamiento cooperativo que puede centrarse bien en la construcción de un nuevo producto educativo –un programa, un material de enseñanza, un texto-, que es la tarea que unifica esfuerzos y estructura la secuencia formativa que sigue el grupo, bien en la introducción de un cambio en el modelo de enseñanza mediante el apoyo profesional mutuo. Alternativas que varían desde el entrenamiento entre colegas, al diálogo deliberativo o al seminario permanente y a los grupos de trabajo con el objetivo de la formación que cohesiona al grupo e identifica los intereses personales de los participantes.
Desarrollo profesional centrado en la indagación	Posiciones que con matices diferentes conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden la intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rigen y se realizan a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la	Sus bases teóricas del paradigma socio-crítico en educación; docentes como profesionales autónomos de su práctica docente, como comunidad de profesionales reflexivos y críticos; la consideración de la formación como un medio para la mejora, reprofesionalización y desarrollo profesional docente; No hay desarrollo profesional si no hay desarrollo curricular, o sea, el currículum entendido como base del desarrollo; la investigación-acción como estrategia colectiva que incluiría la enseñanza, el desarrollo del currículum, la investigación educativa, la evaluación y el desarrollo profesional; todo el centro como contexto donde aglutinar investigación, innovación y desarrollo profesional a través de una cultura donde prevalezcan los

Desarrollo profesional centrado en la evaluación para la mejora de la enseñanza	<p>práctica cotidiana</p> <p>Propósito: preparación individual y colectiva del profesorado de un centro para dar respuesta contextualizada a los problemas prácticos concretos de su enseñanza. Se busca centrar los esfuerzos formativos del profesorado en la resolución de los problemas concretos de enseñanza y la mejora del rendimiento de los estudiantes. Basado en diseño de estrategias de resolución contextualizadas, planificaciones estratégicas para incorporar mejoras a la enseñanza y acompañarlas de una infraestructura de apoyo adecuada.</p>	<p>valores de solidaridad, coordinación, discusión libre de trabas; reflexión y crítica, el trabajo compartido entre investigadores internos y externos, asesores, directores, formadores</p> <p>La reconstrucción de nuestra visión del desarrollo profesional debe integrar una perspectiva del cambio que el propio desarrollo personal, la experiencia o la acción formativa, provocan. La evaluación se concibe como una forma de retroacción del cambio que permite a la sociedad establecer los controles necesarios sobre la calidad del servicio público de la enseñanza y a los profesionales orientar su propio proceso de crecimiento y perfeccionamiento en función tanto de las necesidades personales cuanto de su visión - individual y colectiva- de la mejora de la enseñanza.</p> <p>La autonomía profesional, La colegialidad y La mejora institucional y personal como criterios del modelo</p>
Desarrollo profesional basado en la reflexión	<p>Los docentes deberían implicarse, de manera cooperativa, en acciones reflexivas, para abordar el posible cambio de la enseñanza desde perspectivas alternativas que las actuales condiciones ideológicas, legislativas y administrativas de la enseñanza superior, en principio, no dejan ni ver ni traspasar, para orientar una plataforma contextualizada de emancipación profesional en pos de la mejora educativa. Principio de enseñanza reflexiva. La reflexión se revela, así, como una forma de indagación sobre la práctica que conduce al desarrollo profesional de los participantes y al desarrollo institucional de la universidad.</p>	<p>Sustentado en Dewey (1933) con los postulados básicos de la acción reflexiva -apertura mental, responsabilidad, ser todo corazón-, pues el planteamiento de la enseñanza reflexiva ha sido ampliamente difundido y continuamente trabajado desde multitud de posiciones teóricas. Schön (1992: 98), articuló su propuesta de aprendizaje profesional a partir de modelos de reflexión en la acción y sobre la acción. Louden (1991) ha establecido niveles en la calidad de la reflexión docente, desde la personal a la práctica. Colton y Sparks-Langer (1993), han desarrollado un modelo para orientar el diseño de programas reflexivos y la toma de decisiones profesionales sobre la base de la consecución de cuatro atributos: eficacia, flexibilidad, responsabilidad social y consciencia.</p>

Fuente: síntesis a partir de Fernández, 2005.

Estos modelos permiten comprender la necesidad de definir la acción formativa sobre la base de las necesidades de los profesores/as, los requerimientos del contexto institucional con su estructura organizacional que funguen como factor de obstáculo o potenciación del desarrollo profesional y que deben construirse desde el sentido ético y moral del profesor por la mejora de la enseñanza y de la institución universitaria.

La formación del profesorado universitario debe tender hacia el aprendizaje autónomo, creativo y reflexivo del proceso de enseñanza a partir de las experiencias y prácticas contextualizadas y de problematización; es decir, considerada como una actividad de desarrollo intelectual, personal e institucional que lo faculta para la acción.

**El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.**

En conclusión, estas ideas permiten reconceptualizar el proceso de formación pedagógica del profesorado hacia la perspectiva de desarrollo profesional. En principio, conviene reivindicar profesionalmente e intelectualmente al profesor, y a la universidad como centro de cultura, dado el carácter de institución decisiva para lograr la transformación de la sociedad.

***Resumen del capítulo***

En este capítulo, se han tratado algunos antecedentes de la investigación, partiendo de los aspectos clave del mismo, reconociendo su valor para con el estudio, desde el punto de vista metodológico, histórico, y teórico- conceptual.

Seguidamente se abordan cuatro grandes temas: a) docencia y profesionalidad, b) saber pedagógico, c) La enseñanza universitaria y d) la formación pedagógica y el desarrollo profesional. En cada uno de estos apartados se expone de manera sucinta los elementos teóricos - conceptuales que sustentan la investigación, que se corresponden con los aspectos más amplios del marco teórico, al entender que los resultados del estudio generalmente superan los referentes del mismo e implican la capacidad heurística de la investigación, que supone la imperiosa necesidad de desarrollar nuevas investigaciones.

