

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

Sobre la base de los elementos contextuales referidos a la docencia universitaria en Venezuela y tomando en cuenta la influencia de la pedagogía como campo intelectual en América Latina, el esquema teórico ha tratado de recoger en su orden interno aspectos estudiados sobre la enseñanza, el aprendizaje, la relación comunicativa profesor/a alumno, el proceso de evaluación y otros temas esenciales que se conjugan en torno a lo que se ha denominado "saber pedagógico". Su amplitud y síntesis al mismo tiempo, ha permitido la racionalización externa de las diferencias y ha permitido encontrar al mismo tiempo, elementos comunes.

La lectura del esquema teórico propuesto, le da valor comprensivo para el análisis de esta dimensión y de las categorías derivadas en este apartado de la investigación.

Un aspecto esencial ha sido entender entonces, la existencia de cierto distanciamiento entre el saber del profesorado, la práctica de la enseñanza universitaria y los referentes teóricos propios de la ciencia, los cuales no pueden ser desvelados sin revisar la interpretación conceptual sobre la teoría. La teoría entendida desde la racionalidad positivista tiene sus consecuencias en el ámbito pedagógico *—orientando generalmente al profesor universitario hacia prácticas alejadas del contexto socio cultural e histórico en el que participa como profesional—* (Carr, 1995).

El esquema teórico propuesto para el análisis, se ubica en la perspectiva de enfrentar críticamente el dilema teoría - práctica pedagógica desde el proceso de investigación del saber sobre el quehacer del profesor/a universitario, para lo cual se asume la definición expuesta por Carr (1995: 15) quien afirma que:

... el objetivo de la teoría consiste en comprender, y la teorización es el proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos. Así el hecho de teorizar forma parte del proceso dialéctico de autotransformación y de cambio social; el proceso a través del cual los individuos se rehacen a sí mismos y, al mismo tiempo, rehacen su vida social...

Se entiende en la propuesta de análisis, que la teoría es una realización humana para comprender y transformar el mundo, iniciándose con el giro conceptual que realiza el teórico desde los "constructos" y proposiciones fundamentales sobre los que asienta la comprensión de curso usual de la vida cotidiana. La teoría entonces está, tocada por las concepciones e ideas del investigador y por las implicaciones socio - culturales del contexto histórico en donde actúa.

Así pues siguiendo el hilo conductor de la pedagogía en el contexto universitario venezolano, específicamente en la Universidad de Los Andes Táchira, se ha considerado que la teoría es un conjunto de saberes, "constructos" y proposiciones que sirven para la interpretación y comprensión de los procesos pedagógicos que el profesor/a construye en el aula.

Esta acepción sobre teoría no es unívoca, al contrario, su énfasis de interpretación y comprensión, ha tenido otras orientaciones tales como describir, explicar y predecir los fenómenos.

Así, el dilema mayor en el campo universitario se presenta cuando a pesar de que existe la función explícita de investigación, los profesores/as de cualquier carrera, escuela o facultad no estudian la principal tarea que realizan, la docencia, centrando el proceso de investigación sobre los contenidos científicos que enseñan.

Por ello se planteó el esquema teórico de análisis para conjugar la visión externa del proceso de desarrollo del saber del profesor/a en tareas de docencia, a partir de los datos aportados internamente por el profesorado sujeto de la investigación.

Tomando como referencia lo señalado con anterioridad, se entiende que es necesaria la indagación descriptiva del saber sobre la acción docente del profesor/a para buscarle la fundamentación teórica del mismo, entendida dentro del espacio de lo implícito, artístico, intuitivo, no consciente y que requiere de hacerse explícita para a partir de allí, configurar un proceso sistemático que lleve a la construcción de un referente pedagógico delimitado adecuadamente y sustentado racionalmente, lo que permite la valoración profunda del "saber pedagógico" del profesor/a desde sus propias prácticas, así como en la comunidad científica en donde participa.

El profesor/a universitario necesita más que explicar y predecir sus actuaciones pedagógicas *-concepción racionalista como construcción mitificadora de la realidad-*, hacer públicas sus manifestaciones de cambio y transformación social sobre la enseñanza, para lo cual requiere de la conformación de una fundamentación teórica explícita que le permita aflorar el saber pedagógico para quitarle los velos meramente artísticos, intuitivos y empíricos y darle un sentido generador hacia su reconstrucción permanente y sistemática, ese es el objetivo previsto en el análisis con el esquema teórico propuesto.

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

Antes de explicar el esquema teórico del análisis de la categoría derivada, a partir de los tópicos de significado, es importante señalar un primer aspecto de consideración crítica. ¿Cuál es la diferencia entre la comprensión del fenómeno y la explicación y predicción de la realidad como funciones de la teoría?

El interrogante reseñado, abre la discusión sobre el modelo de teoría y las funciones que de ella se derivan, de tal manera que se considera, dada la complejidad de los procesos humanos y sociales que se suceden en la actualidad, que no se puede continuar con la acepción de teoría - *el pensamiento guía la acción* -, sino por el contrario la concepción de una teoría íntimamente ligada y construida – *reflexionada* - desde las propias prácticas (sociales - públicas) y viceversa.

Este planteamiento intenta ayudar a resolver la contradicción permanente entre teoría y práctica en el campo pedagógico universitario, lo que se traduce en definir a los profesores/as universitarios como profesionales intelectuales con unas competencias sustentadas en un discurso y práctica pedagógica propia, que le permita dialogar con el mundo, para transformarlo y emanciparse conscientemente de él.

Se entiende entonces que la fundamentación teoría debe ser una construcción humana de carácter social/ pública, holística, crítica y ecológica, donde se integren y potencien tanto comprensión como descripción, explicación y predicción del fenómeno de la enseñanza universitaria, vinculado a la práctica. En esta dimensión, por lo tanto, se aborda los marcos conceptuales referidos al saber pedagógico como categoría primigenia y altamente significativa del estudio.

#### **3.3.1. Categoría: saber pedagógico como una construcción personal y social que sirve de referente para el desarrollo de las prácticas de enseñanza.**

Esta categoría representa el aspecto de mayor valor de significado de esta investigación, en tanto se entiende la existencia de un saber, que sirve de base al profesor universitario para “mover” sistemáticamente las tareas propias de la docencia universitaria. Esta orientación sobre el “saber pedagógico” del profesor/a universitario se encadena sustancialmente a la necesidad de explicar, planificar y comprender las prácticas que realiza.

El dilema radica entonces, en el nivel de formalismo, explicitación y acercamiento a los presupuestos científicos, valor y naturaleza del saber pedagógico a nivel público e institucional, en la comunidad científica de la Universidad de Los Andes Táchira,

entendiendo que este saber sustenta la acción profesional del profesor/a. Esto plantea entonces, el re-dibujo descriptivo del saber que se encuentra implícito en el profesor/a, el cual puede llegar a convertirse en referente científico sobre la enseñanza universitaria.

El profesor/a como sujeto que construye su saber en la práctica de enseñanza, nos alerta para observar posibles encadenamientos con regiones discursivas del pasado del saber pedagógico, es decir, como un campo de conocimientos sobre la enseñanza, porque representan la posibilidad tanto de análisis arqueológico con una determinada orientación en torno a la ciencia, como de análisis genealógicos que pueden dar cuenta de la formación de objetos, conceptos y técnicas en la interioridad de las prácticas sociales (Zuluaga – Garcés, 2000).

Las condiciones del medio profesional universitario propician entonces la elección de una metodología donde el saber y las prácticas sociales se conjugan en el análisis y admiten la posibilidad para el redescubrimiento público de las experiencias, trayectos e historias diferenciales de los profesores/as universitarios, para saberes que, a pesar de su dispersión obedecen a regularidades conformadas por las prácticas discursivas y prácticas sociales.

Entonces, el saber pedagógico es concebido generalmente como una la “caja negra” por los estudiosos del tema en América Latina, como Olga Lucia Zuluaga Garcés, Iván Bedoya, Rómulo Gallego-Badillo, Eloísa Vasco Montoya y Ana Maria Salgueiro, así como otros investigadores en Europa y el resto del mundo; quienes consideran necesario desvelarlo para poder comprender las prácticas sociales orientadas desde la profesión de la enseñanza.

De tal manera, en el campo de la acción del profesor/a universitario se supone la existencia de un saber propio, personal, experiencial, desarrollado en la práctica – *sustrato*- que generalmente no es consciente, ni esta articulado sistemáticamente, pero mueven sus prácticas y puede a nuestro parecer, racionalizarse descriptivamente desde el análisis de sus discursos o palabras y de las observaciones de las prácticas descritas en sus discursos.

La recuperación crítica, de manera descriptiva de los saberes del profesor universitario en la actividad cotidiana del aula, produce un saber más elaborado que necesita dialogar con teorías desarrolladas por otros actores y autores, a fin de que

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

se puedan generar respuestas a las interrogantes que plantean la reflexión sobre la práctica.

De tal manera, el saber pedagógico se delinea como un saber que requiere ser crítico, práctico, reflexivo y operacional en el profesor/a frente a sus tareas formativas: enseñar y concienciar, desarrollar la comunicación con sus alumnos, generar situaciones de aprendizaje, utilizar métodos, medios y recursos para la enseñanza, evaluar y desarrollar la gestión educativa, a partir del esquema teórico propuesto.

Tomando como referencia el esquema teórico - conceptual sobre el tema y los discursos de los profesores/as se encontró que el saber puede racionalizarse explícitamente desde los siguientes tópicos de significado: enseñanza, aprendizaje, relación comunicativa profesor alumno, desarrollo del currículo y evaluación.

Es posible la existencia de otros elementos; para efectos del estudio se circunscribe a los señalados tomando como punto de partida el siguiente esquema teórico o matriz de análisis. Ver cuadro 19.

**Cuadro 19. Estructura del esquema teórico para el análisis de los discursos y acciones de los profesores/as en torno a la racionalización del saber pedagógico**

<b>Conceptos básicos</b>	<b>Interrogantes de aproximación desde la enseñanza</b>	<b>Aspectos fenomenológicos relacionados en actividad docente (discurso- acción)</b>	<b>Ciencia/disciplina focal de investigación del concepto relacionado con la pedagogía</b>	<b>Relación con elementos de un modelo pedagógico (perspectiva del campo intelectual latinoamericano)</b>
Enseñanza	¿Cómo enseñar?	Concepción y estrategias de enseñanza	• Didáctica	Método formativo
Desarrollo Aprendizaje	¿Para qué enseñar? ¿Para qué formar?	Concepción y estrategias de aprendizaje	• Psicología aprendizaje	del Desarrollo proceso formativo
Relación Comunicativa Profesor-alumno	¿A quiénes enseñar?	Concepción y estrategias de comunicación (recursos, medios, instrumentos)	• Psicología desarrollo • Tecnología Educativa	del Relación comunicativa en proceso de formación (de poder)
Desarrollo Currículo	¿Qué enseñar?	Concepción y desarrollo de contenidos (selección de contenido)	• Currículum	Contenido cultural formativo (moneda de interacción)
Evaluación de Aprendizajes	¿Por qué enseñar? ¿Para qué evaluar?	Concepción y estrategias de evaluación (métodos e instrumentos)	• Evaluación de los aprendizajes	Metas, fines y resultados de la formación como proceso

Fuente: el autor.

El esquema teórico desarrollado para el análisis, representa una síntesis operacional diseñado a partir de los elementos referenciales del contexto latinoamericano y usado de manera común en los discursos académicos y análisis de la realidad educativa en

la Universidad de Los Andes Táchira, como consecuencia de los influjos del campo científico latinoamericano, a partir de los cuales se ha insertado gran parte de la producción científica que representa a la institución.

Utilizando el esquema de síntesis referido por Tejada (2005: 68) sobre la clasificación de las ciencias de la educación -*segundo grupo* -, podemos inferir que el esquema diseñado para la investigación, representa una aproximación a la realidad definida en la Universidad de Los Andes Táchira, donde se considera la propuesta de la pedagogía como ciencia general de la educación, admitiendo la existencia de otras ciencias de la educación, pero dependientes de la primera.

El valor del anterior señalamiento, no pretende establecer un análisis epistemológico en sí mismo, tan solo busca ubicar el contexto referencial del esquema teórico, sin desconocer los avances y desarrollos alcanzados por la comunidad científica europea y del mundo en este campo.

La pretensión de evolucionar a otros estadios de referencia epistemológica, requiere necesariamente de iniciarse por el abordaje del mundo que se tiene – *contexto de la investigación*-, leerlo y reconstruirlo por medio de la investigación, a partir de los referentes científicos existentes a través de concepciones de avanzada; el propósito es alcanzar la teorización crítica necesaria para la auto- transformación compresiva de la realidad, que permite la concienciación de los cambios y transformaciones necesarias en el campo pedagógico(Carr, 1995).

Tardiff (2004) explica que todo saber se inserta en una duración temporal que remite a la historia de su formación y adquisición, que requiere para su comprensión de ser formalizado y sistematizado, objetivo que ha de ser logrado por medio de la investigación para procurarle un status acorde con los requerimientos de la ciencia.

El hecho de que los profesores/as universitarios, estén ubicados en una institución formativa profesional (formal), le confiere a su labor ciertos rasgos que se derivan de las condiciones concretas de su trabajo y estas, le plantean ciertas exigencias, restricciones, limitaciones e incertidumbres que son ineludibles a la formación profesional de base que posean.

A partir de esas condiciones concretas y dentro de las naturales restricciones es que se va desarrollando y manifestando un saber propio que se manifiesta en el diario quehacer de enseñar, en la cotidianidad.

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

Este es, en definitiva, el sustrato a ser racionalizado descriptivamente, a ser explicitado para formalizarlo y sistematizarlo y apoyar al profesor/a en el desarrollo de las condiciones de formación requeridas para el redescubrimiento, reconstrucción formal y sistemática de su saber pedagógico, aquel saber complejo cuyo sujeto legítimo es el profesor/a y que se pone en acción esencialmente cuando enseña (Vasco, 1997).

Las preguntas del esquema teórico, son interrogantes comunes que cualquier profesor/a intenta responderse explícitamente cuando va desarrollando la enseñanza, pero que generalmente no ordena en su conjunto.

De igual forma, las restricciones y condiciones concretas dentro de las cuales el profesorado universitario desarrolla su labor, son de un gran valor de significado, especialmente en cuanto a la forma como estas tienden a afectar su percepción sobre sí mismos en el quehacer y saber que desarrollan en el mundo de la enseñanza, lo que implica también la determinación de un determinado grado de conciencia de su saber y el significado y valor para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Colom (2002) explica que las teorías educativas generalmente no dan cuenta de los “ruidos” y “cuestiones” que no se adaptan a la estructura coherente y ordenada de la teoría creada, por ello debe buscarse la posibilidad de una nueva teorización, adaptada a las características propias de la educabilidad y de la educación, construida con y/o desde los propios actores que implique entender lo pedagógico desde lo implícito, lo improbable, el desorden, la complejidad y lo dialéctico del hecho pedagógico y didáctico ajustado a su propia naturaleza e idiosincrasia.

A partir de este punto, el esquema de análisis conforma la contrastación entre los discursos de los profesores/as con lo observado en sus prácticas y los coaching de indagación desarrollados a partir de los registros de observación.

Siguiendo el esquema de análisis anterior, luego de presentar *-al final-* las inferencias preliminares de la categoría se esquematiza gráficamente las inferencias de los tópicos de significado. Puesto que la categoría abordada en este punto es bastante compleja y amplia, se ha considerado retomar las representaciones gráficas de síntesis al finalizar cada tópico de significado para luego sintetizarlas al final.

### 3.3.1.1. Tópico de significado: Concepciones para el desarrollo de la enseñanza (C.D.E.). Pregunta clave: ¿cómo enseñar?

Este tópico indica la orientación central del fenómeno estudiado, donde el saber del profesor/a está circunscrito a la enseñanza y la formación. En el campo universitario la enseñanza representa la tarea nodal de las funciones universitarias; actividad que supone una infinidad de aspectos o nociones significativas que se han abordado desde diferentes perspectivas y dimensiones de investigación.

La perspectiva ideal, se circunscribe a la idea de entender la enseñanza como un proceso y actividad que pretende desde los espacios del aula universitaria el logro de mayores niveles de intelección en los alumnos, para formar a los sujetos en torno a la cultura requerida, necesaria y potenciar su capacidad de indagación frente a la realidad laboral y profesional que deba afrontar para desarrollarla en función de criterios de calidad.

El profesor/a universitario va a tener en sus manos el reto de ayudar a construir esas vidas profesionalmente y la realidad le va a ir moldeando más allá de los horizontes de la cultura científica institucional (Orbegozo, 1995).

En el estudio, los profesores/as universitarios que sirven de informantes clave delimitaron este tópico en torno a las concepciones sobre la enseñanza, sus metas y estrategias de enseñanza, donde se hacen explícitas los referentes virtuales de la enseñanza y el énfasis en la crítica sobre la enseñanza tradicional.

Estos aspectos ayudan a racionalizar el desarrollo del saber pedagógico que tiene como matriz de base los pensamientos y acciones cotidianas de los profesores/as que enfrentan la tarea de la docencia y que generalmente se definen como un saber implícito, no consciente y oculto en la cotidianidad del hecho pedagógico. A continuación, el análisis de este tópico de significado siguiendo el esquema formulado al principio del capítulo.

#### **A.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Administración.**

A continuación se expresan las palabras de los profesores/as que permiten el abordaje de los tópicos de significado:

---

<b>Profesor/a</b>	<i>“Es un proceso de intercambio de conocimientos... Espero de mis alumnos, que salgan sabiendo algo más que cuando entraron, que tengan conocimiento... No mis experiencias siguen siendo las mismas poder dejarles sembrado algo que ellos salgan de la cátedra diciendo aprendí, algo me va a servir lo que aprendí... Cómo estrategias de enseñanza hago muchas cosas, las primeras clases, por ejemplo, manejo en las primeras clases teorías, manejo debates grupales, manejo elaboración de mapas mentales.</i>
-------------------	--

---



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

*conceptuales por mis propios alumnos... les mando a hacer unas exposiciones completamente fuera de lo común... les hago simulaciones, les autorizo treinta mil técnicas no tradicionales... Criterio de selección... Mantener la motivación a mis muchachos como es teoría lo que yo les doy, los motivo sin darles un momento de presión”.*

**Profesor/a A2** *“Es un proceso de transferencia y transmisión de conocimientos. No puedo decirte más porque no soy docente de formación... Mis objetivos son que los estudiantes aprendan contabilidad y que sean capaces de manejar los contenidos de la contaduría en el trabajo futuro... Es normal, yo explico y ellos ponen atención. Les doy los ejercicios y se supone que lo captan, es decir, lo que yo les transmito. Lo que pasa es que me ponga bravo que no me pongan cuidado... creo que las enseñanzas las hago desde la materia que doy y en la medida en que voy teniendo mas experiencia mejor me van quedando las enseñanzas, así que el fundamento es mas la propia experiencia y los contenidos de mi materia... Yo lo que hago es muy similar siempre explico los problemas les mando a leer y revisamos otros problemas...La escojo porque me hacen fácil enseñar los contenidos que debo trabajar con mis alumnos... El criterio es práctico, dar la clase, presentar el contenido.*

**Análisis profesores/as de la carrera: Administración.**

Siguiendo la estructura discursiva presente en las respuestas de los profesores/as a la entrevista biográfica narrativa, se puede inferir que:

Con respecto a la concepción sobre la enseñanza:

- Se percibe una visión tradicional y/o técnica de la enseñanza, centrada en la transferencia de conocimientos tanto en los profesores/as A1 y A2, la diferencia estriba en que el profesor/a A1, percibe una relación de enseñanza más flexible y dinámica que el profesor/a A2, que la entiende meramente transmitida, es decir, centrada en el poder de su saber disciplinar.
- Su pronunciamiento sobre la enseñanza es más o menos sistemático y se intuye que ellos perciben el proceso de enseñanza desde los referentes culturales de las disciplinas/ciencias que enseñan. Se evidencia una connotación disciplinar y finalista de la enseñanza universitaria en ambos profesores/as, aunque se infiere cierto nivel de contradicción en el profesor/a A2, quien expone su posición al simple intercambio de conocimientos de la disciplina que administra.

En cuanto a las metas de la enseñanza:

- Los dos profesores/as A1 y A2, entienden que el resultado de la enseñanza en cuanto a las metas de ese proceso están enfocadas en que los alumnos adquieran nuevos conocimientos, en una posición a nuestro entender, claramente cuantitativa.

De todas maneras, se percibe de manera enfática que a través de las enseñanzas de los contenidos de las asignaturas correspondientes a cada profesor/a, se pueda desarrollar algunas competencias básicas profesionales en el campo de la administración, en los estudiantes para su futura laboral profesional.

- El profesor/a A1, entiende que lo enseñado debe tener una utilidad práctica y resalta la idea de la evaluación del proceso dirigido por él, a partir de las opiniones de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias de enseñanza:

- Se aprecia cierta confusión en el concepto de estrategias de enseñanza en el profesor/a A1, al confundirlas con algunas estrategias de aprendizaje y el profesor/a A2, no hace ninguna declaración directa al respecto, pero expresa por igual, cierta contradicción al indicar la resolución de problemas como una estrategia de enseñanza y sus argumentos dicen lo contrario.
- La concepción de enseñanza del profesor/a A2, al indicar como realiza la actividad de la clase se perfila como técnica, en tanto transmite unos conocimientos que los alumnos han de aprender tal y como los ha enseñado; en el profesor/a A1, las estrategias se interpretan con un tono más amplio, en tanto señala también, además de las estrategias técnicas de enseñanza, otras enfocadas en la interacción.
- Se expresan elementos de motivación y de atención como criterio de selección de las estrategias de enseñanza en ambos profesores/as y se muestra un pronunciamiento sobre la mejora en el desarrollo de las enseñanzas por parte del profesor/a A2, que implican la valoración de la experiencia de clase, entendida como un saber práctico centrado en los contenidos de la asignatura trabajada. El profesor/a A1, hace explícito su oposición a la enseñanza tradicional, pero en el fondo se percibe que tanto el profesor/a A1, como A2 manejan entre otras estrategias tradicionales en su repertorio didáctico.

Al comparar los discursos de los profesores/as con sus acciones y reflexiones sobre sus prácticas, se percibió el establecimiento de pautas de logro en relación con las estrategias de enseñanza definidas tanto en el profesor/a A1 como en A2.

Desde la perspectiva de la concepción de la enseñanza el profesor/a A1, exhibe una mayor profundidad de estrategias de enseñanza distintas de las tradicionales, tal y como lo expresa el profesor A2, además de ser menos dinámico en la práctica con una posición argumental bastante tradicional y técnica de la enseñanza.

Las metas de las enseñanzas se ven expresada a nuestro parecer en las preocupaciones de los profesores/as A1 y A2 en explicar una gran cantidad de contenidos, preocupación que tiene relación con su creencia de que una enseñanza

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

de calidad es aquella basada en la riqueza en cantidad de los contenidos de la asignatura.

Los profesores A1 y A2 realizan en sus practicas el control y manejo de grupo, al darle instrucciones y explicar los contenidos. En el profesor/a A1, se visualiza un alto nivel de manejo de procesos de abstracción en sus enseñanzas (conceptualización, descripción, explicación, transferencia, ejemplificación, argumentación, modelación gráfica, etc.) en sus prácticas, que se acercan en la declaración de ir contra la enseñanza tradicional, pero queda en evidencia ciertas contradicciones referidas a los contenidos de la disciplina que administra.

El profesor/a A2, no muestra mayor amplitud en el manejo de procesos complejos en la enseñanza. Ninguno de los dos profesores/as considera tener fundamentación teórica referente a la docencia, ni conocimiento pedagógico y didáctico.

Un punto coincidente en el análisis, tiene que ver con que a pesar del nivel de profundización de algunas estrategias de enseñanza de parte del profesor/a A1 y A2, ninguno es consciente de la importancia de los procesos cognitivos que realizan y de la imbricación de éstos con los posibles aprendizajes de los estudiantes.

Una percepción tangencial sobre este punto, es la que señala el profesor/a A2, al interrogar a los estudiantes sobre si “entienden el tema explicado”, el cual funciona como una estrategia de valoración – *a caso retroalimentación*- de las actividades de la enseñanza. Esta valoración a nuestro modo de ver, es cuantitativa y centrada esencialmente en el aprendizaje de los contenidos de la disciplina que administra.

Se presentan en las acciones de los profesores/as la gestión de los grupos como un elemento tácito de la enseñanza de los contenidos y en la práctica buscan potenciar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes desde la perspectiva de competencias para el futuro, es decir, en esencia se les percibe un enfoque práctico y utilitario de la enseñanza.

La planificación tiene un sentido de guía administrativa, que a nuestro parecer no es reflexionada por lo profesores/as y posiblemente indique contradicciones importantes entre el decir y el hacer sobre la enseñanza. Estos aspectos y otros no reseñados por su amplitud y no trascendencia en los objetivos del estudio, se pueden apreciar como aproximaciones inferenciales descriptivas de las observaciones/coaching de indagación:

---

<b>Profesor/a A1</b> <i>R.D. : Registro de Observación</i>	<p><b>R.D.1:</b> "Al empieza a conceptualizar el tema y va construyendo un grafico en el pizarrón, mientras va explicando el tema...expone los conceptos básicos del tema relacionado con procesos administrativos... Al transfiere contenidos de una asignatura previamente vista por los alumnos en semestres anteriores. (coaching: el profesor hace un esquema o secuencia de trabajo, que le sirve de matriz de orientación para desarrollar la clase)...Al se moviliza por el salón de clase, tratando de conectarse permanentemente con los alumnos, mientras va explicando los conceptos clave sobre los estilos de dirección, para describir las características de los tipos de sujetos, para lo cual A1 da un ejemplo de la tipología señalada con anterioridad, por medio de la descripción de las características de un obrero y luego pone la contraposición del concepto...Luego A1 empieza a leer el material...Al empieza a escribir algunas ideas en la pizarra, con la ayuda de un material que le sirve de marcador y estructura el discurso escrito de forma ordenada y muy bien redactado...El informador A1 les pide silencio a los estudiantes y luego el profesor aclara el concepto desde la teoría administrativa...Luego el profesor A1 enlaza el tema de equipos con lo de roles y hace una inferencia entre equipo y grupo... Finalmente el profesor da instrucciones sobre el trabajo final"</p> <p><b>R.D.2:</b> "El profesor A1 empieza anunciando el tema que trabajaran en clase ...Aclara conceptos básicos de la teoría y re -explica la lamina .....Al explica el porqué de una entrevista de trabajo y menciona la aplicación de la teoría en el campo de la administración... Al explica adecuadamente el concepto y va estableciendo relaciones conceptuales y de procedimiento en la aplicación de la teoría tratada... El profesor A1 toma las ideas del estudiante y establece una relación con otro contenido trabajado en otra oportunidad y va estableciendo nexos conceptuales que le ayudan a ilustrar la teoría o modelo de motivación... luego aclara los conceptos .... Luego A1 traslada el tema a las teorías motivacionales en el campo de la gerencia... El profesor A1 hace un interrogante sobre la implicación de esta teoría en la conformación de una determinada empresa y va analizando las diferentes categorías de la caracterización de los gerentes... profesor les pide orden... El profesor A1 va estableciendo diferencias y semejanzas en las características de los diferentes lideres... y hace un interrogante sobre como se hace el liderazgo...el profesor A1 les expone el sentido axiológico del liderazgo en la carrera de administración... Explica A1 el modelo de contingencia y luego procede a recrear el modelo y al mismo tiempo les señala las implicaciones del uso de estos modelos en el campo de trabajo... Al hace una reflexión profunda "</p>
<b>Profesor/a A2</b>	<p><b>R.D.1:</b> "Seguidamente empieza a dar las instrucciones sobre un trabajo practico relacionado con el tema... se explican o refuerzan algunos conceptos sobre la materia, a modo de seminario o taller... El objetivo de la sesión es lograr que los alumnos a través de las prácticas (construcción de balances de diferente tipo de empresa, aprendan el proceso de construcción de balances en función de la constitución de las empresas, tipos, características)...<b>(Coaching: el profesor previamente ha planificado todo el proceso y tiene claro el objetivo de la actividad)</b>... Eventualmente el profesor A2, explica en el pizarrón algunos razonamientos derivados de las dudas de algunos grupos, ...profesor reafirma la idea ante sus estudiantes sobre lo que estaban haciendo. A2 explica algunos pormenores sobre la práctica a partir de lo observado... El uso del pizarrón se hace sobre la base de pequeños gráficos para aclarar ideas y definir los términos básicos.... responde las dudas de sus alumnos y ellos se muestran atentos a lo explicado por el profesor. Los conceptos aclarados surgen de dudas de los estudiantes...dejando a sus alumnos algunas ideas clave que tiene que ver con conceptos clave del tema".</p> <p><b>R.D.2:</b> "A2 les da las observaciones a sus estudiantes sobre la prueba, indicándoles las respuestas posibles de cada interrogante de la prueba práctica. A2 exponer sus observaciones, A2 (W) lee cada interrogante y emite juicios sobre lo que se tenía que hacer en cada aspecto tratado en el examen"</p> <p><b>R.D.3:</b> "Esquematiza como se construye un balance... empieza a explicar como debe ocurrir el proceso de fusión a partir de Sociedades de responsabilidad limitada. A2 grafica en el pizarrón y escribe el procedimiento de ocurrencia del proceso. En la medida que explica el tema, A2 va estableciendo algunos ejemplos al respecto... El profesor sigue explicando y señala como se debe producir el registro de un balance contable...luego pasa a desarrollar la explicación desde una situación hipotética... El profesor les señala a los estudiantes si han entendido la explicación...A2 utiliza toda la pizarra y va desarrollando varios gráficos en diferentes lugares...luego procede a</p>

---

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

explicar los aspectos relevantes del tema, es decir, el mismo se da la respuesta... A2 les plantea a sus estudiantes si han entendido el proceso y procede a sentarse en su mesa esperando que los estudiantes formulen dudas al respecto..el profesor siempre lanza preguntas hipotéticas que sirven para debatir y hacer reflexiones con los estudiantes desde los aspectos teóricos explicados. (coaching: el profesor considera que la planificación debe ser dinámica y cambiante, y se evidencia que los estudiantes no tiene bases teóricas)

### B.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Comunicación Social.

Los discursos que le dan significado a los tópicos de significado son:

**Profesor/ a C1** *"Buena yo creo que la enseñanza universitaria es un nivel superior de todas las demás enseñanzas ...pero ya en la universidad se entra a reflexionar... la universidad es más que todo un centro de problematización, de una cantidad de ideas que trae el joven específicas hacia una disciplina del conocimiento...Buena el propósito general en el caso de mi asignatura es que el estudiante primero entienda que la comunicación se hace con las ideas de quien comunica.. el debe comprender durante ese proceso a través de las diferentes técnicas .... que todo lo que él haga esta determinado por lo que él sabe y en la medida que él crezca o su conocimiento aumente ira trasformando la exposición de su forma de comunicar... el estudiante tiene que comprender que todo su saber, toda su técnica se reduce a eso que él tiene que saber todos los días algo nuevo para poderlo comunicar...No evidentemente que cambian, todo sobre todo cuando los tiempos, cuando la historia de una sociedad mueve todo, entonces que evidentemente que hoy día 2003 a 1992...que debe enseñarse en comunicación social, que debe impartirse y allí entra en crisis también la forma que uno enseña, y uno se da cuenta de que hay grandes fallas ...y no ha entrado justamente a lo que es esencial a la formación de un comunicador social...Si bueno hay temas donde uno tiene que idear todo una clase de exposición donde prácticamente algunas cosas pero sigo hablando, pero hay otros temas, sobre todos los temas de historia de una técnica, de un medio de comunicación, es el conocimiento que ellos no consiguen así fácilmente, pero también hay que la actividad práctica del estudiante... hay prácticas que se hacen en el aula de clase inmediatamente..."*

**Profesor/a C2** *"Yo creo que la enseñanza en la universidad es un proceso más complejo de tratar el conocimiento...donde están los verdaderos sustratos del saber. La enseñanza es por lo tanto la transmisión de una cultura necesaria para el desarrollo del campo laboral de forma excelente, tiene un gran valor social... Ah, bueno eso si me gusta más para explicar, las enseñanzas que yo dirijo están sobre la base de que los estudiantes aprendan a hacer los procesos que se han definido en la asignatura- muy práctica- y de desarrollo de habilidades para la comunicación... La meta que tengo de mis estudiantes es que sean buenas profesionales, que manejen el conocimiento o disciplina que les enseño en términos de calidad, que sean eficientes, y eficaces en su futura labor profesional y que tengan la posibilidad de innovar, digo de cambiar para mejor los procesos que desarrollaran en donde trabajen en términos de comunicadores sociales... Generalmente empezamos con un material, lo leemos y empezamos a precisar los conceptos clave y a practicar lo que la teoría expone como valido...Yo, uso mucho el trabajo práctico a partir de los conceptos clave y teorías formuladas por expertos en el mundo sobre el tema de los medios audiovisuales de comunicación, especialmente en lo referente a la tv. Realizo estrategias de análisis de las prácticas a partir de lo que dicen los expertos para que los muchachos aprendan como lo deben hacer y creo que los lleva a procesos de debate sobre estos temas, creo ocurre discusiones en el interior de los propios alumnos...Considero que no hay una reflexión sistematizada como problema sobre la enseñanza, más bien lo considero desde una perspectiva pragmática para resolver el cómo enseñar. Si sé que formo pero para ello enseño, claro más desde la experiencia de trabajo en el aula con los muchachos... la institución no nos ha formado para ello, eso es una tarea pendiente. Me preocupa que estemos pensando que lo hacemos muy bien y a lo mejor nos equivocamos con relación a enseñar y formar a esos estudiantes, pero para ella nosotros los profesores debemos aprender también a ser mejores profesores... Claro que han cambiado, por sobre todo cuando estamos ante una sociedad profundamente tecnolozada y globalizada, donde el conocimiento cambia y varia rápidamente. Además, creo que como profesional*

---

*universitario he crecido, más desde la propia práctica y como una preocupación personal que como un proceso de apoyo de la institución"*

---

### **Análisis profesores/as de la carrera: Comunicación Social.**

A partir de los planteamientos discursivos de los profesores/as, se puede inferir que:

Tomando en cuenta la concepción sobre la enseñanza:

- Se percibe cierta coincidencia en los profesores/as C1 y C2 en ver la enseñanza como un proceso complejo, de un nivel superior con relación al resto de niveles educativos del sistema, donde se produce el proceso de creación de conocimientos, a partir de los sustratos culturales existentes que forman a las ciencias. Implican el valor social de la enseñanza universitaria en tanto, integra parte de los procesos que conforman la formación de profesionales requeridos por la sociedad.
- Se traduce de manera especial en el profesor/a C1 la disposición reflexiva y de investigación de la enseñanza como una respuesta esencial para el desarrollo de la cultura en torno a la ciencia que administra desde la perspectiva de la docencia, entendiendo que es un deber en la enseñanza la problematización del conocimiento para desarrollar una adecuada formación de profesionales.

En el profesor/a C2, la concepción sobre la enseñanza universitaria se ve marcada implícitamente por el desarrollo de los contenidos de la asignatura que forman parte de la disciplina o ciencia que orienta, lo que implica a nuestro parecer, cierta fijación por lo curricular, en similar sintonía con lo expresado por el profesor/a C1.

Entonces se perfila una concepción de la enseñanza como un proceso o actividad de intercambio de saberes y conocimientos disciplinares, lo que intuye necesariamente, que la enseñanza va de la mano de la ciencia o disciplina que el profesor/a orienta en la universidad

En cuanto a las metas de la enseñanza:

- Curiosamente los profesores/as C1 y C2 expresan mayor agrado en explicar las metas de sus enseñanzas percibidas más bien como metas de la asignatura que desarrollan. El talante de lo expresado al inicio de sus respuestas sobre la enseñanza, cambia en este punto.

Un aspecto coincidente en ambos profesores es su idea de entender que la enseñanza debe permitirles a los estudiantes el aprendizaje de procesos y

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

técnicas que le permitan el desarrollo de las tareas comunicativas, así mismo se aprecia que los objetivos están marcados especialmente para el profesor C1, en la cantidad de conocimientos que adquiera el estudiante y en la actualización permanente de la información. El profesor C2 hace hincapié, a nuestro parecer en lo práctico y en el desarrollo de habilidades.

- Nuestra percepción de las metas de enseñanza de los profesores/as C1 y C2 se perfila en que ellos implícitamente enfocan la enseñanza en contenidos de naturaleza procedimental, dadas las características peculiares de las asignaturas que administran, sin que impliquen mayores niveles de reflexión sobre el tema y que luego será revisada en análisis posteriores.

El profesor/a C1. al parecer relaciona la enseñanza en directa implicación con el proceso de transformación de los conocimientos que debe ocurrir en los estudiantes en el momento del aprendizaje.

- En cuanto a las metas de la enseñanza con relación a la tarea de formar profesionales hay una apreciación particular referida al cambio y/o transformación permanente de las mismas que implica en nuestra percepción una necesidad por el desarrollo, cambio y transformación permanente de los saberes en la sociedad de la información.

El inciso del profesor/a C1 se orienta a explicar estos cambios como parte de los requisitos de las exigencias de la sociedad y del perfil necesario de profesional que sé esta formando y aprovecha el profesor/a para realizarse una autocrítica en torno a ello. El profesor/a C2 canaliza el planteamiento sobre los cambios en las metas de la enseñanza con relación a la formación de profesionales de la comunicación social recalcando su idea de la formación, en relación con la calidad de su labor futura y al manejo de la información.

En relación con las estrategias de enseñanza:

- Vistas las explicaciones aportadas por los profesores/as C1 y C2, las estrategias de enseñanza se centran en dos direcciones: las expositivas (que se ventilan como iniciales o de entrada) y las prácticas, donde se supone se hacen énfasis, en función de la naturaleza de las asignaturas y del perfil de la carrera de comunicador social.

Las estrategias expositivas siguen un referente cultural de determinadas comunidades intelectuales, académicas y/o científicas, en la idea de aclarar los contenidos a enseñar desde la perspectiva conceptual.

- Se perfila en el profesor/a C2 el manejo para la selección de las estrategias de enseñanza de algunos referentes teóricos o de expertos que le dan sustento al trabajo práctico con los estudiantes; se supone sea similar en el caso del profesor/a C1, aunque su aportación al respecto es limitada y se centra más en reflexionar el ¿por qué? de las estrategias de enseñanza y no las enumera ni describe. El profesor/a C2 señala algunas estrategias que se solapan entre la enseñanza y el aprendizaje. La preocupación del profesor/a C1 al parecer, está en el desarrollo inicial de la enseñanza de contenidos conceptuales *-de manera implícita-* que se va haciendo compleja hasta que el estudiante (supone el profesor) debe aprender de manera autónoma con las prácticas de aula que desarrolla. Se infiere en este aspecto, una contradicción derivada en confundir las estrategias de enseñanza con el proceso de aprendizaje de los estudiantes que se aproxima a lo percibido también en el profesor/a C1.
- Es notoria la preocupación en nuestra percepción de un manejo amplio de las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de las enseñanzas en las palabras de los profesores/as C1 y C2.

Por otra parte, surgen otros aspectos significativos de resaltar en el análisis, tales como:

- La reflexión sobre la enseñanza desarrollada por los profesores/as a partir de la aplicación del instrumento de investigación (entrevista biográfica narrativa) les permite a los profesores ver en perspectiva las cosas que hacen en el proceso que dirigen en el aula de clase.

El Profesor/a C2, transmite el planteamiento de la producción de reflexiones de naturaleza pragmática sobre el ¿cómo enseñar?, que no son sistemáticas y que se producen ante ciertas situaciones coyunturales que lo ameritan. Se produce una autocrítica sobre la enseñanza y el reconocimiento de las necesidades de formación pedagógica para desarrollar la enseñanza, entendiendo que la mejora del profesor/a empieza con el reconocimiento de su potencial para aprender continuamente.

- Se infiere que no se hagan explícitas ni se perciban de manera implícita referentes directos sobre la enseñanza usados por los profesores/as para desarrollar la enseñanza y que teniendo cierta aproximación en torno a lo pedagógico, no circunscriban sus acciones docentes al ámbito propio de explicación *-didáctico-* o al proceso más global entendido en el contexto de desarrollo de la Universidad de Los Andes Táchira, esto nos da una idea del



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

nivel de formación docente que pueden apreciarse en los profesores/as C1 y C2, a partir de lo expresado en la entrevista.

Vistas las inferencias, percepciones e interpretaciones de los profesores/as sobre la enseñanza, al contrastar estas con los registros de las observaciones y reflexiones de los coaching de indagación se pueden ver que existe una marcada intención de desarrollo de una enseñanza definida implícitamente en torno a los contenidos procedimentales (no conscientes de ellos) para lo cual hacen énfasis en la enseñanza interactiva, es decir, que conlleve al desarrollo de actividades prácticas.

Lo observado en los profesores/as, especialmente en el profesor/a C2, es la relación directa entre discurso y acción en cuanto al uso de referentes científicos para la selección de las estrategias de enseñanza y para el manejo de los contenidos, especialmente en la valoración de las actividades desarrolladas por los estudiantes.

Son significativos los datos aportados por los coaching de indagación, en número y calidad de las reflexiones sobre la enseñanza, especialmente en lo relacionado con las metas de las enseñanzas; la perspectiva reflexiva es una consecuencia de valorar la acción, que saca a flote a través de las valoraciones no sistemáticas que realizan los profesores/as a lo largo de las clases.

El manejo expositivo de los profesores/as C1 y C2, generalmente se limita al inicio de la clase y se realiza prácticamente para darle soporte a las actividades a desarrollar por los estudiantes. En el discurso *-datos de la entrevista-* de los profesores/as C1 y C2 se percibe cierta tendencia a no poder diferenciar las estrategias de enseñanza de las de aprendizaje y en la práctica el manejo de los profesores/as es bastante concreto en cuanto a las instrucciones sobre las actividades prácticas a desarrollar por los alumnos.

No se evidencia en las observaciones y en los procesos de coaching, preocupaciones manifiestas sobre la planificación de la clase, aunque existen ciertas conexiones entre lo pensado y lo realizado.

Se aprecia un amplio uso de instrucciones dirigidas a los alumnos en cuanto a las acciones de clase; el manejo de materiales de apoyo didáctico y de recursos tecnológicos para la enseñanza es bastante notorio dada la naturaleza de la asignatura, estas percepciones se pueden contrastar a partir de los datos de las observaciones/coaching de indagación que se presentan a continuación.

**Profesor/a**  
**C1**  
*R.O. Registro de Observación*

**R.O.1:** "...luego empieza a explicar el tema (teoría) sobre Expresión gráfica, lo básico sobre línea y punto y contornos...lo que el profesor busca por lo tanto es que dibujen y realicen prácticas donde aplican los conceptos básicos y creen un personaje (un cómic) donde se valora las líneas como expresión gráfica...El profesor realiza una dinámica con tres mascotas o animales que identifican tres visiones (la primera como lo ven los demás, la segunda como ellos creen que lo ven los demás, la tercera es como ellos realmente son). (coaching: el profesor busca que los alumnos transfieran estas visiones con el personaje creado y puedan entender la potencia del trabajo realizado en términos de expresión gráfica) ...(coaching: la idea del profesor es que el estudiante sea capaz de dibujar un personaje, establecer un guión y definir la contextualización de ese personaje en función de los conceptos básicos del tema")

**R.O.2:** "El profesor C1, saluda a sus alumnos en la mañana, empieza la clase con un comentario de lo que ha venido ocurriendo en esos días en cuanto a noticias (radio, TV, universidad), con el fin de mantener una relación noticiosa por ser estudiantes de Comunicación social... El profesor con una noticia de texto en Word les da las instrucciones de cómo hacer la infografía, a partir de la lectura del texto, a partir de cualquier programa escogido, para ello C1 lleva tres temas distintos y les da como tiempo de elaboración una hora y cuarto para hacer la infografía."

**R.O.3:** "El profesor la inicia, preguntándoles sobre las diferencias entre los libros, los periódicos y una revista...va ahondando sobre las características de los diseños de los periódicos, las diferencias de las columnas, el tipo de letra, analizado en grupo...se sacan conclusiones sobre la diversidad de formas, propuestas gráficas y de elementos periodísticos (coaching: el objetivo de la práctica es que los alumnos sean capaces de ver las semejanzas y diferencias en los diferentes formatos periodísticos)...muestra la diversidad de periodistas existentes ..."

**Profesor/a**  
**C2**

**R.O.1:** "El profesor presenta videos tipo donde muestra los planos ideales mínimos del contenido a sus alumnos para que reconozcan los elementos básicos en términos que deben tratados en aspiración en sus producciones el profesor va haciendo interrogantes y va exponiendo y explicando el tema...El profesor propone una dramatización con dos alumnos tipo...Luego C2 les manda como una práctica de entrevista para TV.... El profesor recoge las observaciones de los alumnos y va estableciendo juicios de valoración de las evaluaciones a través de los comentarios de los compañeros para aclarar los conceptos...El profesor recomienda una lectura "Informar sobre la velocidad. Hacia un nuevo periodismo televisivo" de Omar Rincón"

**R.O.2:** "El profesor conceptualiza el tema y les trae ejemplos de crónica para que los vean (filmados) y hagan ejercicios de comparación...C2 les da recomendaciones técnicas para efectos de la filmación de una primera experiencia para filmar de una noticia ...(coaching: el profesor van desarrollando un proceso de mejora con la realización de varias y recurrentes prácticas del tema... El profesor C2 va haciendo complejo el desarrollo del tema a través de que las prácticas son meramente informativas y luego tienden a ser interpretativas porque requieren de un mayor nivel de comprensión, interpretación y análisis de los temas tratados...(coaching: el profesor usa esa metodología para que los alumnos estén pendientes de la información relevante y busca evitar la memorización de la información de los estudiantes, "

**R.O.3:** "El profesor C2 explica a través de una laminas para "episcopio" las diferencias de escribir para diferentes medios (impresos, radio, TV). C2 va explicando las frases señaladas en las laminas y las va desarrollando y les manda a profundizar en un texto especializado sobre el tema... El profesor da las instrucciones para realizar las prácticas y les muestra guiones con noticias tipo y C2 va explicando los diferentes tipos de formatos... El profesor solo les va haciendo observaciones de categorización (condición, precisión, y formato) a los alumnos de la elaboración del libreto ...El manejo conceptual se desarrolla durante todas las prácticas"

### C.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Educación.

Los datos que sustentan el análisis en este tópico son:

**Profesor/ a**  
**E1**

*"La enseñanza universitaria es como darle herramientas necesarias para un grupo de estudiantes que pasen por tus manos, no solamente para enfrentarse a su futura labor universitaria sino*

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

*herramientas para la vida, siempre pienso de esa manera... Bueno lograr que el estudiante nuestro no cambie la visión que tiene sobre lo que es la educación para la salud... Si han cambiado anteriormente como le dije hace rato, las metas eran otras, como se manejaba, inclusive en el hacer mío en el área completamente distinto... Me gusta la participación, me gusta que el estudiante sea imperativo que el estudiante intervenga, no me gusta dar clases magistrales... la idea es hacer del proceso un proceso interactivo y participativo donde tengamos la oportunidad tanto estudiantes y profesores de aprender, de motivarnos para seguir aprendiendo"*

**Profesor/a  
E2**

*"Es un proceso intelectual e intencional que implica el manejo, procesamiento y divulgación de cultura científica que ha de ser aprendida significativamente por los alumnos... Me parece que debemos formar a nuestros compañeros para que sus enseñanzas sean legítimas en el deber ser... Dos cosas fundamentales, que aprendan a enseñar y que sean capaces de repensar su labor futura como profesionales de la docencia...Es muy activa llena de muchos contenidos por la complejidad de la asignatura Didáctica Especial del Castellano... Una evoluciona y siempre en la medida que uno se forma más y desarrolla sus prácticas, estas le hacen a uno más consciente pedagógicamente de que lo necesario es estar dispuesto al cambio, el contexto socio-cultural e histórico cambia y las metas también... La realizó tomando en cuenta a mis estudiantes y los conceptos iniciales que tienen sobre los temas tratados. Existe variedad en estrategias de enseñanza usadas en mis clases, pero parto de conocer lo que saben mis estudiantes, ellos son mis indicadores para desarrollar determinada estrategia como un debate, un estudio de problemas didácticos, un seminario, etc. Y escojo esas estrategias por mi anclaje pedagógico... esta en el modelo escogido para la enseñanza... Me muevo en lo socio-constructivista, por ello tomo en cuenta las ideas previas de mis estudiantes y estudio bastante lo pedagógico porque debe haber concordancia entre conocimiento y práctica de aula. Todo lo anterior me sirve de experiencia. Si, es vital porque permite a mí entender mejorar las enseñanzas y lograr que el estudiante adquiera la conformación que su propio potencial ontológico le permite..."*

**Análisis profesores/as de la carrera: Educación.**

De las respuestas dadas por los profesores/as E1 y E2 en la entrevista, se puede inferir:

De la concepción sobre la enseñanza:

- Las concepciones sobre la enseñanza de los profesores/as E1 y E2 a pesar de su formación de base docente, es distinta, mientras en el profesor/a E1 se percibe una visión generalista de la enseñanza que más bien parece cercana al concepto de aprendizaje, dado que la define como una herramienta para que los estudiantes aprendan, se acerquen al saber. Esta interpretación deja un poco en el aire la interpretación sobre la enseñanza universitaria, aunque hay que ver la posibilidad de entenderla en el sentido de que sus estudiantes serán docentes en el futuro, pues hace hincapié el profesor/a E1 en la idea de enseñanzas para la vida. Puede considerarse que el profesor/a conoce la incidencia que ejerce para con sus alumnos como un referente o modelo.
- En contraposición el profesor/a E2 a través de respuestas muy concretas, considera que la enseñanza universitaria es un proceso de naturaleza intelectual, que siendo intencional implica tres aspectos fundamentales: manejo, procesamiento y divulgación de cultura científica administrada por él, para que sea aprendida de manera significativa por los alumnos/as.

Esta concepción de la enseñanza es bastante clarificadora desde la perspectiva del pensamiento del profesor/a E2, en el entendido de visualizar la complejidad de la enseñanza cuando se expresa la misma en términos de cultura – *contenidos y experiencias*-, o lo que es lo mismo, el currículo. Su naturaleza es percibida muy activa, dinámica y con una connotación aproximada a una orientación constructivista.

- Las diferencias en la concepción sobre la enseñanza puede estar influida posiblemente por el grado de especialización del conocimiento del profesor/a E2 sobre el tema de la formación docente, distinta del área del saber que desarrolla el profesor/a E1. De todas maneras, en ambos profesores/as resalta la idea, inferida por nosotros, del papel que ofrecen como modelos a seguir por los estudiantes (es decir, referentes de socialización de la enseñanza), que se muestra de manera solapada en las ideas del profesor/a E1 y explícitamente por el profesor/a E2. Ninguno establece una apreciación sobre el papel de las tecnologías en sus concepciones sobre la enseñanza

En lo referido a las metas de enseñanza:

- El profesor/a E1 entiende que el propósito de la enseñanza esta en torno al desarrollo laboral y personal de estudiante en el futuro, al relacionarlo con la asignatura, concibe la idea que la enseñanza debe permitir que los estudiantes mantengan sus conocimientos sobre los temas de educación para la salud (objeto de la asignatura que desarrolla el profesor/a). En el fondo, pareciese que lo importante es que se mantenga la visión de los estudiantes sobre las enseñanzas generadas por el profesor/a.
- El profesor E2 entiende que las metas de sus enseñanzas están en la formación docente de sus alumnos (a quienes ve como compañeros en el futuro) por lo cual hace énfasis en torno a la legitimidad de las enseñanzas.

Por ello, enfatiza en dos aspectos particulares y relevantes: el aprender a enseñar en sus alumnos y en capacitarlos en el repensar de su futura profesionalidad en la docencia. En este aspecto resalta también la manera como el profesor/a E2, relaciona las metas de enseñanza con la complejidad de los contenidos de la asignatura, al anunciarla explícitamente -*didáctica especial del castellano*-. Se entiende por la complejidad en las explicaciones y representaciones discursivas del profesor/a E2 para abordar el tema.

- En lo relativo a los cambios en las metas de enseñanza, mientras el profesor/a E1 considera de manera directa que el cambio en las metas de enseñanza se debe a

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

su trayectoria como docente, por ello se atreve a aseverar que su hacer – *práctica*- ha cambiado en relación con su visión de trabajo.

Por otra parte, profesor/a E2 expresa un nivel de complejidad en su postura sobre las metas de enseñanza, que lo podemos relacionar con el grado de evolución en la perspectiva profesional, que implica de manera holística un mayor nivel de formación del saber y práctica de la enseñanza, desde una posición de conciencia en el ámbito pedagógico que implica su disposición al cambio.

En cuanto a las estrategias de enseñanza:

- El profesor/a E1 expresa que define las estrategias de enseñanza sobre el principio de la participación, lo que nos permite inferir que su postura es bastante activa en cuanto al proceso de enseñanza y su relación con el aprendizaje de los estudiantes, lo que se interpreta por el uso de estrategias de enseñanza procesuales.

Esta visión en perspectiva, puede interpretarse explícitamente en la necesidad de interacción del estudiante en el proceso formativo que se realiza en el ámbito universitario.

Por ello el profesor/a afirma de manera tajante su indisposición en el desarrollo de clases magistrales, por el contrario, su idea radica en hacer de la enseñanza un proceso interactivo y participativo donde sus estudiantes participen en el aprendizaje de la enseñanza. Queda sobre la mesa en nuestra percepción, el planteamiento del profesor/a E1 por definir la enseñanza sobre la base de principios didácticos y/o pedagógicos

- El profesor/a E2 expone con mayor detalle su postura en torno a las estrategias de enseñanza, los criterios de selección de las mismas y lo suma a la idea que posee sobre la reflexión del proceso de enseñanza. La primera consideración que hay que estudiar es que las estrategias de enseñanza según el profesor/a E2, las realiza tomando en cuenta a los estudiantes en función de los conceptos iniciales que posee sobre los temas abordados en clase.

En este punto se infiere una concepción activa y procesual de la enseñanza, al menos en lo pensado, y esto le permite a nuestro modo de ver que el profesor/a sea capaz de exponer el manejo de múltiples estrategias de enseñanza en sus clases a partir del potencial de los estudiantes – *a los que afirma conocer como un principio esencial para el desarrollo de la enseñanza*- quienes fungen como sus principales elementos para el diseño y/o selección de una determinada estrategia de enseñanza.

El profesor/a muestra de manera explícita un saber bastante estructurado sobre el porqué y para qué de la enseñanza. Del mismo modo, señala algunas estrategias definidas desde una determinada perspectiva teórica. Este sujeto de investigación llega a afirmar que la selección de estrategias de enseñanza obedece a un anclaje pedagógico, al que entendemos como una postura definida que ha descrito con anterioridad.

- Es importante resaltar la contundencia de las palabras del profesor/a E2 en cuanto a la explicación profusa y profunda sobre las estrategias de enseñanza, que llega a ubicar en torno al enfoque socio-constructivista y del cual hace una explicación pormenorizada. Suárez (2000) se expresa en torno a ello, en el sentido de ver que el conocimiento se sucede como un proceso de construcción interior, permanente, dinámico, a partir de las ideas previas o preconceptos del estudiante, constituidos por sus experiencias o creencias, en función del contraste, confrontación, comprensión de un nuevo saber o información mediado por el docente.

De tal manera, el profesor/a E2 considera que lo pedagógico le permite generar un proceso concordante entre lo teórico y la práctica de la enseñanza. En este aspecto, el profesor/a considera que manejarse en este esquema le permite, desarrollar una práctica de enseñanza llena de experiencias de aprendizaje que funcionan como sustratos para la mejora de las mismas y al mismo tiempo - *lenguaje ampliamente técnico*- el logro de la conformación intelectual de los estudiantes a partir del reconocimiento del potencial ontológico que poseen para aprender. Esta visión tan abundante en detalles nos permite inferir el grado de compromiso en la formación pedagógica del profesor/a que no podría entenderse de otra forma, al ser un docente del área de formación docente.

- Son marcadas las diferencias de formación docente, capacitación pedagógica y competencia didáctica entre los profesores/as E1 y E2, posiblemente se deba a las diferencias de formación profesional de base y al ámbito de saberes y conocimientos que administran en la universidad. Un aspecto de significativa importancia como el manejo de la tecnología en la enseñanza es apenas tratado tangencialmente en los discursos de los profesores/as E1 y E2.
- Finalmente se percibe abiertamente desde las palabras del profesor/a E2, que su posicionamiento teórico sobre la enseñanza le da el piso necesario para valorar sus procesos de aula -*la enseñanza*- y por supuesto mejorarla a partir de la reflexión entre su pensar y hacer docente, tomando como referencia los marcos teóricos sobre la enseñanza aprendidos, que le permiten, al parecer un mayor

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

potencial para el desarrollo legítimo de la enseñanza, relacionado con un saber experiencial contrastado, explícito, sistematizado y formalizado en su interior, apenas divulgados por los efectos de la entrevista biográfica – narrativa.

Todas estas ideas, percepciones e inferencias se contrastan en la práctica y en las reflexiones sobre la práctica, las cuales nos permiten reconocer que tanto el profesor/a E1 y E2 se acercan en la práctica a lo que han descrito en sus repuestas a la entrevista biográfica, aunque se pueden apreciar ciertas contradicciones.

El primer aspecto que hay que señalar es el sentido de repensar lo planificado, donde se muestran ciertas concordancias al menos en lo referido a las metas del proceso de enseñanza y en los criterios o principios que han definido para la elección de las estrategias de enseñanza.

El profesor/a E1, se muestra cercano a realizar sus enseñanzas en torno al desarrollo de lo actitudinal y muestra en sus prácticas una permanente recreación de los contenidos en el contexto situacional de vida de los estudiantes, el profesor/a E2 va reproduciendo paulatinamente secuencias didácticas sobre lo que conocemos como constructivismo, tomando en cuenta siempre las ideas o preconceptos de los estudiantes.

El profesor/a E1 en nuestra percepción, permite la participación de sus alumnos, pero el desarrollo de la enseñanza es más lineal, cercano a lo técnico, ya que la participación de los estudiantes es realizada en torno a los contenidos de los materiales trabajados, el profesor recurre a veces al estilo expositivo, aunque se ve un gran potencial de desarrollo de otro tipo de estrategias de enseñanza.

El profesor/a E2 muestra en su práctica un mayor nivel de complejidad en cuanto a las enseñanzas, explica, ejemplifica, analiza, valora, contextualiza los contenidos abordados en la clase y siempre trata de mostrar la complejidad del aprendizaje y de los procesos cognitivos que ocurren a través de la enseñanza.

Tanto, el profesor/a E1 y E2, utilizan poco la tecnología como recurso para la enseñanza, el primero mostrando imágenes de los contenidos tratados en clase a través de un portátil -*considera el profesor/a la existencia de deficiencias institucionales en cuanto a recursos tecnológicos para la enseñanza-* y el segundo

utilizando el correo electrónico para el manejo de contenido a ser tratado por los estudiantes.

Un punto coincidente en ambos profesores/as está en la manera como van dando instrucciones a los estudiantes, aspecto que no hicieron referencia en sus discursos. Surge el planteamiento de la riqueza de la entrevista biográfica-narrativa y del coaching de indagación para reflexionar en torno a la enseñanza, se muestran varios textos donde se definen reflexiones sobre el quehacer de los profesores/as.

En el profesor/a E2, se percibe mayor grado de manejo del proceso reflexivo sobre la enseñanza, al entenderse que forma parte de los contenidos tratados y/o abordados en la asignatura que administra. Estos aspectos y otros que se pueden ahondar a posteriori se describen en los siguientes datos de los registros de observación y coaching de indagación.

<b>Profesor/a</b> <b>E1</b> <i>R.D. Registro de Observación</i>	<p><b>R.D.1:</b> Genera ejemplo.... (El profesor E1 hace una recapitulación luego de aclarar los diferentes conceptos y reafirma las ideas... se mantiene fijo cerca del pizarrón, no utiliza la pizarra. Utiliza un adecuado tono de voz y constantemente reafirma los conceptos... E1 tiene explícito el mecanismo de desarrollo de las estrategias de enseñanza (contextual), ya que siempre relaciona los conceptos con las realidades existenciales de los estudiantes. (coaching: el profesor tiene un esquema planificado de la tarea que realiza, es explícito y deja lugar a que el estudiante investigue sobre aspectos de la clase que han de tratarse)... (coaching: E1 trata de que el alumno siempre encuentre relación de los conceptos con su vida cotidiana)...El modelo de enseñanza es lineal, con uso de discurso amplio a partir de interrogantes de los alumnos y de la secuencia planificada con anterioridad... Se infiere que el objetivo del profesor es buscar que los alumnos comprendan los conceptos básicos del tema a partir de ejemplos cotidianos y de realidades palpables"</p> <p><b>R.D.2:</b> "El profesor E1 empieza la clase exponiendo cifras alarmantes de enfermedades ...Así mismo, les explica que la idea es que los alumnos sean capaces de ahondar en el conocimiento de esas temáticas. (coaching: el profesor anuncia el objetivo tratado y les demuestra la ubicación en el contexto teórico de la materia, tiene además sentido motivacional)... dándole una explicación histórica de la misma... Los alumnos que participan no proyectan su voz y el profesor no le da significado a tal hecho. (Coaching: E1 observa y tiene conciencia de las dificultades de ruido que afectan la clase) E1 el profesor explica las consecuencias posibles... E1 va estableciendo comparaciones... E1 el profesor escucha atento las indicaciones de los alumnos, explica todo el proceso ...Se observa que la estrategia de enseñanza se encuentra en un seminario - taller y la de aprendizaje cuando los estudiantes lee y van intercambiando ideas. (Coaching: E1 expone que las estrategias son dirigidas con una orientación tipo taller) Se evidencia una gran cantidad de intervenciones ya que previamente los alumnos a solicitud del profesor han investigado en clase ...E1 el profesor decide encender el portátil para mostrar las imágenes a sus alumnos, ante la ausencia en la institución de un proyector de imágenes multimedia,...E1 el profesor E1 hace una reflexión sobre la importancia de los contenidos de la cátedra de salud.... E1 les indica a los alumnos el contenido que será abordado en próximas clases, para que los estudiantes indaguen al respecto... (Coaching: existe una preocupación del profesor E1 en torno al poco apoyo institucional en el desarrollo de procesos formativos pedagógicos, para lo cual E1 ha tenido que formarse en su propia dirección y sentido, sin tener un lineamiento institucional)."</p> <p><b>R.D.3:</b> "E1 el profesor E1 empieza la clase haciendo una pequeña reseña de la clase ... (coaching: el profesor previamente ha planificado la clase)...E1 trata de iniciar el trabajo de análisis conjunto ...expone su concepto para luego dar la introducción.... Otra alumna del mismo grupo complementa la explicación y el profesor les pide que proyecten más la voz para disertar el tema....E1 el profesor usando</p>
---	--



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

---

gestos introduce otro tema ..."

<b>Profesor/a E2</b>	<p><b>R.D.1:</b> "El profesor explica los conceptos básicos sobre el tema. (coaching: E2 reitera que uno de los objetivos de esta situación es hacer énfasis en mejorar las prácticas comunicativas...El profesor expone algunas interrogantes y los alumnos participan dando ideas que E2 retoma para explicar conceptos básicos... E2 promueve animar a los estudiantes a la sistematización...En una segunda parte el profesor les pide a los estudiantes realizar una recopilación de la temática anterior...el profesor retoma las ideas expuestas por la estudiante para aclarar algunas dudas sobre lo señalado con anterioridad. ... (Coaching: E2 tiene planificado la asignación de la tarea, es decir, persigue que los alumnos tomen conciencia de sus destrezas, habilidades y procedimientos para que puedan ellos orientar luego a sus estudiantes futuros - aprender haciendo-) Puesta en práctica de un modelo. (congruencia teoría y práctica)... (coaching: E2 busca reafirmar su identificación como profesor)... hace uso de referencias bibliográficas claves para aclarar ideas a partir de conceptos sustentados en marcos teóricos propios de la asignatura trabajada...El profesor E2 hace una argumentación sobre la necesidad de aprender modelos pedagógicos que no han de ser impuestos por nadie, sino por la construcción científica de la planificación a partir de la capacidad de innovación de los estudiantes, ...E2 hace uso del pizarrón a raíz de la respuesta dada por la alumna, donde se muestra una estructura del discurso escrito del profesor de forma gráfica, ordenada, que infiere surge de forma artística."</p> <p><b>R.D.2:</b> "El profesor pregunta sobre que aspectos son importantes en cuanto a la incidencia del título de un texto desde el punto de vista didáctico (Anticipación), para ello utiliza el ejemplo de un autor (Gabriel Jiménez Emán)... (el profesor intenta que los alumnos visualicen la estrategia, además de los procesos de pensamiento que se van abordando en el proceso de enseñanza y de aprendizaje)...E2 lee otro texto "cuento" para mostrar el valor didáctico de las muestras literarias enviadas por correo y va señalando elementos teóricos y metodológicos del relato... Se infiere, que el profesor tiene implícitamente una estructura bien definida de la clase, en tanto se dan marcas o momentos delimitados de secuencias didácticas... mostrando conceptos de referente didáctico que se derivan del uso de un texto literario, para ello utiliza como fuente teórica a un autor extranjero (Schmeck) que explica como controlar situaciones didácticas determinadas... utilizando el texto el cual lee y va comentando.... El profesor muestra de forma muy gráfica... como se produce al interior de cada alumnos los procesos de aprendizaje.... E2 reflexiona sobre las preocupaciones de los maestros y profesores sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que generalmente se entiende como solicitudes de recetas para resolver las clases... El Profesor E2 estructura el discurso escrito en la pizarra de forma muy clara, en la parte derecha de la pizarra: nombres de personas y términos y en la parte izquierda frases, conceptos e ideas... indicando el valor de ese concepto desde el punto de vista epistemológico."</p> <p><b>R.D.3:</b> "Luego el profesor hace una interrogante sobre cual era el fin del trabajo de la recopilación - <b>rescate de sesiones de trabajo</b> -, una estudiante expone su idea y el profesor le aclara que no es el punto, luego otro estudiante define claramente la respuesta, a lo cual el profesor refuerza la idea... El profesor E2 le indica que debe ocurrir en la clase siguiente, les da las instrucciones de trabajo.... aclara aspectos técnicos del lenguaje. Hace uso permanente, E2 de la revisión y análisis de los términos expresados por la estudiante...Va el profesor expresando los conceptos clave, usando un discurso oral donde se proyecta adecuadamente la voz...el profesor E2 produce una retroalimentación sobre como se lee (se produce el hecho de que pierde el seguimiento de la lectura ante el cambio de términos en el texto)...el profesor realiza gestos amplios que ayudan a definir claramente conceptos básicos relativos al objeto de estudio de la Didáctica de la Lengua ...E2 recrea como inadecuadamente se producen el uso de determinados conceptos del castellano,...El profesor E2 aclara el procedimiento...E2 hace una broma del cual se ríen los alumnos y aclara terminas generados en el discurso de los estudiantes."</p>
----------------------	--

---

Los datos aportados en las secuencias de los registros de observación y coaching de indagación son algunos de los referentes escogidos para realizar el contraste del

primer instrumento –*entrevista biográfica narrativa*–, sobre quien recae la génesis de la investigación y es el sustrato base para el desarrollo de los objetivos de la investigación.

### **Integración análisis profesores - carreras: Administración, Comunicación Social y Educación**

A propósito de integrar los resultados, es importante reseñar las diferencias en la formación profesional de base de los profesores/as sujetos de la investigación, que es uno de los factores esenciales en el proceso de análisis visto el ejercicio comparativo que se realiza.

- Con base en la concepción de la enseñanza, se puede decir que los profesores/as sujetos del estudio han construido un concepto sobre la enseñanza partiendo de: a) las experiencias docentes en el ámbito universitario, b) su formación de base, c) las experiencias de socialización vividas en la escolaridad y d) los contenidos de la asignatura que administran.
- Se percibe que la concepción de enseñanza se mueve entre las orientaciones tradicionales, técnicas y en menor proporción la perspectiva constructivista, aunque no como posturas absolutas, sino que se definen en las ideas de los profesores/as -*caso particular del profesor/a E2*–, aunque de una manera no muy clara en los discursos dado las dificultades para el manejo de la terminología propia del campo de la pedagogía y la didáctica.
- En la práctica, pareciese que la concepción de enseñanza se diluye en las palabras y que las acciones de los profesores/as (particularmente lo que no poseen formación de base docente) tienden a ser, en nuestra interpretación, más complejas de definir por su dualidad, dificultad o complejidad.

Sin embargo muchos de los criterios pensados sobre la enseñanza se perciben en las prácticas de aula de los profesores/as; situación que consideramos como lógica en el sentido del desarrollo de un saber experiencial desarrollado en el aula, no sistemático, no explícito del cual no es consciente de su utilización por los profesores/as, ya que en nuestro parecer algunas prácticas superan las explicaciones, ideas y posiciones dadas sobre la enseñanza.

- Tres apreciaciones sobre la concepción de la enseñanza que hay que resaltar en los planteamientos de los profesores/as: a) como proceso para facultar herramientas para la vida y la labor universitaria, b) como proceso o actividad de intercambio de saberes y conocimientos disciplinares y c) como el último peldaño o nivel superior donde se crean los conocimientos. Todas estas posturas no muy

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

claras, se intuyen en la perspectiva del reconocimiento del valor de los contenidos a enseñar como el sustrato para definir la enseñanza.

- En el diálogo y confrontación con sus prácticas los profesores/as a través de los instrumentos aplicados en la investigación, se percibe van mostrando saberes que fluyen sin que estén conscientes de “cuánto sabe” y “cuánto le falta por saber”, por ello sus prácticas de enseñanza tienen momentos de correspondencia con elementos teóricos estudiados comúnmente y en otros momentos se percibe acciones más bien artísticas que no nos permiten delinear su saber y acción en torno a la delimitación conceptual conocida sobre la enseñanza.
- Las metas propuestas para la enseñanza de los profesores/as están definidas en nuestra percepción sobre la base de dos núcleos de sustento: a) las definidas desde los contenidos de las asignaturas que administran los profesores/as, que son consecuencia de su formación profesional de base y b) las definidas por la reflexión en torno a la formación de los futuros profesionales establecidas como competencias y/o requerimientos para definir un determinado perfil profesional a desarrollar.

En todo caso, los profesores/as definen sus metas en la perspectiva de la evolución de los saberes de las disciplinas que administran, en los requerimientos y necesidades de la sociedad y en la cosmovisión que tienen sobre el mundo de la vida profesional y personal.

- Una de las ideas claves manejadas en coincidencia entre los profesores/as sujetos de la investigación esta en pensar que la enseñanza universitaria debe producir mayor cúmulo de conocimientos y saberes en los estudiantes, es decir, se desprende la idea sobre la preocupación por la cantidad de conocimientos aprendidos por los estudiantes derivados de la enseñanza.

De igual manera, en los profesores/as se puede percibir que la enseñanza universitaria requiere del desarrollo de los procesos de comprensión fundamentales para que el alumno aprenda, por lo cual, ya sea de manera implícita (profesores/as A1, A2, C1, C2) o de forma explícita (profesores E1 y E2) expresan su posición en torno al aprendizaje cuando se expone lo referido a la enseñanza.

- La coincidencia en el planteamiento sobre los cambios y/o modificaciones en las metas de enseñanza en los profesores/as están centradas esencialmente en la evolución y desarrollo de los contenidos de la ciencia o disciplina científica que soportan las asignaturas que los profesores/as administran y del contexto de desarrollo de la sociedad actual en cuanto a la tecnología y en la potenciación de

la información como elemento definidor de la misma *-enfaticado por los profesores/as C1 y C2-* y también en la manera como evoluciona la profesión.

- En el aspecto señalado anteriormente, se percibe cierta disposición reflexiva en torno a las prácticas que realizan los profesores/as en materia del cambio e innovación de las metas de enseñanza, lo que implican por lo tanto el desarrollo posible de un saber que se expresa en términos formativos; esta percepción es más notoria en nuestra óptica en los profesores/as E2, E1, C1, A1, C2 y A2 en ese orden, aunque la valoración expresada se ha desarrollado a partir de la apreciación del investigador, posiblemente uno de los factores sea el apego a cierta disposición artística o técnica para desarrollar la enseñanza, que actúa probablemente como un obstáculo para la reflexión.

Estas inferencias indican una diferenciación tangible entorno al énfasis de la enseñanza. Las metas de enseñanza se mueven desde una lógica cuantitativa (relativa a cantidad de saberes a enseñar) hasta la orientación cualitativa preocupada por la comprensión y la calidad de los procesos derivados de la enseñanza.

Las metas de enseñanza y su modificación en el tiempo no pueden explicarse por sí mismas, si no se analizan las explicaciones y prácticas sobre las estrategias de enseñanza utilizadas comúnmente por los profesores/as y cuales son los criterios para su selección. En este aspecto se interpreta que:

- Coinciden en entender que las enseñanzas deben propiciar la participación del alumno, por lo tanto, deben ser motivadoras, interactivas, que produzcan un mutuo aprendizaje; aunque en la práctica algunos profesores/as sólo lo expresan en sus palabras. Lo que si es coincidente es el planteamiento sobre su aprendizaje como un elemento para mejorar su acción docente, que esta definido explícitamente con mayor intensidad, en nuestra apreciación, en los profesor/a E2, E1, C1, A1, C2 y A2 en ese orden
- Se percibe cierta distancia entre su postura sobre las estrategias de enseñanza entre lo descrito y la práctica misma; parten de realizar criticas sobre lo tradicional y magistral de las enseñanzas universitarias, pero sus acciones expresan parte de ellas, en un vaivén que dialécticamente se mueve hacia las estrategias de enseñanza activas y de desarrollo participativo del estudiante, pero que no están de algún modo definidas de manera absoluta.
- De todas maneras, la percepción de cierto posicionamiento “pedagógico” de los profesores/as, se puede establecer en sus prácticas de enseñanza que van desde las propiamente tradicionales y artísticas hasta las estrategias definidas en

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

el enfoque cognitivo - *en el contexto latinoamericano definidas como constructivistas*-, más cercanas a los profesores/as con formación docente, pero que no son exclusivas de estos; tan solo se perciben explícitas en las palabras de los profesores/as E2 y E1 y más implícitas en los demás profesores/as.

- Los criterios de selección de estrategias de enseñanza y/o por principios del diseño de las mismas, es muy variado en cuanto a su descripción operativa, pero similares en las prácticas de enseñanza de los profesores/as.

Un punto coincidente es su preocupación por el aprendizaje activo y participativo del estudiante y los aspectos no comunes se pueden señalar en la siguiente dirección: a) desarrollo y evolución de los conocimientos de las ciencias o disciplinas que forman el sustrato de la asignatura – *preocupación por los contenidos de enseñanza*-, b) la naturaleza de formación o perfil de formación profesional requerido, c) el potencial de aprendizaje de los estudiantes y d) las reflexiones sobre la enseñanza y sus consecuencias en la formación.

- Las dificultades para la diferenciación entre estrategias de enseñanza y aprendizaje, es un aspecto significativo que se expresa en nuestra percepción en el desarrollo de un saber en torno al proceso formativo más cercano a lo intuitivo, a lo artístico que a lo teórico; posiblemente por las manifestaciones de una escasa formación docente de la mayoría de los sujetos de la investigación (A1, A2, C1 y C2), aunque esta percepción se encuentra matizada en gran medida por las preocupaciones –*actitudes*- personales de los profesores/as por su formación, actualización y/o capacitación y al papel de la institución en esa tarea.
- Se interpreta que los profesores/as consideran que las estrategias de enseñanza se ajustan en perspectiva isomorfa a los contenidos de la disciplina a enseñar - *asignatura de contenidos prácticos; estrategias centradas en lo práctico, asignatura de contenidos teóricos; estrategias de corte menos práctico*-, por lo cual se entiende que se produzca cierto pragmatismo en su utilización.

Todos los aspectos tratados permiten entender preliminarmente que la enseñanza - *analizada desde un tamiz racionalizador descriptivo*-, es una tarea marcadamente sustantiva en la actividad universitaria, con ciertos niveles de reflexión personal no pública, empírica, artística, pragmática, coyuntural, y por lo tanto generalmente aislada del conocimiento que guía la acción, pero cuya singular preocupación recae en las implicaciones posibles en sus estudiantes (Benedicto, Ferrer y Ferreres, 1995).

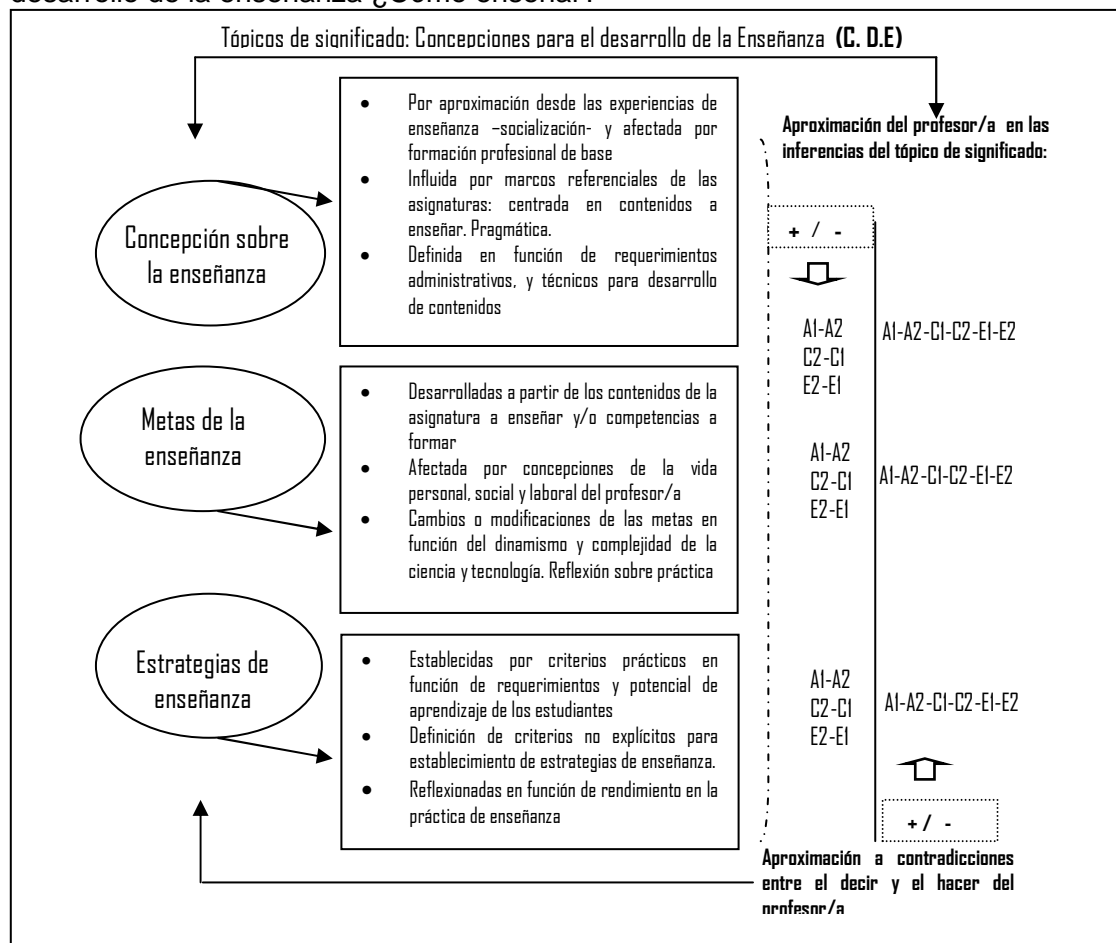
Es decir, en la idea de Medina – Rivilla (2001) el profesorado universitario debe profundizar en su trabajo y desarrollar la mejora continua de su acción docente,

recuperando el valor de su concepción y visión del proceso de enseñanza – aprendizaje con los estudiantes, para lo cual debe partir en nuestra percepción, por el descubrimiento de su saber.

Por ello, es tan importante entender que los profesores/as, cada uno a su modo y manera, tratan de aproximarse a sustratos teóricos a la enseñanza, matizados por su formación de base, por sus experiencias socializadoras y por la cosmovisión que se han construido sobre el mundo de la vida.

El ¿cómo se realiza la enseñanza? es un aspecto esencial que permite redibujar la profesionalidad de los profesores en directa relación con la actividad cotidiana en el espacio universitario. Seguidamente se muestra en la figura 32 la representación en síntesis sobre el tópico de significado analizado.

Figura 32. Inferencias preliminares del tópico de significado: Concepciones para el desarrollo de la enseñanza ¿Cómo enseñar?



Fuente: el autor.

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

3.3.1.2. Tópico de significado: Concepciones para el desarrollo del aprendizaje (C.D.A.). Pregunta Clave: ¿Para que enseñar?

Este tópico de significado derivado se ha conformado desde las interrogantes ¿cómo aprenden los alumnos? y que sentido tienen de las enseñanzas recibidas ¿Por qué enseñar? y ¿para que enseñar?

El aprendizaje a nivel universitario es referenciado como el proceso que ocurre al interior de los sujetos o individuos que les permite apropiarse internamente de la cultura a partir de procesos mentales superiores, por la vía de la asimilación o creación de conocimientos y saberes (Tapia, 2001; Marcelo, 2001; Medina Rivilla, 2001).

Tomando en consideración el concepto formulado anteriormente, y a partir de la confluencia de las palabras de los entrevistados, los aspectos significativos relativos al aprendizaje en la universidad se concentran en: a) la concepción sobre el aprendizaje, b) las estrategias de aprendizaje universitario y c) los criterios orientadores para el desarrollo del aprendizaje a nivel universitario.

Es importante reseñar la importancia de comprender el proceso de desarrollo del aprendizaje que ocurre en el ámbito universitario, en el entendido de la existencia de un potencial ontológico de los estudiantes para aprender, del cual el profesor/a universitario reconoce (implícitamente) para desarrollar el proceso de formación profesional.

Este tópico de significado define la manera como el profesorado universitario va estableciendo las maneras de interpretar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes como parte de la formación profesional que van adquiriendo en el ámbito universitario. A continuación se presentan los análisis desarrollados en los sujetos de la investigación – *profesores/as*-, tomando en cuenta las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación.

**A.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Administración.**

Los discursos de los profesores/as que han permitido el análisis de este tópico de significado son:

---

**Profesor/a** *"Proceso mediante el cual se incorpora nuevos conocimientos o se modifican conocimientos anteriormente recibidos.... Por un lado esta el auto-aprendizaje que ellos mismos realizan en su casa y por otro lado esta la parte de transmitir ese conocimiento y compartir ese conocimiento de clase... Perfecto, si entonces utilizo mapas conceptuales, mapas mentales, elaboración de ensayos o reuniones en grupo para que le saquen provecho a sus prácticas... lo que he adaptado por lo que vi con otros*

---

*profesores por intuición posteriormente... es una persona ávida de conocimiento que se aprendió inteligentemente y le transmite información, son capaces de alcanzar límites sospechados..."*

**Profesor/a  
A2**

*"Es como los alumnos adquieren el conocimiento, Es decir como ellos van asimilando lo que les explica...Crea que ellos saben muy poco y asimilan los conocimientos que se le transmiten, yo le doy conocimientos y ellos los adquieren y mucho más en la práctica...Yo he aprendido algunas cosas como matrices de conceptos y esquemas para trabajar lo teórico de la materia y se los he enseñado a los estudiantes, pero en verdad me apoyo más en estrategias de algunos profesores amigos míos para enseñar. Lo que sí se es que mi estrategia básica es resolver problemas... El alumno para mí es un captador de saberes enseñados por el profesor, claro sin ninguna experiencia y con poco conocimiento de la materia, el alumno es un inexperto, el profesor es el experto y ellos deben recibir los influjos de nosotros...En la práctica y en mi preparación como especialista de la contabilidad, quien sabe más de ese contenido, yo soy el experto ellos son clientes de un experto que les va a transmitir la información"*

### **Análisis profesores/as de la carrera: Administración.**

De los textos surgidos en respuesta a la entrevista biográfica se pueden visualizar cuatro aspectos puntuales: a) definición de aprendizaje, b) proceso de ocurrencia del aprendizaje como concepción del profesor/a, c) establecimiento de estrategias de aprendizaje y d) el concepto del alumno en torno al aprendizaje. En esa secuencia se presentan las inferencias realizadas a los profesores/as A1 y A2.

En referencia a la definición de aprendizaje:

- En ambos profesores/as A1 y A2, se percibe la idea del aprendizaje desde una perspectiva lineal, más bien centrada en la transmisión de conocimientos o de información, indicando que el profesor/a es el dueño absoluto del proceso de aprendizaje del estudiante, en tanto tiene la potencialidad de movilizar la adquisición o renovación de saberes, producto de sus influjos. De cierta manera se percibe una concepción cuantitativa del aprendizaje, puesto que se hace énfasis en la adquisición e incorporación de saberes. Un aspecto importante de resaltar es la explicación puntual del fenómeno de parte del profesor, que obliga a interpretar cierta limitación para profundizar en el tema abordado.

En cuanto al proceso de ocurrencia del aprendizaje:

- Las palabras de los profesores/as A1 y A2, confirman de alguna manera la percepción inicial expuesta con anterioridad, ya que se interpreta, al menos de manera bien clara de parte del profesor/a A2 que el proceso de aprendizaje implica transmisión de información y/o conocimientos (en este aspecto se percibe cierta confusión) y de asimilación/adquisición de estos de parte de un sujeto que sabe muy poco o nada de los contenidos abordados en la asignatura. Este punto deja entrever cierta apreciación mecánica del proceso de aprendizaje percibida en el profesor/a A2. La idea del profesor/a A1 va más orientada a entender que el estudiante puede ser participe autónomo de su aprendizaje aunque luego se aprecia contradicciones expresadas en la transmisión y recepción de información



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

de parte del estudiante. Un aspecto significativo se expresa en la idea de compartir los saberes que le da un matiz social al proceso de aprendizaje en el ámbito universitario, similar a lo expresado por el profesor/a A2 cuando señala el aprendizaje de sus alumnos en la práctica.

En relación con las estrategias de aprendizaje desarrollas con sus alumnos:

- La selección de estrategias de aprendizaje tiene en parte la influencia del proceso de socialización de las enseñanzas experimentado por el profesor/a A1, por lo cual recrea esas experiencias según él con sus estudiantes, más como un proceso intuitivo provocado por la acción en el espacio del aula.

Según el profesor/a A1 utiliza diversidad de estrategias como mapas conceptuales y mentales, desarrollo de ensayos, trabajo de grupo “prácticas”, que en nuestra concepción tienen bastante actualidad, pero al parecer el profesor/a no profundiza en su explicación por lo cual es posible que estas sean más bien estrategias cuyo criterio de selección esta dado más bien por las características del contenido de la asignatura que por la globalidad de elementos del proceso de aprendizaje.

- El profesor A2 considera que sus estrategias de aprendizaje están definidas sobre el criterio básico de resolución de problemas, lo que intuye un marcado acento en el desarrollo de los contenidos de la asignatura en detrimento de otros elementos que forman parte del proceso de aprendizaje del estudiante.

Esta concepción del profesor/a implica en nuestra interpretación que sigue las pautas del contenido *-muy práctico-* (entendido de manera contradictoria como práctico en el sentido del manejo del lenguaje matemático y estadístico) y por ello el criterio de selección de las estrategias es aparentemente una consecuencia de ello.

- Al igual que le profesor/a A1, el profesor/a A2 se apoya también, al parecer en lo desarrollado por compañeros de la universidad (profesor como modelo). Lo que nos lleva a interpretar que sus estrategias de aprendizaje son una extrapolación de lo aprendido por él, antes de acceder al campo laboral docente (socialización de las enseñanzas vividas).

De todas maneras se infiere en sus palabras contradicciones entre lo que es una estrategia de enseñanza y una de aprendizaje. Su señalamiento sobre matrices de conceptos y esquemas para trabajar lo teórico de la asignatura, deja entrever cierta contradicción y debilidad científica en aportar explicaciones sobre la ocurrencia del fenómeno del aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje están relacionadas a la naturaleza de desarrollo de la asignatura, por ello, la enseñanza del profesor A2 se muestra centrada, en nuestra apreciación, en el desarrollo de los contenidos y no explicitada conscientemente, por lo cual es posible que no reproduzca el proceso de metacognición del aprendizaje.

Con relación al concepto del alumno como objeto y/o sujeto de aprendizaje:

- Existe una diferencia en la manera como perciben a los estudiantes los profesores/as A1 y A2 con respecto al proceso de aprendizaje, mientras la idea del profesor/a A1 percibe a su alumno como un ser activo que es capaz de aprender inteligentemente – *deba entenderse posiblemente como de manera consciente* -, para lo cual él, transmite información – *contradicción en el concepto emitido*- lo que se percibe una postura dual en torno al alumno que aprende, situándolo como sujeto y objeto de aprendizaje. Finalmente, se aprecia que el profesor/a A1 cree que el estudiante tiene un potencial de aprendizaje que hay que desarrollar
- En tanto el profesor/a A2 valora al alumno como un objeto de conocimientos, por ello se percibe cierta postura técnica donde el estudiante es un captador de saberes enseñados por el profesor/a, pero que parte de cero, por su inexperiencia y limitaciones en el conocimiento de la materia, donde el profesor/a A2 es el experto. Se hablan de influjos, que implican a nuestro entender una postura de aprendizaje centrada en la recepción de conocimientos, que lleva a su vez a pensar al aprendizaje como un proceso de acumulación de saberes, conocimientos y contenidos aprendidos –*aprendizaje bancario y no consciente*-.
- El profesor A2, deja en evidencia los influjos de formación profesional de base como administrador y contador, al señalar abiertamente que el experto es él, en tanto es especialista –*estudioso*- de la contabilidad (asignatura administrada por el profesor/a) y por ende apenas los estudiantes son clientes a quienes se le va a transmitir la información, promoviéndose en nuestra percepción un enfoque gerencial del aprendizaje.

Estas inferencias y otras que están en la posibilidad y probabilidad de desarrollar, dependiendo entre otros aspectos por los objetivos de la investigación, no dejan ver que los profesores/as A1 y A2, ha construido su saber sobre el cómo desarrollar el proceso de aprendizaje, a partir de las experiencias de socialización de las enseñanzas vividas, por lo cual este saber es pragmático, experiencial, intuitivo, artístico, personal y tiene como base de origen los contenidos mismos de desarrollo de la asignatura.

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

En este mismo orden de ideas, pareciese que los conceptos emitidos por los sujetos de investigación A1 y A2, son bastantes contradictorios y no tienen en esencia una sustentación amplia de base científica. El problema al parecer es resolver de desarrollo del programa de la asignatura y alcanzar la mayor cantidad de conocimientos enseñados para que el alumno/a adquiera una conformación del aprendizaje sobre la base de saberes, conocimientos asimilados operacionalmente.

En la práctica, los datos arrojados por los registros de observación y las reflexiones desarrolladas por los coaching nos indican que en perspectiva desarrollan estrategias de aprendizaje de naturaleza práctica, aunque las instrucciones en torno a ellas no son muy claras en cuanto a lo procedimental.

Tanto el profesor/a A1 como A2 manejan estilos distintos para dar las instrucciones en cuanto al trabajo práctico en clase, el cual representa en esencia gran parte de las actividades desarrolladas en clase.

Si bien es cierto que los profesores/as A1 y A2 señalan en su discurso algunas estrategias de aprendizaje, en las observaciones realizadas muy poco de ello se vio, quizás por la cantidad de registros y coaching de indagación realizados.

El trabajo grupal es una de las actividades comunes observadas en los profesores/as A1 y A2, en las reflexiones surgidas a posteriori se ha percibido cierta tendencia a la reflexión sobre la práctica, especialmente en lo relativo al aprendizaje pero en función del desarrollo de los contenidos de las asignaturas administradas por ellos. No se puede apreciar en los profesores/as alguna fundamentación pedagógica y/o didáctica claramente definida y/o expresada de manera formal y explícita en cuanto al aprendizaje.

Un aspecto de gran significado para la interpretación en el hacer de los profesores/as A1 y A2 radica en la manera como utilizan todavía los premios como agentes de reforzamiento para el aprendizaje en una perspectiva aproximada al conductismo, quizás derivados de las influencias producidas en etapas anteriores de formación.

En la acción docente los profesores/as A1 y A2 confirman en nuestra percepción lo que implícitamente señalan, aunque no de manera consciente, que el aprendizaje es un proceso que depende del potencial del estudiante y al mismo tiempo de la capacidad de los profesores/as en la transmisión de conocimientos y saberes disciplinares.

Lo más notable en la práctica de los profesores/as en la enseñanza, es la manera como la naturaleza de las asignaturas administradas propias de su formación profesional de base, son los sustratos en torno a los cuales seleccionan las estrategias de aprendizaje, que por cierto, quedan como “arenas movedizas” por las dificultades para explicarlas adecuadamente.

Finalmente, en la práctica se reconoce la importancia que los estudiantes tienen para los profesores/as A1 y A2 en cuanto al aprendizaje, aunque las palabras se contradicen con los hechos, al analizar a fondo. Estas prácticas ponen en entredicho de alguna manera los discursos de los profesores/as, en algunos aspectos se aprecia cierta dificultad para abordar de manera técnica y científica tal proceso.

El saber de los profesores/as en la práctica deja latente su aproximación experiencial y pragmática en torno al aprendizaje. Estos aspectos y otros quedan representados de manera sintética en los datos de los registros de las observaciones y los coaching que se presentan a continuación.

---

<b>Profesor/a</b> <b>A1</b> <i>R.D: Registro de Observación</i>	<i>R.D.1:</i> El profesor da las instrucciones para trabajar en grupos comunes, donde menciona que se utilizara un material de apoyo y del cual se tendrá que abordar en un tiempo estipulado para luego hacer otra actividad práctica. ...El informante A1 les instruye luego a sus alumnos sobre que es lo que tiene que hacer.... para esa tarea el profesor A1 les da 15 minutos para que los alumnos tengan un resultado... A1 se sienta en su mesa al frente del salón, los grupos van generando el trabajo en grupo, ...Mientras los alumnos trabajan...(coaching: el profesor tiene una orientación modélica para el cambio)...les recuerda a los estudiantes que les queda 15 minutos para la culminación del trabajo práctico...A1 indica a los grupos que realizaran otro trabajo práctico y que luego dará los resultados del primer trabajo práctico....se evidencia que los estudiantes deben aprender a tomar decisiones con criterios elaborados sobre determinadas bases teóricas ...A1 pregunta a sus alumnos si tiene dudas sobre el tema, a los cual los estudiantes señalan que no. ...El profesor A1 señala lo que trabajarán en la próxima clase dividiendo los temas para que sean investigados por los diferentes grupos conformados en clase, les da instrucciones claras al respecto y hasta les deletrea los autores de las teorías que van a investigar. " <i>R.D.2:</i> "...el profesor les da indicaciones sobre el trabajo a realizar recordándoles sobre el recorrido de aprendizaje que harán en la próxima sesión de trabajo.... El informante explica las contribuciones de la teoría en el campo práctico, .... Nuevamente retoma la explicación la estudiante que inicialmente estaba desarrollando el trabajo y el profesor A1 aclara la confusión aprovechando la intervención de otra estudiante... e inmediatamente una alumna pide la palabra y describe algunas consideraciones que no son relevantes según ella.... (Coaching: el profesor entiende que debe desarrollar más la dimensión educativa o actitudinal de los estudiantes)...A1 indica que no se vallan y que habrá una recompensa para el mejor equipo de trabajo en la clase, otro estudiante explica otra situación que ayuda a analizar las mismas."
---	---

---

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

**Profesor/a**  
**A2**

**R.D.1:** "...el inicio de la temática parte de un trabajo práctico,...indica a cada grupo que tarea le asigno, siempre con el objetivo del tema tratado... aprendan el proceso de construcción de balances en función de la constitución de las empresas, (tipos, características) aprendan como se constituye unas determinadas sociedades o empresas para luego producir el ejercicio de fusión...el solo sigue una estrategia de enseñanza - aprendizaje que le es efectiva en tanto el grupo de alumnos del curso es bastante alta en cantidad... Pasado 20 minutos tan solo 2 grupos de los 8 han entregado la práctica... Es importante resaltar el uso de calculadoras....por las interrogantes generadas durante la realización del trabajo... para ello, el profesor describe y explica a sus alumnos de manera gráfica como es el procedimiento a seguir siempre haciendo énfasis en el contenido... Los conceptos aclarados surgen de dudas de los estudiantes, productos de las prácticas y de lo revisado en la teoría estudiada con anterioridad..... El profesor les da un problema a sus alumnos y les pide que analicen ciertas pautas para que respondan a sus interrogantes que tienen que ver con el manejo procedimental del tema"

**R.D.2:** "...debate con una estudiante dándole orientaciones al respecto, para lo cual utiliza ejemplos y hace gestos que tratan de graficar lo que esta diciendo."

**R.D.3:** "La parte práctica tiene su explicación en que debe desarrollarse un desglose de renglones que definen el balance contable. A2 explica el objetivo de la tarea realizada con el balance reelaborado. ...(coaching: esta actividad sirve para saber si saben desarrollar la parte procedimental pero el objetivo es que los alumnos aprendan a desarrollar lo que es una fusión mercantil)... Una estudiante hace una pregunta al profesor desde una vivencia particular de trabajo y el profesor responde la duda.... La clase transcurre bajo el manejo del profesor, con un lenguaje profundamente técnico que A2 supone que sus estudiantes manejan. A2 lanza algunas interrogantes para que sus alumnos reflexionen al respecto....A2 explica que deben seguirse las instrucciones desde el principio para que salga con éxito el procedimiento de elaboración de balances, aclarando los aspectos que deben cuidar los estudiantes previamente. "

## B.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Comunicación Social.

El tópico de significado adquiere sentido al analizar los siguientes discursos:

**Profesor/ a**  
**C1**

*"Buena el aprendizaje desde el punto de vista del que esta aprendiendo, es conocer algo que no conocía, es aumentar ese conocimiento borroso que tenia de una idea general y desde el punto de vista de quien enseña el aprendizaje es motivar a quien esta aprendiendo, es demostrarle que se puede aprender.....que ese aprendizaje no es estático.... A veces ocurre el aprendizaje fácilmente porque el estudiante o ya conocía algo de eso, a veces porque es una forma sencilla de aprender, pero hay aprendizajes que no se logran consolidar en las aulas de clase... pero yo creo que el aprendizaje es algo que va de acuerdo con la historia de cada uno.... yo creo que es eso, la historia y conocimiento es accidentada y no es lineal realmente... él va digamos recorriendo y de allí depende de las motivaciones que él tenga, su construcción mental y conceptual que tenga, él va a estacionarse en una de esas prioridades... pero yo creo que el estudiante es brillante, destacado, como dicen le mete a todo, y es destacado en todo justamente por eso...De hecho mi asignatura tiene que ver mucho con el trabajo de clasificación de información. La organización de esa información, para eso les enseñan mapas mentales también...son recurso muy importante, es básico en mi asignatura. Entonces promueves estrategias... depende entonces del tipo de contenido. Pero inicialmente ese es una de las estrategias, en el caso de los mapas mentales, cuadros signáticos, mapas conceptuales, ellos tienen que organizar la información en ese sentido.....Buena en cuanto a la asignatura si, si hablo de herramientas pedagógicas pues no lo soy, pues no soy pedagogo, no he estudiado eso y ya uno trata...*

---

<b>Profesor/a C2</b>	<i>"El aprendizaje es el logro de conocimientos de parte de los alumnos, es algo que ocurre en los alumnos y que permite hacer claro lo borroso, es adquirir saber más allá de su condición inicial de información... Aquí te voy a responder desde mis conocimientos logrados en la formación universitaria, en periodismo estudiamos las formas como se produce el fenómeno comunicacional, pues yo creo que los chicos/as aprenden al ponerle frente a ellos un conjunto de símbolos (información) que van captando dependiendo de diversos factores como los medios y mecanismos de información y por un proceso que ocurre en su interior, esa información se integra a ellos... En mis clases se hace mucho trabajo con contenidos técnicos y es muy práctica y de aplicación, yo creo que genera mecanismos de aprendizaje normales como el análisis del contenido, tal y como lo aprendí de mis profesores, lo que pasa es que de estudiar, leer y prepararme he logrado precisar una rutina de actividades de aprendizaje orientado sobre procedimientos, procesos y por supuesto la parte ética de la profesión. .... Si, depende del contenido de las cosas que tenga que enseñar Uso matrices, comparativas, análisis crítica, etc... Esa interrogante me pone en duda Porque yo creo que es un sujeto comunicador capaz de adquirir saberes por su inteligencia y capacidad creativa y de innovar, lo veo como alguien con muchas influencias del exterior para adquirir conocimiento. Son brillantes y unas esponjas para aprender "</i>
--------------------------	--

---

### **Análisis profesores/as de la carrera: Comunicación Social.**

Tomando en cuenta las palabras de los profesores/as C1 y C2 expresadas en la entrevista, se han visualizado cuatro aspectos significativos que delimitan al tópico de significado, tales como: a) definición de aprendizaje, b) el proceso de aprendizaje visto por el profesor/a, c) la definición de las estrategias de aprendizaje, y d) la concepción del alumno como sujeto del aprendizaje.

A partir de este punto, se han establecido las siguientes inferencias:

En lo referido a la definición sobre el aprendizaje:

- Se percibe que el profesor/a C1 usa un discurso muy complejo para explicar lo referido al aprendizaje, para lo cual expresa su saber desde dos perspectivas. Un primer aspecto lo dirige en torno a lo que supone ocurre en el alumno, al explicar el aprendizaje a partir de lo que es el conocimiento y lo refiere a la cantidad de saber aprendido; es interesante indicar que según el profesor/a, el aprendizaje del alumno se inicia a partir del desconocimiento de los contenidos de la asignatura por el estudiante y considera que en la medida en que el alumno tiene una idea general (borrosa) sobre el tema o contenido, el proceso de aprendizaje ha de aumentar el conocimiento para clarificar las ideas El profesor/a C1 entiende que el aprendizaje es un proceso complejo que implica procesos como conocer, descubrir y lo asocia a la cantidad y calidad de conocimientos adquiridos.

Por otra parte, el segundo aspecto tiene que ver con el valor de quien enseña para provocar el aprendizaje, relacionándolo con la capacidad de gestión y orientación de la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, donde es concebido como un proceso dinámico.

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

- El profesor/a C2 al parecer coincidiendo con el profesor/a C1 entiende que el aprendizaje debe verse en la perspectiva del logro de conocimientos en los alumnos y por ello concibe que su tarea es permitirle a los estudiantes clarificar lo borroso –los *preconceptos* - pero como contradicción expone que el aprendizaje implica la adquisición de saberes sin importar la condición inicial. Este aspecto se puede explicar como una postura dual entre concebir al aprendizaje como un proceso de acumulación de saberes por adquisición y al mismo tiempo como un proceso de cambio interno en los estudiantes.
- En el profesor C2 y C1, se percibe que la explicación sobre el aprendizaje la realizan a partir de los postulados de las disciplinas de formación profesional de base, por lo cual sus discursos sobre el aprendizaje son un tanto duales, dándole importancia al papel del profesor/a en el desarrollo del aprendizaje.

En la perspectiva de cómo sucede el aprendizaje:

- Se infiere que el profesor/a C1 explica el proceso de aprendizaje desde las potencialidades de sus estudiantes, lo que implica de alguna manera la percepción de un saber en torno al aprendizaje desarrollado por las experiencias en el aula de clase. De tal manera interpreta la existencia de aprendizajes fáciles derivados de la existencia de un saber previo del estudiante o por qué los contenidos tienen en su naturaleza cierta connotación de facilidad para ser aprendidos.

La reflexión sobre la no ocurrencia de ciertos aprendizajes en el aula de clase, indica posiblemente una orientación reflexiva derivada de su experiencia de trabajo que fluye por medio de la entrevista pero que al parecer no ha sido sistematizada de manera formal, esta allí como un saber experiencial de mucho significado para el profesor/a en relación con sus tareas formativas.

En este aspecto el profesor/a C1 concluye que el aprendizaje es una cuestión de la historia y recorrido de cada alumno y entiende que no es un proceso lineal sino de “idas y venidas”, lo que podemos interpretar como una visión bastante cercana a las formulaciones teóricas, a pesar de no tener ninguna formación de base docente. Su saber sobre el aprendizaje, al parecer es parte de los desarrollos propios de la actividad cotidiana en el aula de clase, ya que utiliza términos muy propios del ámbito de la psicología, campo disciplinar utilizado en la formación de comunicadores sociales.

- El profesor C2 utilizando una metáfora de la formación universitaria como periodista señala que el aprendizaje puede ser explicado desde el fenómeno de la comunicación, para lo cual utiliza los elementos de la teoría comunicacional que

identifica el aprendizaje como un proceso de adquisición de símbolos que los estudiantes captan en función de algunos factores como los medios y mecanismos de información.

Es notoria la percepción que tiene el profesor/a de entender el aprendizaje como un proceso que ocurre al interior del sujeto y que la información es integrada a estos sujetos en el proceso de aprendizaje. Se infiere que gran parte de las explicaciones que se da el profesor/a C2 para con la ocurrencia del aprendizaje, devienen de un saber reflexionado sobre los conocimientos básicos de su formación profesional de base en relación directa a las experiencias docentes que ha realizado en el aula universitaria.

- La concordancia de los profesores/as C1 y C2, está en la manera como han desarrollado la aproximación al aprendizaje tomando como referencia los marcos referenciales propios de su campo de formación sumado a las experiencias de trabajo en el aula universitaria, aspectos que fluyen esencialmente por medio de la entrevista. La actividad cotidiana del profesor/a representa a nuestro parecer el principal hecho para el desarrollo de su saber en torno al aprendizaje, de todas maneras se percibe ciertas posturas algo ambiguas en torno a como se desarrolla tal proceso. Otro aspecto coincidente, es la visión que tienen de sus estudiantes como sujetos inteligentes y brillantes que son capaces de acceder al conocimiento con esfuerzo y dedicación.

De las estrategias de aprendizaje gestionadas con sus estudiantes:

- En la orientación definida por el profesor/a C1 se percibe una manifestación centrada en la naturaleza de la asignatura en cuanto a la selección de las estrategias de aprendizaje, específicamente en lo relativo a la clasificación de información.

Las estrategias dependen casi exclusivamente del contenido de la asignatura y son básicas para el profesor/a: la clasificación, selección y organización de la información, por ello utiliza los mapas mentales, cuadro sinóuticos y mapas conceptuales.

El profesor/a C1 explica que la selección de las estrategias de aprendizaje se definen a través del contenido de la asignatura. Su saber sobre el aprendizaje es algo confuso y complejo y parte de las regulaciones conformadas al parecer, en sus prácticas cotidianas del aula.

- Para el profesor/a C2 la naturaleza de la asignatura en cuanto a contenidos técnicos y procesuales - *prácticos y/o de aplicación*-, son también los elementos definitorios para la selección de las estrategias de aprendizaje – *a los que*



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

*denomina normales-* como el análisis de contenido, matrices comparativas, análisis crítico y otras estrategias de tipo argumental, que se relacionan con el desarrollo de procedimientos, procesos y aplicaciones de la asignatura administrada. Lo ético se convierte en un elemento vital para el profesor/a en cuanto al aprendizaje y sobresale la creación de un conjunto de estrategias derivadas de la lectura y de las experiencias experimentadas en otros momentos de su trayectoria de formación – *socialización de las enseñanzas-* . El saber operacional sobre el aprendizaje por lo tanto, puede ubicarse en un plano empírico orientado por sus ideas, concepciones, creencias y actitudes personales.

- Las estrategias de aprendizaje no son muchas ni muy variadas coincidentemente en lo expresado por los profesores/as C1 y C2, pero si están circunscritas en nuestra percepción a la naturaleza de la asignatura y a las características operacionales y procesuales de la asignatura. Dos criterios se perciben en cuanto a la selección o diseño de las estrategias de aprendizaje: a) el derivado de los procesos de socialización de las enseñanzas en el profesor/a y b) el constituido a partir de las experiencias de enseñanza desarrollado con sus estudiantes que implica cierta reflexión pragmática momentánea sobre la actividad cotidiana de la clase.

Con relación al alumno como objeto y/o sujeto de aprendizaje:

- Los profesores/as C1 y C2, coinciden en que el estudiante es un sujeto que posee unas potencialidades para el aprendizaje que le son propias, las cuales están determinadas por diversos factores y del cual el docente ha de servir de guía para el desarrollo del mismo. A pesar de ello, se denota cierta dualidad en sus planteamientos al relacionarlos con el proceso mismo de transmisión y adquisición de conocimientos, lo cual se traduce en que en algunos momentos sean vistos más que sujetos como objetos del aprendizaje, en una perspectiva algo tradicional.
- Los profesores/as C1 y C2, describen a los estudiantes como sujetos capaces de la adquisición de saberes en tanto los consideran sujetos creativos, inteligentes, capaces de innovación, brillantes en la manera de abordar los conocimientos y dispuestos permanentemente a aprender.

La diferencia estriba esencialmente en que el profesor C1 parece tener soportes de la psicología en cuanto a los procesos que se suponen ocurren en los estudiantes cuando aprenden – *uso de términos tales como: construcción mental y conceptual, factores de motivación, etc -* , a diferencia del profesor/a C2 quien

expone sus argumentos utilizando referentes propios de la formación profesional de base – *comunicación social*- .

- Se infiere al parecer que el saber de los profesores/as C1 y C2 en cuanto al aprendizaje, parte de las relaciones que perciben, creen, y conciben entre la práctica de la enseñanza y las experiencias derivadas de la socialización de las enseñanzas. Al no poseer una formación profesional de base, los profesores/as C1 y C2 se ubican posiblemente en una postura pragmática sobre el aprendizaje, que tiene como punto focal el desarrollo de los contenidos de la asignatura.

La apreciación en cuanto al aprendizaje fluye explícitamente desde la reflexión provocada y se infiere su desarrollo en el diario acontecer de la enseñanza universitaria como no formal, poco sistemático y no consciente en la perspectiva del cambio requerido para ajustarse a los requerimientos didácticos y pedagógicos.

A partir de la confrontación de las expresiones resultantes en la entrevista de los profesores/as C1 y C2 con los datos de las observaciones y los coaching de indagación se puede apreciar que en la práctica cotidiana desarrollan algunas experiencias de aprendizaje con sus estudiantes.

Un aspecto significativo en este tema ha sido percibir ciertas dualidades en torno a conceptos, estrategias y mecanismos de desarrollo del aprendizaje que fluyen en la práctica en concordancia con lo expresado en las entrevistas. No se ha percibido en los profesores/as alguna fundamentación pedagógica y didáctica formal y explícita con relación al aprendizaje.

Se infiere que el establecimiento de instrucciones de trabajo, representan la principal actividad desarrollada por los profesores/as que puede relacionarse con el aprendizaje como proceso. Otro aspecto significativo en la contrastación entre palabra y acción, se aprecia en la manera como la naturaleza de las asignaturas tanto en el profesor/a C1 y C2 – *de corte operativo, práctica, procesual, dedicada al desarrollo de competencias técnicas*-, marcan o definen el establecimiento de las estrategias de aprendizaje, por lo cual el manejo de los contenidos de la asignatura es lo esencial.

En las observaciones realizadas se percibe también que los profesores/as C1 y C2 manejan algunas posturas pragmáticas que terminan por revelar una acción más bien artística de poca fundamentación en el ámbito disciplinar de la psicología; el saber

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

sobre el aprendizaje al parecer deviene de su práctica y de las reflexiones operativas en torno a la labor cotidiana de clase. Se producen ciertas reflexiones concretas impulsadas por el coaching de indagación donde salen a flote una concepción de aprendizaje –*especialmente en el profesor/a C1*- muy estructurada y defendida.

El profesor/a C2 en su reflexión sobre la práctica valora los aprendizajes de sus estudiantes de manera porcentual, es decir, genera una apreciación cuantitativa del aprendizaje.

Así pues, se pueden apreciar en los datos aportados en los registros de observación y en los coaching desarrollados, la existencia de diversidad de acciones que se aproximan a los discursos de los profesores/as C1 y C2, los cuales se representan seguidamente.

<b>Profesor/a C1</b> <i>R.O. Registro de Observación</i>	<p><b>R.O.1:</b> "C1 le encomienda a los alumnos que realicen una práctica, luego pasa algunos al pizarrón y muestra los trabajos para que sean analizados, la idea es que ellos sean capaces de crear un personaje a partir de los conceptos básicos....el profesor C1 les da las instrucciones El trabajo es mostrado públicamente entre ellos.... Este ejercicio es para que los alumnos comprendan la idea y vuelve a centrar las ideas.... El profesor C1 le da las instrucciones para crear un guión y establecer un contexto situacional del personaje donde se muestre aspectos fundamentalmente de carácter social, ...C1 le recomienda que busquen apoyo con dos ejemplos comerciales y que investiguen el tema y que vayan trabajando sobre el guión de narración básica."</p> <p><b>R.O.2:</b> "El profesor C1 busca que sus alumnos hagan una nota gráfica con capacidad de síntesis y de enlace de los aspectos más relevantes de una noticia y luego expresarlos gráficamente para que queden atractivos y de buen contenido. ...El profesor les indica la existencia de algunos programas específicos pero que la universidad tiene limitaciones al respecto..."</p> <p><b>R.O.3:</b> "El profesor les pide a los alumnos que evalúen esas versiones digitales y las comparen con los ejercicios trabajados en clase... le muestra la diversidad de periódicos existentes y que eso tiene su expresión gráfica y evidencia las diferencias gráficas entre esos tipos de periodismo"</p>
<b>Profesor/a C2</b>	<p><b>R.O.1:</b> "...va generando interrogantes para que los alumnos respondan con sus ideas y C2 llega a reconstruir el concepto intercalando con los aspectos de referencia teórica.....Los alumnos participan activamente en la clase y preguntan permanentemente al profesor sobre tópicos propios del como desarrollar determinada tarea... Los alumnos se relajan un poco en la dramatización.....La primera es en estudio y se arreglan bajo recomendaciones técnicas (grabar entrevista) del profesor y los alumnos se ponen tensos un poco... (coaching: el profesor visualiza que los alumnos logran un avance bastante notable en el aprendizaje en cuanto a la temática tratada, mejorando un 100 %)."</p> <p><b>R.O.2:</b> "Los alumnos hacen una práctica individual de crónica, fuera del salón de clase en el pasillo.... C2 hace una selección al azar para hacer la práctica, es filmada y el profesor les da los resultados en términos de mejorar el proceso de desarrollo de la practica...Técnicamente el profesor en las prácticas les hace una interrogante al estudiante vía apuntador (sensación de tiempo real) para que los alumnos sean capaces de interaccionar con factores como la dirección de un agente dentro del proceso de comunicación...y les da 30 minutos para que preparen la información a tratar.....sobre la improvisación sobre un conocimiento mínimo de lo que ocurre en la realidad... tanto el curso busca es hacer del estudiante un buen periodista audiovisual y en años anteriores los alumnos aprenden en algunos talleres, los elementos básicos de lo técnico."</p> <p><b>R.O.3:</b> "El profesor encomienda leer un libro que los alumnos se leen completo, porque allí se encuentran los conceptos del tema trabajado a lo largo de las prácticas... Los alumnos van haciendo preguntas sobre el tema y los alumnos van realizando las prácticas en parejas con diversas noticias y</p>

diversos formatos... señalar las fallas y aciertos en las prácticas y estimular el trabajo de los estudiantes, reflexionando sobre lo esperado en el campo laboral en cuanto a la profesión de periodista"

### C.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Educación.

Las palabras que ilustran el análisis del tópico de significado son:

**Profesor/ a E1** *"El aprendizaje para mí es algo compartido, es algo inherente, referente a la vida diaria... es el resultado de la interacción permanente... Por intermedio de la experiencia y por interacción... No, no normalmente hay como dicen un esquema propuesto de participación, de investigación de responsabilidades en ese mismo proceso y precisamente los estimulo a ellos que como futuros docentes que propongan, esos mismos sistemas, no se vallan por la vía de dictar cosas, crear cosas, memorizan cosas, sino analizar... bueno en lo referente a lo pedagógico la mayor parte de esa dirección de clase, dirección de aprendizaje que llevo me lo ha dado, y dictado la experiencia... el alumno para mí es un ser con posibilidad de formación, de desarrollo, extraordinarias, enormes, le veo con mucho respeto y lo veo como alguien que responsablemente está inserto en ese programa de formación y que tenemos la función de ayudarlo"*

**Profesor/a E2** *"Es un proceso que ocurre al interior de cerebro humano que le permite internalizar los conocimientos y saberes, es complejo... Ellos tienen ideas que uno debe aprovechar para crear una atmósfera significativa para que adquieran saberes, en un proceso personal e ínter subjetivo, propio que le permite construir el conocimiento a los sujetos...Las estrategias de aprendizaje a diferencia de las de aprendizaje son las actividades que promueven en el interior del sujeto la construcción de saberes ...Uso mucho los mapas conceptuales, las matrices conceptuales y de comparación, los análisis de diferentes tipos y otras estrategias complejas... En lo estudiado, en la práctica y en mi preparación como docente de didáctica. Además no puedo entender la docencia si no soy capaz de ver el potencial de aprendizaje que puede tener los sujetos que tengo a mi cargo formar...La psicología del aprendizaje, la pedagogía y la didáctica...El alumno para mí es un sujeto activo de aprendizaje que tiene un potencial que debe ser desarrollado, es un ser inteligente, constructor de conocimiento, activo en las relaciones con el contexto, que posee unos preconceptos que sirven de base para llegar a aprender significativamente"*

### Análisis profesores/as de la carrera: Educación.

Se han definido cuatro aspectos significativos en los discursos de los profesores E1 y E2 que se ubican en torno a la: a) definición de aprendizaje, b) el desarrollo del aprendizaje concebido por el profesor/a, c) el establecimiento de las estrategias de aprendizaje y d) la concepción del alumno como sujeto del aprendizaje.

A partir de este punto, se han establecido las siguientes inferencias:

En el caso de la definición de aprendizaje:

- Los profesores/as E1 y E2, al poseer formación docente de base exponen de manera muy concreta sus ideas o concepciones sobre el aprendizaje. En este aspecto, el profesor/a E1 entiende que el aprendizaje es un proceso complejo, que tiene lugar en el estudiante en el cual el profesor/a tiene gran significado.

Se infiere que el profesor A1 se acerca a una apreciación contextualizada sobre el aprendizaje (ligada a la interacción profesor/a –alumno- contexto real) y lo relaciona con la necesidad de que los estudiantes aprendan conocimientos con

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

alta conexión con la realidad y con la propia experiencia de vida del sujeto que aprende.

El profesor/a E2, expone de manera más precisa su definición de aprendizaje y la relaciona a un proceso complejo que ocurre al interior del cerebro humano, el cual permite internalizar los conocimientos y saberes a los cuales se enfrenta.

- En perspectiva, las definiciones sobre aprendizaje expresadas por el profesor/a E1 y E2 muestran a nuestro entender, una aproximación al conocimiento disciplinar del campo de investigación del aprendizaje – *psicología*-, lo que implica cierta fundamentación teórica formal.

Es interesante visualizar el grado de concreción de las palabras de los profesores/as para definir el aprendizaje, lo que nos permite inferir que el saber de los profesores con relación al aprendizaje se ha venido consolidando con la experiencia docente cotidiana, lo que se traduce en un adecuado uso de la terminología propia para explicar el aprendizaje.

En cuanto a cómo sucede el aprendizaje:

- Se infiere que los profesores/as E1 y E2 tienen diferentes maneras de entender la ocurrencia del proceso de aprendizaje: en el profesor/a E1 se percibe una perspectiva social y ecológica del aprendizaje en tanto hace énfasis en la interacción, la experiencia, y en la participación de los estudiantes a través de la investigación; por otra parte en el profesor/a E2 se aprecia cierta disposición cognitiva –*constructivista*- a partir de explicar el papel del docente en la creación de ambientes y/o atmósferas para que se produzca el “clima” necesario en el cual el alumno –*sujeto*- despliegue de manera personal e inter-sujética su potencial para adquirir conocimientos como un proceso de construcción.
- Las diferencias en las maneras de entender como sucede el proceso de aprendizaje permite ahondar en la definición que han dado inicialmente los profesores/as, en los cuales se percibe una gran coincidencia entre definición y explicación de ocurrencia del fenómeno. Se aprecia que el profesor/a E2 ha sido capaz de exponer conscientemente y de manera formal la ocurrencia del fenómeno del aprendizaje, lo que nos lleva a inferir un nivel de actualización teórica más formal y explícita que en el profesor/a E1.
- Se aprecia en el saber de los profesores/as E1 y E2 en torno a como ocurre el aprendizaje una magnitud más formalizada y explícita con mucho acento, derivada posiblemente por su formación profesional de base docente.

De las estrategias de aprendizaje desarrolladas con sus estudiantes:

- Existen claras diferencias entre lo percibido en el profesor/a E1 y E2; mientras E1 indica que no tiene un esquema preestablecido para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje (surgen de la participación activa de los estudiantes), lo que justifica el proceso de investigación que expresa desarrollar, como parte de sus responsabilidades universitarias.

En el profesor/a se puede inferir cierta disposición a la estimulación de sus alumnos en cuanto al aprendizaje y a establecer un sistema – *modelo*-, similar al que expone (se infiere cierta recreación de la modelación del profesor/a E1 en cuanto al desarrollo de las estrategias de aprendizaje). Se opone en sus palabras a lo tradicional, a lo escolástico entendido como el simple proceso de memorización de la información, por lo cual se decanta por una postura de aprendizaje al parecer centrada en el proceso de análisis.

El profesor/a no señala abiertamente las estrategias de aprendizaje, sino que argumenta de manera tangencial los principios o fundamentos que definen el desarrollo del aprendizaje en el aula de clase administrada por él. La formación pedagógica para dirigir los procesos de aprendizaje son señalados por el profesor/a E1 como parte de la experiencia cotidiana.

- Por otra parte, en el profesor/a E2, se aprecia un alto manejo conceptual en cuanto al aprendizaje, al diferenciar las estrategias de aprendizaje, de las de enseñanza –*explicación percibida como formal y sistemática* -, reafirmando su definición sobre el aprendizaje y por lo tanto generando un sentido de coherencia bastante notable en su discurso.

Señala el profesor/a el uso de mapas conceptuales, matrices conceptuales y comparativas y diversos tipos de análisis, que luego se expresan como estrategias de mayor complejidad. El criterio señalado por el profesor/a E2, para definir las estrategias de aprendizaje esta delimitada por: a) su formación de base docente, b) por su experiencia en el aula y c) por su nivel de especialización en la didáctica, campo disciplinar el cual administra.

Estas apreciaciones lo que nos indica, es una demostración de coherencia desde la perspectiva de la formación docente que posee el profesor/a E2. Se puede apreciar de manera explícita en el discurso del profesor/a que sus criterios de selección en cuanto a las estrategias de aprendizaje están delimitados en función de ciencias como la psicología del aprendizaje, la pedagogía y la didáctica. Un aspecto notorio en las expresiones del profesor/a E2, radica en su percepción de entender la docencia en virtud del potencial de aprendizaje de sus estudiantes a los cuales tiene que formar.

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

- Las diferencias en cuanto al establecimiento de las estrategias de aprendizaje entre el profesor/a E1 y E2 se visualizan por las distancias percibidas entre uno y otro profesor/a, en el manejo de cierta fundamentación pedagógica y didáctica formal en cuanto al aprendizaje. El profesor/a E2, en nuestra percepción posee un nivel de formación más cercano a lo pedagógico y didáctico, por lo cual se aprecia una mayor coherencia en el decir y práctica de enseñanza con relación al tema del aprendizaje.

Con relación a la concepción del alumno como objeto y/o sujeto de aprendizaje:

- El profesor/a E1 entiende en nuestra percepción que el estudiante es un sujeto de posibilidades en cuanto al potencial de aprendizaje, al que hay que respetar como ser autónomo y responsable de su propia formación, la cual se le debe orientar. En esta postura sobre el alumno que aprende, se infiere una actitud respetuosa del estudiante que se perfila como hipotética y bastante progresista.

No se percibe una fórmula, modelo o patrón teórico en su discurso. Por otra parte, el profesor/a E2 define al alumno como un sujeto activo en el aprendizaje, con un potencial susceptible de ser desarrollado. Esta postura nos permite inferir una apreciación ampliamente sustentada en teoría en torno a la capacidad aprender del estudiante como sujeto inteligente y definida en la dirección de la construcción del conocimiento y de sus relaciones con el contexto a partir de los preconceptos, base para el desarrollo del aprendizaje significativo.

Las palabras del profesor/a E2, nos indican cierta aproximación en cuanto los referentes teóricos, aunque no puede afirmarse categóricamente que su saber sea construido a partir de las prácticas de enseñanza que realiza, se aprecia cercano a los postulados básicos estudiados en su carrera de formación profesional de base y de su formación especializada.

- Un aspecto coincidente en ambos profesores/as E1 y E2, a nuestro parecer es en la capacidad de señalar de manera directa algunos elementos clave de cómo se desarrolla el aprendizaje en el sujeto humano y su postura relacional en orientar, facilitar y/o potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. El profesor/a E1 se percibe más cercano a cierto naturalismo en cuanto al desarrollo del proceso de aprendizaje y el profesor/a E2 con una clara creencia en torno a la corriente cognitiva – *constructivista* –

Estas inferencias y apreciaciones en cuanto al aprendizaje que han surgido del análisis de los textos producidos a través de la entrevista por los profesores/as sujetos de la investigación (E1 y E2) al contrastarse con los datos aportados por los

registros de observación y su integración con los datos del coaching desarrollado sobre aquellos aspectos resaltantes en la práctica de los profesores/as, se puede inferir, que existen ciertos factores de distorsión para el desarrollo del aprendizaje, que son captados en nuestro parecer por los profesores/as E1 y E2, aunque solo el profesor/a E2 manifiesta formalmente su preocupación por ese aspecto.

Es notable la aproximación entre el decir – *saber expresado*- y el hacer – *operacionalización de este saber*- en la práctica de enseñanza del profesor/a E2, se observa una gran sintonía entre lo que dice hacer y lo que hace en función del aprendizaje, aunque ciertamente sin que este realizando una valoración de su saber, ni de su práctica.

En perspectiva gran parte de los elementos señalados por el profesor/a sobre el aprendizaje se perciben en los registros realizados de sus clases: aprendizaje concebido como un proceso donde el sujeto construye sus conocimientos a partir de los preconceptos – *los cuales el profesor/a E2 explora para crear ambientes de aprendizaje*-.

Además de las clases participativas donde el estudiante se compromete con su formación, clases bastante complejas donde se perciben temas bastante abstractos que requieren de la adecuada orientación del profesor/a, especialmente en cuanto a las instrucciones de trabajo, reafirmación y reconstrucción de conceptos tratados en clase, recapitulación para enlazar los temas y retomar conceptos – *posiblemente se produzca ciertas actividades contradictorias más bien de recapitulación memorística en torno a los contenidos tratados, pero por falta de tiempo esa apreciación tendría que ser sustentada con un mayor rigor de sistematización en cuanto a observaciones a realizar*-.

También se observa el manejo de una terminología bastante cercana a los referentes teóricos de formación y un gran nivel de coherencia entre su saber y el hacer de su enseñanza.

Del mismo modo, en el profesor/a E2, se observa manifestaciones de apoyo, orientación y mediación en relajación al potencial de aprendizaje, respetando al estudiante en sus ideas; aunque se pudo observar cierto nivel de complejidad y exigencia de manejo de los contenidos bastante elevado, en función del tiempo de trabajo de los estudiantes con las estrategias de aprendizaje.



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

Un aspecto profundamente significativo, es el desarrollo de procesos de metacognición de los aprendizajes logrados, que el profesor E2 contextualiza con sus estudiantes y le muestra el valor para su futura acción profesional.

Este proceso de metacognición expresado como contenido conceptual pero al mismo tiempo desarrollado como estrategia, no se aparece anunciado en los discursos del profesor/a E2 en la entrevista, por lo cual se percibe que en la práctica se suceden procesos que los profesores/as no son conscientes de su realización. En este aspecto puede considerarse que a pesar del grado de sistematicidad de sus acciones, hay aspectos que fluyen en la práctica que son relevantes y altamente significativas en torno a la acción docente.

Por otra parte el profesor/a E2 en sus reflexiones desarrolladas en el coaching va mostrando cierta sistematicidad que nos permiten percibir en su práctica un proceso reflexivo en torno al aprendizaje, tal y como se percibe en el manejo de las estrategias de aprendizaje y en la participación de sus estudiantes en ellas, donde resaltan el uso de la técnica de la pregunta y el establecimiento de ciertas pautas o momentos didácticos caracterizados por su secuencia y coherencia, percibida en al menos tres ocasiones de los registros de observación.

El profesor/a E1 también va mostrando cercanías entre sus concepciones y acciones formativas con relación al tema sobre el aprendizaje. Se infiere un mayor nivel de dualidad y contradicción en cuanto a la sistematización y puesta en práctica de las estrategias de aprendizaje, en tanto, son concebidas como participativas y contextualizadas, pero al mismo tiempo parecen unidireccionales.

Es notable el trato que desarrolla el profesor/a E1 con sus estudiantes, pues se percibe respetuoso en el trato, de manera particular cuando expresa instrucciones de trabajo y los estudiantes intervienen haciéndole interrogantes o exponiendo ideas, lo que se traduce a nuestro entender, en una postura bastante democrática en el aula de clase en cuanto al aprendizaje.

El reconocimiento de los estudiantes como sujetos activos del aprendizaje – *con ciertos momentos donde el control de parte del profesor/a es manifiesto* – y la manera como va desarrollando las estrategias para tratar de contextualizar los contenidos aprendidos por sus estudiantes, es otro aspecto significativo; su idea parte del planteamiento del valor social de los contenidos tratados en clase, pero este hecho

no se percibe como tal en la observación, en tanto el profesor/a genera una actividad discursiva que en todo caso acerca al estudiante a producir cierta reflexión sobre los temas tratados.

Existen ciertos paralelismos entre el profesor/a E1 y E2 en cuanto al aprendizaje como tema y proceso, puesto que al tener una formación de base docente, su saber y manejo de los procesos del aula parecen bastante complejos y al mismo tiempo sustentados en teoría y práctica, lo que permite ir aprendiendo *-gracias a su experiencia cotidiana de clase-*, nuevos saberes que de antemano se han formado en la carrera profesional en el ámbito universitario y potenciado por las experiencias de aula de ambos profesores.

Finalmente, se aprecian diferencias en los profesores/as E1 y E2 en cuanto a la posibilidad de fundamentación pedagógica y didáctica de naturaleza formal con relación al aprendizaje. El nivel de formación del profesor/a E2 en estos campos, se traduce, en nuestra percepción, en la mayor coherencia entre el discurso y acción en el aula de clase en cuanto al aprendizaje, lo que implica posiblemente un mayor nivel de saber operacional para resolver el aprendizaje dentro de la acción docente. Estos aspectos considerados y otros que podrían fluir, pueden apreciarse en las siguientes descripciones sintéticas de los registros realizados:

---

<b>Profesor/a</b>	<b>R.D.1:</b> "...El salón tiene una disposición que se dificulta en cuanto a interferencias de sonido, y se encuentra abarrotado de materiales y mobiliario...algunos alumnos van dando respuesta, a partir de aspectos estudiados con anterioridad, es decir, ya han investigado el tema y viene trabajando una secuencia en clases anteriores.... Los alumnos participan activamente en la clarificación de conceptos sobre enfermedades no transmisibles... Los alumnos intervienen en clase sobre el tema y el profesor les recuerda algunos tópicos tratados con anterioridad en la materia con lo que están tratando... (coaching: el profesor se ubica el frente del salón y se encuentra muy estático debido a las condiciones del salón de clase, atiborrado de mobiliario y no da espacios para moverse) ...No se establecen actividades de aprendizaje "procesual" en el salón... (Coaching: las actividades de aprendizaje "procesual" se cumplen con tareas asignadas por el profesor que requieren del análisis de los estudiantes y el establecimiento de inferencias conceptuales sobre el tema....) El profesor El les da pautas a los estudiantes de la temática que trataran en las siguientes clases.... profesor El aclara algunas ideas a estudiantes "
<b>E1</b>	<b>R.D.2:</b> "...les indica que tiene más material sobre otras enfermedades transmitidas de naturaleza sexual, y les instruye que tiene 10 minutos para realizar la lectura del material para luego hacer la discusión desde el análisis de los materiales .... En su mayoría los estudiantes están atentos en su grupo a la lectura que realiza uno de ellos y van formulándose interrogantes entre ellos, que posiblemente salgan públicamente cuando se inicie la discusión.... y le pide a un estudiante que de su opinión en función del tema expuesto, el cual es reforzado por otro alumno... Un grupo de estudiantes profundiza en el tema, dando ideas y aclarando tópicos, el profesor refuerza con más datos el tema... Una alumna hace una aclaratoria sobre el tema y el profesor va aclarando conceptos.... Mientras un número grande de alumnos observa las imágenes directamente en el portátil ubicado en el frente del salón, otros van intercambiando ideas de su vida cotidiana, haciendo bromas sobre diversos tópicos de vida... del requerimiento de manejar adecuadamente la información y la búsqueda de

---

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

conocimientos...y le indica a sus estudiantes que tendrán hasta el final del semestre para elaborar el trabajo y su posterior defensa, para lo cual tendrán 10 minutos para ello."

**R.D.3:** "... procede a entregar un material de lectura sobre enfermedades endémicas y otras enfermedades de contagio generalizado, les encomiendan que lean en pequeños grupos y los estudiantes se disponen a hacer ese trabajo con un tiempo dispuesto de no más de 15 minutos... El trata de iniciar el trabajo de análisis conjunto y no puede debido a que la mayoría de los equipos no han terminado de realizar la tarea encomendada... Hace énfasis El en la valoración de la enfermedad en el ámbito social y surge una estudiante que reconoce que ha tenido la enfermedad en varias oportunidades... El profesor hace una interrogante sobre la enfermedad y es respondida por la estudiante, luego El hace otra interrogante y se genera una pequeña discusión al respecto, que El termina explicando...El les indica que trabajaran en la próxima clase (recapitulación del tema) y les indica que deben ampliar con consultas este tema."

**Profesor/a  
E2**

**R.D.1:** "El profesor busca que los alumnos aprendan a dinamizar la enseñanza del castellano a través de muestras literarias. Les da instrucciones sobre que aspectos deberán revisar para orientar el trabajo de enseñanza del castellano... Ante un contenido abordado, una estudiante le pregunta al profesor tratando de clarificar como hacer en términos de planificación con las lecturas... Los alumnos participan activamente dando ideas que el profesor sigue para luego definir adecuadamente los conceptos... El profesor E2 va tomando nota de las ideas señaladas por el estudiante para realizar un análisis de conceptos/ definiciones emitidos por el estudiante con el fin de indagar y construir nuevos conceptos desde la reconstrucción de significados... E2 analiza sobre la marcha las ideas señaladas por la estudiante y le pide a otra que realice una reconstrucción del tema desde la clasificación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo cual evidencia la puesta en marcha de actividades de aprendizaje donde el estudiante es capaz de racionalizar los conceptos clave del tema sobre la experiencia narrado relacionada con el desarrollo de una clase... El profesor estimula positivamente a la estudiante que dio una respuesta significativa a lo pedido por E2"

**R.D.2:** "...los alumnos realizan algunos comentarios al respeto, que el profesor utiliza para establecer explicaciones conceptuales del tema... Un estudiante hace una reflexión sobre una situación vivida en una suplencia realizada en una escuela, donde se realiza un análisis crítico de las estrategias utilizadas por la profesora...los estudiantes vivan esa experiencia, es decir, realicen en la práctica las diferentes opciones didácticas. (Coaching: la idea es que los alumnos hagan conexiones epistemológicas al realizar actividades extraescolares de la cátedra)... La estudiante asignada hace la recopilación de la clase, con muchas dificultades, donde E2 formula una reflexión crítica...El profesor hace referencia de dos autores (Pozo y Postigo) que según él deben los estudiantes deben revisar para ahondar en la construcción de procedimientos... El objetivo señalado por el profesor es hacer procesos de metacognición de los aprendizajes generados en la clase de didáctica. (coaching: el objetivo es tener conciencia de cómo se aprende para controlarlo en diversas situaciones)...se proporciona herramientas teóricas para orientar, diseñar y experimentar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilizaran en el futuro... (coaching: lo que persigue el profesor es que los alumnos se ubiquen en el contexto de análisis a través de una metáfora invertida a partir de un término de la literatura épica griega)...profesor usando el programa va leyéndoles a los estudiantes para mostrarles cual es el lugar del recorrido formativo en el cual se encuentra. Les indica E2 que tendrán 15 minutos para leer los conceptos...el profesor E2 desmonta y orienta la reconstrucción de los conceptos desde una óptica crítica, escribe en el pizarrón palabras claves derivadas del concepto leído."

**R.D.3:** "Seguidamente el profesor E2 anuncia los nombres de los estudiantes que realizaron el trabajo de recopilación o recuento de la clase, como una forma de que los estudiantes inicien el proceso concienciado de meta cognición, ya que la idea según el profesor es que ellos señalen que se ha trabajado, como se ha hecho y que contenidos se han aprendido... (Aclara E2 que el rescate se convertirá en una estrategia sistemática en la clase... los estudiantes según el profesor tuvieron una actividad gestual no normal que implica desconocimiento... Da otra instrucción (valoración de los trabajos) sobre el rescate y les indica que deben ir haciendo el análisis del trabajo solicitado para que

puedan entender el proceso de transferencia de las estrategias de aprendizaje que pueden trabajar con sus alumnos... Otra estudiante participa para apoyar al profesor y complementar la idea, ...Fuera del salón de clase se produce mucho ruido, que afecta de alguna manera el dictado de la información. El profesor ante un comentario de un estudiante sobre el ruido hace una reflexión sobre tal proceso ...El comentario final lo realiza un estudiante donde se recapila los contenidos trabajados y los procedimientos aprendidos "

### **Integración análisis profesores-carreras: Administración, Comunicación Social y Educación**

Es conveniente indicar que el análisis integrado de este tópico de significado "Concepciones para el desarrollo del aprendizaje" (C.D.A.) se ha estructurado siguiendo los aspectos derivados en los subsecuentes análisis realizado por los profesores/as de cada carrera y permite definir de manera global aquellos aspectos significativos que se asemejan y se diferencian entre los profesores/as sujetos de la investigación (A1, A2, C1, C2, E1 y E2).

En cuanto al concepto de aprendizaje se ha percibido nociones muy variadas entre los profesores/as que al parecer se encuentran influidos por factores como la socialización de la enseñanza, la formación profesional de base, las experiencias cotidianas de clase, la naturaleza y enfoque de la asignatura que administra, el perfil competencia requerido a formar, la formación propiamente docente de base, las intuiciones y manifestaciones de tipo artístico para afrontar la enseñanza, etc.

Lo anterior nos indica que estas y otras nociones forman parte del saber operativo del profesorado ante la enseñanza y difiere esencialmente en la manera como perciben al estudiante que aprende y la comprensión que tiene para con el desarrollo del proceso de aprendizaje.

El aprendizaje en general es entendido como un proceso complejo y dinámico en sí mismo, que depende de factores como la interacción, la actividad compartida entre profesor y alumno dirigido a la incorporación de nuevos conocimientos o la modificación de algunos recibidos por parte de los alumnos.

En todo caso se han percibido posturas sobre el aprendizaje que se mueven desde las no definidas con claridad y que evidencian cierta contradicción o dualidad hasta las más formales, sistemáticas y coherentes. *-profesor/a A2 mayor de A1 mayor que C2 mayor que C1, mayor que E1 y E2 que representa a su vez el profesor/a que más coherencia, formalidad, sistematicidad y clarificación tiene en torno al aprendizaje-*.

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

Al menos se distinguen en las aportaciones generadas por los profesores/as dos vías de explicación del proceso de aprendizaje desarrollado en la universidad: uno orientado a reconocer el aprendizaje desde quien aprende –*adquisición, acumulación, reproducción, aumento, intercambio y finalmente construcción del conocimiento*- en concordancia con su actividad cognoscitiva, y un segundo aspecto conformado en la posición del aprendizaje para quien enseña, que se traduce en la manifestación formal del papel del profesor/a en ese proceso orientado hacia la transmisión, motivación, desarrollo, análisis y otros procesos para el desarrollo del potencial del estudiante para aprender.

Se percibe cierta postura social en cuanto al aprendizaje que se limitan al discurso y acción de los profesores/as C1 y E1, dejando en perspectiva cierta afinidad entre la profesión –*social, humanística*- y la concepción sobre el aprendizaje (Marcelo, 1994). En el caso del profesor/a A1, se percibe una concepción de aprendizaje orientada en torno a lo técnico, gerencial, administrativo; análoga a su formación profesional de origen.

Existe cierta coincidencia en los profesores/as sujetos de la investigación en entender que el aprendizaje universitario este delimitado sobre la base de la experiencia, el recorrido de trabajo cotidiano, la historia o trayecto de interacción de los profesores/as con los sujetos que aprenden, por lo que le dan un alto significado a la relación comunicativa que permite desarrollar el contenido de las cátedras. Se visualiza en perspectiva que los profesores/as ven al aprendizaje como una historia particular y no lineal en cuanto a su ocurrencia.

Los profesores/as E2, E1, C2, C1, A1, A2 en esa secuencia, expresan argumentos y experimentan estrategias de aprendizaje en torno al reconocimiento de la complejidad y dificultad para el desarrollo del mismo, de manera tal que, relacionan tal característica con la naturaleza de los contenidos temáticos de la asignatura y van estableciendo relaciones con la motivación, interacción, contextualización y acompañamiento que se producen en las aulas de clase.

Los profesores/as E2, E1, C2, C1 y A1 expresan de manera explícita con mayor intensidad en ese orden, que los estudiantes son sujetos que aprenden, aunque sus posturas no son completamente coherentes cuando explican y desarrollan en la práctica las estrategias de aprendizaje, en donde se van diluyendo la coherencia

explícita y va tornándose en posiciones duales donde fluyen manifestaciones tradicionales con relación al aprendizaje.

El profesor/a A2 manifiesta directamente una postura completamente dual entre la participación y pasividad del estudiante que aprende, el cual queda en evidencia cuando desarrolla las estrategias de enseñanza. Punto coincidente es entender que los profesores/as consideran que el estudiante tiene un potencial de aprendizaje que no parte de cero, aunque algunos profesores/as creen que la verdad de la signatura esta en ellos como expertos.

Los profesores/as E1 y E2, entienden que los estudiantes desarrollan su aprendizaje a partir de los procesos mentales individuales y en función de la estructura mental y conceptual que poseen, aunque en la práctica no se percibe abiertamente esta manifestación en el profesor/a E1.

Los profesores/as C1 y C2 – *con formación profesional humanística*- se aproximan en la dirección reseñada con anterioridad, aunque entendida desde las nociones básicas del perfil profesional en el cual trabajan, por lo cual su saber sobre el aprendizaje se moviliza más hacia entender el aprendizaje en relación con el proceso comunicacional del sujeto humano.

Por ultimo los profesores A1 y A2 exponen su saber en cuanto al aprendizaje a partir de elementos personales, prácticos y bastante alejados de la teoría propia de la docencia, aunque en la práctica la tendencia percibida es el sentido humanista del proceso de aprendizaje que desarrollan, con sus propias contradicciones, deficiencia y contrasentidos.

Los conceptos y acciones de los profesores/as A1 y A2 son una manifestación en su conjunto de las experiencias realizadas día a día y confrontadas con sus creencias, conceptos previos y saberes particulares sobre el aprendizaje.

En general los profesores/as sujetos de la investigación expresan que sus estudiantes son sujetos inteligentes, brillantes, capacitados para aprender, ávidos de saber; es decir, conciben al alumno como un sujeto humano capaz de tomar su propia dirección intelectual, aunque siempre en relación directa con las acciones de los profesores/as.

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

A grosso modo, el aprendizaje de los estudiantes universitarios es conceptualizado como un proceso altamente complejo, donde el estudiante tiene un alto grado de aporte. Los profesores consideran que su labor respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes, debe ser respetuosa y altamente relacionada con la disciplina, ciencia o saber que están desarrollando en la docencia.

Se interpreta cierta reflexión especial de los profesores/as en torno al aprendizaje, pero más bien como producto de las acciones pragmáticas para resolver situaciones del aula de clase, en donde el entramado reflexivo es más abierto y explícito de manera sistemática en los profesores/as de la carrera de Educación, aunque reconociendo que más en el profesor/a E2 que en E1.

Es posible que la formación pedagógica haya favorecido a los profesores E1 y E2 en el proceso de reflexión sobre la práctica. El saber sobre el aprendizaje de los profesores/as en general en el acto cotidiano de la docencia se percibe altamente influido por las experiencias vividas de los profesores/as en la enseñanza, a tenor de su visión personal y formación profesional de base. Una buena parte de los estudiosos del tema señalan que el proceso de aprendizaje ocurre desde las concepciones que tienen los profesores/as sobre sus disciplinas de formación profesional de base.

Se aprecia en los profesores/as que las estrategias de aprendizaje generalmente son confundidas con las de enseñanza; al menos en su concepto, tal confusión puede inferirse, por las diferencias de formación y manejo de lenguaje docente de la profesión que poseen, donde los profesores/as de la carrera de Educación se distinguen del resto de los profesores/as de las carreras de Comunicación Social y Administración.

Aunque sus discursos superan su acción docente y queda en el tapete el valor de la formación pedagógica de cada uno de los sujetos de la investigación. Esta situación deja entrever ciertas contradicciones entre lo conceptual y lo propiamente metodológico a la hora de la acción docente.

También puede considerarse la aproximación diferencial a los conceptos de aprendizaje y enseñanza, en relación con las diferencias de formación de base de los profesores sujetos de la investigación. Las estrategias de aprendizaje observadas en su desarrollo se pueden relacionar directamente con la selección, jerarquización y

clasificación del contenido de la asignatura, donde la experiencia, e intuición pueden considerarse factores esenciales en el accionar del profesorado, lo que va mostrando cierta trayectoria en formación.

Todos los aspectos estudiados con anterioridad indican que el profesor universitario – informante - concibe el proceso de aprendizaje desde supuestos experienciales e intuitivos, dirigidos desde racionalizaciones pragmáticas que atienden a mejorar inmediatamente el proceso y no como una actividad de reflexión continua y permanente que permita sustentar científicamente el aprendizaje para la innovación pedagógica. En este punto, el saber del profesor/a tiende a basarse en sustratos marcados por la productividad y eficacia de la enseñanza que justifican la utilización repetitiva de determinadas estrategias de aprendizaje.

En síntesis el lenguaje y las acciones de los profesores/as sujetos de la investigación de las carreras de Administración y Comunicación Social difiere de los de la carrera de Educación, por lo cual se infiere que la fundamentación pedagógica y didáctica, es un elemento significativo en el reconocimiento de su labor en el aula de clase, en función de su proximidad a lo formal, sistemático, explícito y reflexivo.

Tal parece que la práctica formativa del profesor/a universitario superan en sí mismo a los conceptos expresados sobre el proceso de aprendizaje, lo que deja entrever claramente un saber que va más allá del grado de abstracción que realiza el profesor/a sobre el aprendizaje.

El saber del profesor/a universitario para afrontar el aprendizaje va desarrollándose a nuestro entender en la práctica, que es el sustrato de montaje o desmontaje conceptual que cada profesor/a realiza con sus peculiaridades abordar la tarea de la enseñanza universitaria.

El aprendizaje como un proceso esencial en la formación de los profesionales universitarios, adquiere un gran valor en el análisis descriptivo del saber que el profesor/a va desarrollando en la cotidianidad, por ello el tópico de significado parte de la pregunta ¿para que enseñar?, entendiendo que al no poseer la misma formación de base todos los sujetos de la investigación, se ha diseñado este elemento del esquema teórico para vislumbrar la realidad y confrontarla de manera sistemática y legítima.

Las inferencias y percepciones pueden apreciarse de forma sintética en el cuadro 20.



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

**Cuadro 20. Inferencias preliminares del tópic de significado: Concepciones para el desarrollo del aprendizaje ¿Para qué enseñar?**

Temas derivados/ surgidos	Inferencias preliminares	Profesor/a					
		A1	A2	C1	C2	E1	E2
Definición de aprendizaje	Desarrollada a partir de experiencias cotidianas de clase	1	1	2	2	3	3
	Desarrollada a partir de experiencias cotidianas de clase	1	1	2	2	3	3
	Contradictoria en los discursos expresados por los profesores/as	2	1	2	3	3	4
	Explicada a partir de contenidos de la asignatura	2	1	1	1	3	1
Proceso de ocurrencia del aprendizaje	Definido como proceso activo, contextualizado y constructivo	3	4	2	2	2	1
	Práctica desarrollada de manera distinta de la concepción expresada	2	1	2	3	3	4
	Lenguaje no técnico para exponer argumentos sobre el tema	1	1	3	3	3	4
Estrategias de aprendizaje desarrolladas con sus alumnos	Confusas en cuanto a la definición con las estrategias de enseñanza	2	1	2	3	3	4
	Propuestas desde aproximaciones referenciales pedagógicas y didácticas formales.	4	4	4	3	1	1
	Orientadas a resolver situaciones de clase, en un sentido pragmático.	1	2	1	1	1	1
Concepto del alumno como sujeto de aprendizaje	Dual y/o contradictorio al manifestarse en la práctica	2	1	2	2	2	3
	Formalizado desde reflexión sustentada a través de los saberes propios del campo de estudio del aprendizaje.	4	4	3	3	2	1
	Influido por experiencias socializadoras de enseñanza.	1	2	1	1	2	3

Escala definida sobre apreciaciones en cuanto al nivel **de aproximación** del profesor/a inferido de manera preliminar en la estructura del tema derivado y/o surgido de la aplicación de los instrumentos de investigación:

(1) **Altamente próximo**  
 (2) **Muy próximo**  
 (3) **Medianamente próximo**  
 (4) **Nada próximo**

Fuente: el autor

El cuadro pretende reseñar de manera sintética algunas inferencias significativas que han posibilitado ilustrar los resultados del análisis realizado en este tópic.

**3.3.1.3. Tópic de significado: Concepciones sobre el proceso de comunicación Profesor- Alumno (C.P.C.P.A) Pregunta: ¿A quiénes enseñar?**

La comunicación profesor – alumno puede estudiarse desde múltiples perspectivas, pero afecta fundamentalmente el accionar pedagógico y didáctico del profesor/a universitario, en el espacio del aula. Su valoración admite además comprender aun más los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rosales, 2001).

Para Rosales, 2001 el tema de la “comunicación profesor – alumno” en el espacio del aula universitaria transita entre el problema del desarrollo de los contenidos de la disciplina sujeta de enseñanza y la metodología para enseñar. De todas maneras, su valoración ha permitido sacar a flote otros aspectos esenciales considerados en función de la docencia universitaria.

La comunicación entre el profesor/a – alumno, es un aspecto significativo para delimitar descriptivamente el saber pedagógico del profesor/a, en tanto implica una condición básica y de trascendencia para el logro, eficiencia y eficacia de los procesos del aula de clase desde la perspectiva de la docencia.

El valor de este tópico de significado implica que los discursos y acciones de los profesores/as han permitido sacar a flote elementos, que en nuestra consideración, son parte de un saber operacional para desarrollar la enseñanza, del cual los profesores/as universitarios poseen en algún grado o manifestación como una estructura para el ejercicio de la enseñanza y donde confluyen diversos saberes, creencias, opiniones, concepciones e ideas de muy diversa naturaleza y matiz.

La comunicación con sus estudiantes se convierte en un eje del saber del profesor para enseñar, en tanto en este proceso (comunicación profesor-alumno) se manifiesta la eficacia y eficiencia de la docencia.

Así, el proceso de comunicación profesor/a – alumno, forma parte de las interrogantes operativas que todo profesor/a debe hacerse en el sentido de saber a quiénes enseñar, como tema clave en la tarea de docencia universitaria y esta sometida a las exigencias de mejora y/o transformación, al entender a la universidad como un espacio fundamental de producción de conocimientos.

El proceso de comunicación profesor/a – alumno tiene grandes implicaciones no solo en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en el desarrollo del currículo, la gestión y organización de la actividad docente y entre otros aspectos en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

A continuación se puede apreciar los análisis de este tópico de significado que permiten la comprensión del saber del profesor/a cuando desarrolla la enseñanza en la tarea formativa a la cual esta ligado moral e institucionalmente. En su conjunto, este análisis se realiza en los sujetos de la investigación seleccionados.

#### **A.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Administración.**

Las citas extractadas del discurso de los profesores/as de la carrera de Administración que permiten el análisis son:

---

<b>Profesor/a</b>	<i>"Yo soy entre amiga de mis alumnos, que no solo me vincula la parte académica, sino inclusive en el aspecto personal se me acercan mucha gente para preguntarme cosas y estoy 24 horas al día disponible para mis alumnos... Igual 24 horas al día para todo..."</i>
-------------------	---

---

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

**Profesor/a A2** *“Esa es una buena pregunta, ellos están allí y yo al frente de ellos. Es de respeto aunque creo que los estudiantes al no poner cuidado no generan respeto verdadero, eso creo yo por supuesto. De todas maneras ellos tienen su lugar y yo él mío. En el aula de clase. El vínculo es académico...Ninguna, allí la cosa es mas seria. Eso lo hago para evitarme problemas”*

**Análisis profesores/as de la carrera: Administración.**

- Se ha inferido que el profesor/a A1 y el profesor/a A2, manifiestan dos posturas diametralmente opuestas en la manera de concebir la relación comunicativa profesor/a – alumno/a. Mientras el profesor/a A1 entiende que la amistad es un aspecto básico para el desenvolvimiento de los procesos del aula en el ámbito universitario, al mismo tiempo, expone que este tipo de relación con sus alumnos va más allá de las fronteras del aula de clase, y toca lo personal en algunas oportunidades, lo que se traduce en una disponibilidad total del profesor/a en las tareas formativas en el ámbito universitario.

Puede percibirse además que implícitamente el profesor/a cree en la amistad como un factor de desarrollo de una buena comunicación que tendrá repercusiones en las actividades que realiza con sus estudiantes.

- Por el contrario, el profesor/a A2 considera en nuestra percepción que la relación con sus alumnos debe ser respetuosa a lo sumo y no considera pertinente el establecimiento de aproximaciones en torno a la amistad para el desarrollo de la actividad en el aula de clase y fuera de ella. Tal situación deja en evidencia una visión comunicativa bien diferenciada donde el profesor/a ocupa un lugar y se distancia del alumno en otro lugar, tal creencia inclusive lo lleva a establecer límites en la comunicación con sus estudiantes definiéndola en torno a lo académico, por tal razón, el profesor considera le evita problemas fuera del espacio definido para la enseñanza y la enmarca dentro de los límites propios contenidos de la asignatura. Se infiere que la posición del profesor en este aspecto, se encuentra supeditada a la creencia de la ocurrencia de posibles situaciones no académicas con sus estudiantes, que posiblemente no sepa manejar.
- Tal distinción en la manera de concebir la relación comunicativa entre el profesor/a A1 y A2, explica de alguna forma las disposiciones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje; en teoría uno de los principios básicos para el desarrollo del proceso formativo está, en la manera con que se comunica el profesor/a con el alumno, en tanto se considera que el afecto, la amistad, el respeto mutuo y otras actitudes y valores comunicativos son aspectos fundamentales para potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Así se percibe como fluye natural e implícitamente en el profesor/a A1 la idea, creencia, actitud y/o saber sobre la necesidad de desarrollar una adecuada comunicación con sus estudiantes, cimentada en la amistad, donde se exprese el respeto, la tolerancia, empatía, afecto y otros aspectos esenciales para el éxito en los procesos que administra.

Al parecer es una actitud personal y propia que favorece la actividad pedagógica y didáctica, entendiendo que hoy por hoy, la relación comunicativa profesor/a – alumno es considerada uno de los principios fundamentales en el proceso formativo humano.

Al contrastar las palabras de los profesores/as A1 y A2 con los resultados de las observaciones y el coaching, se ha percibido que en la práctica la actitud comunicacional del profesor/a A1 es más flexible que la del profesor/a A2, pues utiliza la voz muy bien en el intercambio de ideas y exposiciones de contenido, respeta a sus estudiantes en cuestionamientos e interrogantes, aprecia la participación del alumno, sacándole bastante provecho en cuanto al desarrollo de contenidos; considera críticamente ciertos elementos de distorsión en la comunicación efectiva, producto del ruido en el aula de clase y en los pasillos del edificio de aulas.

El afecto y el desarrollo de situaciones lúdicas en la clase, utilizando los contenidos de la asignatura o las formulaciones realizadas por los estudiantes en la clase, son un principio constante en el efecto comunicativo para desarrollar la enseñanza, que en el caso del profesor/a A1 “engancha” a sus alumnos y crea un ambiente relajado, flexible, tranquilo y armónico para desarrollar el aprendizaje. En este aspecto, la práctica supera en nuestra percepción el saber del profesor/a en cuanto a la comunicación.

Por otra parte, en el profesor/a A2, la situación percibida en su práctica es contraria a lo observado en A1, en tanto este expresa mayor distancia con sus estudiantes y se percibe preocupado por la disciplina y/o comportamiento de sus estudiantes en el aula, la participación de los estudiantes es menor y se observan grupos que no entienden las explicaciones del profesor/a *-posiblemente la terminología usada por el profesor/a es bastante compleja, además que se interpreta de sus acciones que no se ha creado el clima de apertura con sus estudiantes-*, del mismo modo que proyecta muy poco su voz y atiende generalmente al mismo grupo de estudiantes (quienes se encuentran más cerca de su ubicación al frente de la pizarra).

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

Entre discurso y acción cada profesor/a A1 y A2 coinciden, pero al compararlos se observa que existe un gran contraste entre la forma de comunicarse del profesor/a A1 (más abierta, flexible, afectiva, etc.) que la reflejada por el profesor/a A2 quien es imperativo y marca distancia con sus estudiantes. Estas consideraciones y otras que pueden fluir en futuras investigaciones se reflejan en la siguiente síntesis de registros de observación/coaching de indagación.

<b>Profesor/a A1</b> <i>R.D. Registro de Observación</i>	<p><b>R.D.1:</b> "... El profesor A1 utiliza una buena proyección de voz, que va haciendo fluir ...va pasando por algunas mesas donde hay estudiantes dispersos y los orienta en la integración de nuevos grupos...les pide a los estudiantes previamente silencio... previamente se ha pautado la flexibilidad para incorporarse a la clase por motivos de trabajo de los estudiantes. Una estudiante que llega tarde, solicita información al informante clave A1 sobre que hacer y donde ubicarse, ante lo cual es orientado debidamente y el estudiante se integra a un grupo para desarrollar la actividad. ...estudiante le plantea a A1 un interrogante, dirigiéndose al pizarrón y A1 le responde...hace una broma que es reorientada conceptualmente. Los alumnos participan activamente en la clase y utilizando los resultados del trabajo hace una reflexión hilarante al respecto... estudiantes se distienden y el profesor les pide a los estudiantes que pasen los papeles de los grupos del trabajo final con el fin de sortear el tema..."</p> <p><b>R.D.2:</b> "... el profesor les indica a los estudiantes si tiene alguna pregunta y un alumno participa para reafirmar lo explicado ...El informante A1 le da las gracias al equipo por haber traído le material...el profesor A1 a raíz de una intervención sobre un estudiante hace una broma de la información expresada públicamente... El alumno trata de explicar otro aspecto del tema pero tiene dificultades y el profesor A1 <u>hace una broma (*)</u> del cual la mayoría de los alumnos se ríen. A1 se encuentra sentada en su mesa de trabajo al frente del salón... Afuera del salón en los pasillos se presenta mucho ruido y afecta la captación de la información de los grupos que se encuentran al fondo del salón.... El profesor observado A1 pide silencio y demuestra atención a la explicación desarrollada por la estudiante... les pide a los alumnos que se reubique en diferentes grupos para que trabajen con un material de trabajo sobre el tema... Hace una broma el profesor A1 al respecto y los estudiantes se ríen, inclusive haciendo una metáfora sobre la vida de los niños en función del tema de liderazgo.... A raíz de una broma del profesor, luego de pedirles a los alumnos si tienen dudas o ideas.... el profesor A1 escucha atentamente la explicación de la alumna"</p>
<b>Profesor/a A2</b>	<p><b>R.D.1:</b> "... Se observa un intercambio de ideas existenciales entre los alumnos que se van focalizando hacia los temas de la asignatura antes de iniciar la sesión....constantemente pregunta a los alumnos si se encuentran todos para confirmar que todos reciben la información.... El tono de voz del profesor es pausado y no muy fuerte en relación directa con la cantidad de alumnos y la disposición del salón de clase..... Algunos alumnos (tres) llegan tarde, cerca de 20 minutos y el profesor les pide explicaciones sobre su incorporación tardía y les recuerda sobre la necesidad de cumplir las normas ...El profesor pasa el listado de clase para que sea firmado y al mismo tiempo apoya a los alumnos con respuestas concretas sobre lo preguntado...El profesor A2 chequea en las hojas de trabajo entregados por sus alumnos, si todos los que la suscriben, han trabajado o están presentes y hace sus respectivas observaciones...Algunos alumnos en la parte final del salón no están atentos completamente a las explicaciones del profesor.... El profesor le pide a los alumnos que sean claros y precisos en las interrogantes, solicitándoles que hagan sus preguntas en viva voz para que todos estén atentos... Los alumnos salen de la clase cuando lo requieren sin interferir el trabajo del profesor, en tanto la puerta de acceso se encuentra al final de salón"</p> <p><b>R.D.2:</b> "Se escucha mucho ruido en el salón producto del ruido en los pasillos. ...nuevamente el profesor aclara las ideas resaltando la necesidad de seguir las instrucciones para lograr éxito la prueba. ...El grupo de estudiantes del final del salón de clase no prestan mucha atención"</p> <p><b>R.D.3:</b> "...Inicialmente A2 les pide a los estudiantes que firmen la hoja de asistencia y señalen en su hoja de práctica quienes no vinieron a la práctica...En un momento una estudiante se levanta de su</p>

mesa y se detiene frente al profesor para hacerle una pregunta relativa al tema y recibe una respuesta... A2 utiliza un tono de voz adecuado, aunque hay poca retroalimentación... Se observa cierto malestar del profesor al inicio de las clases que lo muestra en cada situación que se desarrolla en clase, su actitud de entrada parece imperativa y de reclamación constante... los estudiantes emiten algunas respuestas"

Nota: **\*Hacer broma** es en esencia, usar ciertas frases del tema tratado para darle doble sentido y provocar que los estudiantes se relajen y puedan tener una actitud abierta al intercambio comunicacional con el profesor/a. (Principio de actividad lúdica).

### **B.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Comunicación Social.**

Los siguientes textos de los profesores C1 y C2 definen al tópicos de significado analizado:

<b>Profesor/a C1</b>	<i>"Buena deber ser respetuosa entre ambos, respetuosa en el sentido de que el profesor debe respetar las ideas que el muchacho trae, para que sobre esa base conducirlo sobre el conocimiento nuevo y por parte del estudiante respetar las ideas del profesor, porque es él que puede sacarlo de ese estado de desconocimiento que tiene, yo creo que ese tipo de principio es básico y lo otro es que no hay que menospreciar el conocimiento del estudiante, igual que uno, hay estudiantes que a uno le pueden enseñar muchas cosas que uno no sabe y hay que utilizarlos a ellos, darles la oportunidad para que le enseñen a los compañeros y a uno también... Buena la relación conmigo en la clase es de profesor -alumno, pero por fuera no tengo ningún tipo de relación, el saludo cordial, hablo de vez en cuando por allí, marcando distancia, es formal"</i>
<b>Profesor/a C2</b>	<i>"Es respetuosa y de amistad entre ambos, yo respeto mucho sus ideas y lo conduzco motivándola, pero también debatiendo sobre los temas de trabajo en clase, al entender que la experticia esta de mi lado en el contenido... Buena la relación conmigo en la clase es de profesor -alumno, y de amistad pero con respeto, cordial, aunque no siempre es así, tú entiendes no... Sí y no al mismo tiempo, depende de la circunstancia de actuación mía y de los estudiantes, digo del momento y del lugar"</i>

### **Análisis profesores/as de la carrera: Comunicación Social.**

- Los profesores/as C1 y C2, comprenden en nuestra percepción que la comunicación con sus respectivos alumnos debe ser respetuosa y cimentada en el reconocimiento de sus ideas, apreciaciones y opiniones, lo que supone una actitud bastante próxima para con ellos.
- La proximidad comunicacional de los profesores/as con sus estudiantes, se pueden diferenciar entre ellos: mientras que para el profesor/a C1 el proceso comunicacional es consecuencia de la concepción que tiene sobre el alumno como sujeto que aprende y conoce - *deja explícito la percepción del alumno como un sujeto que posee saberes (ideas), las cuales hay que aprovechar para movilizarlo hacia un nuevo conocimiento que posee el profesor como experto conocedor de los contenidos enseñados-*.

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

Se traduce una visión contextual del proceso comunicativo con sus alumnos, la cual es ratificada en sus discursos (distancia que explica tener con sus alumnos fuera del entorno del aula), aunque deja en el aire cierta ubicación bastante flexible y dinámica con sus estudiantes fuera del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Es importante en nuestra perspectiva de investigación, resaltar como el profesor/a C1 reconoce el valor del conocimiento de los estudiantes en el desarrollo y formación –*aprendizaje*- de los profesores/as, lo cual expresa en nuestra perspectiva, el reconocimiento y valor de la comunicación bidireccional para el aprendizaje, inclusive el suyo en la perspectiva de mejora, lo que podemos inferir como una aproximación reflexiva para la mejora que realiza el profesor/a de manera activa pero no focalizada formalmente.
- En el profesor/a C2 su aproximación con los estudiantes desde el aspecto comunicacional es más cercano, afectivo y amistoso, por lo cual se percibe que en el espacio del aula el profesor/a considera a los estudiantes en función no sólo de lo que saben y/o conocen sino también de su condición personal, dejando entrever las comunes diferencias entre ellos que conllevan a ciertos distanciamientos en el proceso comunicacional del aula, caracterizada según las palabras del sujeto de investigación C2 como generalmente respetuosa, cordial, de entendimiento.

La motivación y el reconocimiento de la experticia, son características del profesor/a, lo que nos permite inferir, cierta posición técnica en el proceso de entender la relación comunicativa entre él y sus alumnos a partir de los contenidos de la asignatura.

- Se infiere que el reconocimiento del proceso comunicacional profesor/a –alumno, se encuentra definido por los parámetros de tiempo y un espacio, en el profesor/a C2 como una consecuencia del uso de los saberes adquiridos en la formación profesional de base y por las propias experiencias de enseñanza, que le obliga a conocer a quienes va a enseñar; el potencial de los estudiantes para aprender; las habilidades y deficiencia que caracterizan a cada estudiante y otros aspectos básicos para afrontar la tarea docente.
- Al parecer este saber de los profesores/as C1 y C2 devienen de su experiencia en el aula, de las experiencias de socialización de la enseñanza vividas y de la formación profesional de base, esta última le da la fundamentación terminológica para explicar el acto pedagógico y didáctico referido en este apartado al proceso de comunicación que realiza con sus estudiantes.

Estas apreciaciones e inferencias de los discursos de los profesores/as sujetos de la investigación de la carrera de Comunicación Social han sido contrastados por medio de los datos aportados por los registros de observación y coaching de indagación, en los que encontramos que se producen pocas situaciones y reflexiones en cuanto al tópico de significado, en tanto se entiende que en la mayoría de las actividades de clase observadas la relación comunicativa estuvo centrada en el trabajo de contenidos.

De todas formas en todas las actividades se percibió un trato respetuoso del profesor/a para con sus estudiantes y viceversa, aunque lo más significativo fue la percepción de una gran autonomía de trabajo de los alumnos luego de recibir instrucciones – *por ello posiblemente son muy pocos los datos aportados por los registros de observación y coaching de indagación-*

Los aspectos que más resaltan en nuestra apreciación son aquellos que tienen que ver con el desarrollo de un proceso comunicativo profesor/a – alumno centrado en el contenido a desarrollar en la asignatura, es decir, en el desarrollo del currículo, tomando como referencia los perfiles y competencias a desarrollar.

La interacción es uno de los procesos que más se perciben en las actividades de los profesores/as C1 y C2 con sus estudiantes, así como una comunicación abierta, flexible, dinámica, sin producir obstáculos para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, lo cual implica posiblemente, que los profesores/as C1 y C2 ha tenido que desarrollar un saber en sus experiencias cotidianas de enseñanza que le permitan desarrollar adecuadamente la comunicación en procura que los estudiantes aprendan, conozcan y sean capaces de aproximarse a los requerimientos profesionales que necesitan en el futuro campo laboral.

Se observan ciertos elementos materiales – *físicos-* que distorsionan y o dificultan el proceso comunicacional, que son resueltos por profesores/as generalmente de manera creativa.

Es posible, luego de integrar los análisis realizados, que el saber del profesor/a sobre los mecanismos para el logro de los procesos de comunicación con sus alumnos sean el producto de las experiencias propias de socialización de las enseñanzas vividas y la formación profesional de base alcanzada – *el cual posiblemente funcione como referente explicativo en los discursos de los profesores ante la interrogante ¿a quiénes enseñar?, que ha sido formulada dentro del esquema teórico propuesto-*.



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

El saber señalado anteriormente, en algunos casos se percibe muy próximo a los referentes teóricos propuestos por investigadores, académicos, formadores y otros especialistas de este campo de indagación, ante lo cual se hace necesario aclarar que en los profesores/as C1 y C2 fluye desde sus propias condiciones ontológicas de aproximarse a la realidad del aula universitaria. Estos aspectos se recrean en los siguientes datos:

<b>Profesor/a C1</b> <i>R.D. Registro de Observación</i>	<i>R.D.1:</i> "El profesor C1 (WA) saluda a sus alumnos en la mañana...Luego de realizar varias prácticas, el profesor pasa por las mesas para observar el trabajo y establecer interacciones de transformación con sus alumnos, los alumnos se muestran relajados y C1 no establece ningún elemento de obstáculo para el trabajo creativo, pueden oír música, intercambiar ideas entre ellos... (coaching: el profesor busca que los alumnos rompan con su miedo, sino que comprendan el valor de la imagen y del contenido que pueden expresar)" <i>R.D.2:</i> <b>No hay información que se corresponda con el tópico de significado analizado</b> <i>R.D.3:</i> "...se motiva a los estudiantes"
<b>Profesor/a C2</b>	<i>R.D.1:</i> "...el salón tiene una disposición que se dificulta en cuanto a interferencias de sonido, para lo cual el profesor sale a realizar las respectivas observaciones sobre el ruido en los pasillos. ...Los alumnos participan activamente en la clase y preguntan permanentemente al profesor sobre tópicos propios del como desarrollar determinada tarea... El profesor C2 orienta a que los alumnos" <i>R.D.2:</i> "...donde los alumnos preguntan y reciben una retroalimentación del profesor. ... Los alumnos buscan mecanismos para no pasar de primeros y se sienten incómodos con que les miren sus errores)" <i>R.D.3:</i> "La interacción entre C2 y los estudiantes es fluida, abierta, flexible, respetuosa y de mucha altura en cuanto al manejo de ideas, juicios de valor y actitudes de trabajo"

**C.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Educación.**

Los profesores E1 y E2 definen al tópico de significado analizado a través de los siguientes textos de la entrevista:

<b>Profesor/a E1</b>	<i>"... muy importante, esa relación debe regirse... por ciertos límites, pero es sumamente importante, es el docente referencia para el estudiante y debe tratar siempre de ser alguien significativo en su formación... ser alguien significativo que pregone no solamente con los conocimientos sino con ese quehacer diario, con esa personalidad que demuestra diariamente... la relación como le dije anteriormente, de amistad y de mucho respeto, tanto dentro como fuera del salón de clase, es similar y trato de darle mucha confianza"</i>
<b>Profesor/a E2</b>	<i>"Es una relación afectiva de intercambio cultural entre sujetos diferentes con fines comunes, lo veo en las dos direcciones aprendemos y nos enseñamos entre todos, es una relación comunicativa, dialogal de sujetos inteligentes que mutuamente se apoyan en conocer la ciencia para conocer el mundo...Es muy activa, de amistad y de respeto mutuo para todos, les apoya fuera"</i>

**Análisis profesores/as de la carrera: Educación.**

- Los discursos de los profesores/as permiten considerar que el proceso comunicacional es fundamental para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje. En el profesor/a E1, se infiere cierto reconocimiento de su papel como modelo de formación al entenderse, (el profesor) como referencia para el estudiante en su

formación, desde lo propiamente académico hasta lo personal y entendido como un proceso diario, permanente.

La postura amistosa y de respeto del profesor/a para con sus alumnos tanto fuera como dentro del aula de clase puede interpretarse como un principio pedagógico concebido por el profesor/a, cuyo principal referente de génesis posiblemente sea su formación profesional de base docente.

- La afectividad como esencia de la relación comunicativa con sus estudiantes, es la premisa señalada por el profesor/a E2 para poder realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje – *intercambio cultural*-, donde podemos percibir una disposición al trato igualitario con sus estudiantes, dejando entrever el proceso de enseñanza y aprendizaje como mutuo y compartido.

Para el profesor/a el dialogo inteligente compartido por sujetos, expresa una categoría esencial para el desarrollo del proceso formativo y para la aproximación al conocimiento del mundo y de la ciencia. Esta postura nos permite inferir que el profesor/a E2 entiende al proceso comunicativo con sus estudiantes como un factor esencial para el desarrollo conjunto tanto del alumno como de sí mismo; coincide con el profesor/a E1, en entender que el proceso comunicativo es importante dentro como fuera del aula y que se caracteriza por la confianza en el otro, por la interacción mutua, el respeto y la afectividad compartida.

- Estas consideraciones nos permiten apreciar el valor formal y explícito que tiene el proceso comunicacional con sus alumnos para los profesores/as sujetos de la investigación de la carrera de educación, al considerar que la afectividad es un principio básico para el desarrollo de los procesos formativos que se realizan.

El profesor/a como modelo de referencia y la igualdad entre el alumno y el profesor/a en el proceso comunicacional que se lleva a cabo en el ámbito universitario, son características percibidas que dejan una huella de un saber explícito, formal a partir de la pregunta *¿a quiénes enseñar?*, entendiendo que se responde en la perspectiva de cómo el profesor/a concibe al estudiante, al proceso comunicativo y en esencia a la enseñanza y el aprendizaje.

En el fondo, se puede interpretar también que este saber sobre como desarrollar la comunicación con sus alumnos, implica cierta profundización en la manera como se relaciona con sus estudiantes, partiendo del concepto que se ha formado sobre sus estudiantes, vital en los esquemas de abordaje posible de la tarea docente que se formula y en la puesta en marcha de su práctica de enseñanza.

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

- Se infiere una aproximación más latente, formalizada y hasta reflexionada del profesor/a para esquematizar la docencia, inclusive con una fundamentación básica relevante en el campo pedagógico y didáctico propio de su formación profesional de base docente, la cual hace evidente un discurso más directo, claro y estructurado.

Las inferencias provocadas por el análisis de los discursos de los profesores/as E1 y E2, se contrastaron con los datos de los registros de observación y coaching de indagación en los que se percibió que los aspectos relativos al proceso de comunicación profesor/a – alumno están cimentados en la relación de amistad y respeto que se manifiesta entre ellos.

El intercambio amistoso con un lenguaje respetuoso entre el profesor/a E1 y sus alumnos se observa constantemente, se percibe no sólo en los esquemas de trabajo propiamente didáctico del profesor, sino que también en el sentido afectivo que genera confianza en el estudiante y abre los caminos para su participación en clase.

En el desarrollo de sus clases, él profesor va teniendo problemas con uno de los ambientes utilizados, puesto que dado su reducido tamaño y la excesiva cantidad de materiales, producen obstáculos para el intercambio de conocimientos con sus alumnos, aunque al parecer en la práctica el profesor/a E1 se queda corta con los planteamientos expuestos.

Un aspecto relevante observado de la buena comunicación con sus alumnos, se expresa cuando el profesor/a genera situaciones de relajamiento a través de bromas, anécdotas y expresiones de doble sentido – *manifiestas y reconocidas por sus estudiantes*-

Por otra parte, en las prácticas del profesor/a E2 se observa una mayor relación afectiva que implica a nuestro entender, un proceso comunicativo donde se expresan mayores niveles de intercambio y retroalimentación que los expuestos en las entrevistas.

También el profesor/a E2 dado las condiciones del salón de clase tiene dificultades para la comunicación propiamente didáctica y desarrolla discursos en clase que enganchan afectivamente a los estudiantes al reconocer públicamente su identidad futura como docente, además del nivel de trato e intercambio respetuoso, cordial y amable con sus estudiantes y estos con su profesor/a.

El discurso del profesor/a E2 para con sus estudiantes se nutre activamente de expresiones lúdicas de lenguaje con doble sentido, metafórico y rico en analogías que sirve para desarrollar el ambiente necesario para el intercambio pedagógico.

El aspecto reseñado con anterioridad, es significativo en tanto el profesor/a E2, administra un curso sobre “didáctica de la lengua”, que a priori genera una exposición explícita y formal de este proceso – *relación comunicativa con sus estudiantes*- como un contenido de la asignatura tratado con sus estudiantes que identifica dentro de un esquema didáctico para el desarrollo de la clase y de una postura pedagógica para la formación de sus alumnos.

Un punto coincidente entre los profesores/as E1 y E2, derivado de las observaciones y reflexiones producidas por el coaching de indagación, esta referido a la manera como proyecta su voz y maneja los espacios y organización del aula de clase, que se extiende de una manera más natural fuera del ámbito del aula de clase, donde le profesor/a E2 inclusive va más allá al gesticular permanentemente, produciendo un lenguaje gestual que hace bastante flexible la actividad de la enseñanza. Estas percepciones derivadas se recrean en síntesis en los datos siguientes.

<b>Profesor/a E1</b> <i>R.O: Registro de Observación</i>	<b>R.O.1:</b> "...Se observa un intercambio de ideas existenciales entre los alumnos.... Poco armónico para el trabajo pedagógico... Los alumnos intervienen en clase sobre el tema y el profesor les recuerda algunos tópicos...Utiliza un adecuado tono de voz... (coaching: el profesor se ubica el frente del salón y se encuentra muy estático debido a las condiciones del salón de clase,...)... Los alumnos tienen una disposición motivacional a lo expuesto por el profesor...La relación comunicativa es directa P- A y se dan secuencias de bidireccionalidad... El es respetuoso con sus alumnos.... Un alumno llega tarde y el profesor con una broma le hacer ver de su tardanza en incorporarse a las clases. (Coaching: la idea es que el alumno reflexione sobre su compromiso con la tarea que cumple en la universidad)..." <b>R.O.2:</b> "Los alumnos se reacomodan en el salón, concentrándose en una mayor proporción en el ala izquierda del salón de clase, que es la que da al ventanal... El profesor El utiliza adecuadamente su voz en cuanto a la capacidad física y el número de estudiantes que se encuentran en el salón de clase.... El muestra un excelente rapport con sus estudiantes y algunos de ellos intercambian pequeñas anécdotas o bromas que hacen más abierta la interacción alumnos – profesor.... El utiliza el lenguaje común para ilustrar su explicación... El salón de clase se ve afectado por el ruido externo...La participan de los estudiantes se ve afectada por el ruido en los pasillos....los estudiantes lee y van intercambiando ideas. ... Se genera una situación hilarante por un comentario de una estudiante y el grupo general de estudiantes.... El informante El hace un chiste a partir de la descripción de un concepto tratado en clase" <b>R.O.3:</b> "Los estudiantes interactúan con el profesor en esa estrategia de seminario- taller ...una estudiante se acerca para establecer un dialogo sobre un aspecto de la asignatura, el profesor la escucha...(coaching: el Profesor esta consciente de que los estudiantes al salir y entrar crean distorsión pero la estrategia se presta para darle plena libertad en la entrada y salida de los estudiantes).... El hace un chiste al respecto, del cual los alumnos se ríen."
<b>Profesor/a E2</b>	<b>R.O.1:</b> "Se produce un elemento motivacional del profesor, que se evidencia con el manejo de la voz (proyectada en función del espacio del aula y del grupo de estudiantes) y de la disposición permanente en el espacio central del aula... El profesor expone algunas interrogantes y los alumnos participan dando ideas...Hace una pequeña broma sobre la utilización de algunas muestras... E2

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

promueve animar a los estudiantes..... El profesor es bastante gestual al comunicarse con los estudiantes y trata de orientar la poca participación de los alumnos a través del despliegamiento de un discurso reflexivo sobre la participación. (coaching: el profesor tiene un patrón establecido de los momentos didácticos y que están sistematizados, que ha tenido un tratamiento de análisis teórico con los estudiantes)...Se hacen pequeñas bromas y aparece otra estudiante que realiza la recopilación (rescate) de la sesión anterior... En ese proceso ocurre una situación jocosa, relativa a una pequeña "cuña publicitaria" expuesta por la alumna sobre la importancia de comprar la revista "Acción Pedagógica", que es explicada por el E2 para definir la importancia de la revista desde el punto de vista de la asignatura... E2 produce una situación ambiental donde se muestra el principio de la afectividad en la relación alumno - profesor... expresan una relación bastante armónica y respetuosa con sus alumnos. Los estudiantes ponen bastante atención en torno al tema... El profesor E2 nombra a los estudiantes como profesores y profesores (infiero que dada su adelantada formación de pregrado: 4to año). (coaching: E2 busca reafirmar su identificación como profesor)"

**R.O.2:** "... Se muestra constantemente el uso de momentos hilarantes, a partir de comentarios, ideas o experiencias vividas. (coaching: estrategia sistemática del modelo pedagógico utilizado por el profesor)... (Coaching: uso de metáforas y analogías conscientes para mover la clase y que entiendan en otro nivel el concepto)...Ante el término de la hora de clase, el volumen de voz y el ruido aledaño al salón perturba el cierre de la clase..."

**R.O.3:** "El profesor E2 le indica a una estudiante que le debe un trabajo y esta le indica que ella no la cursa, ante lo cual E2 genera una situación jocosa de la situación... los estudiantes según el profesor tuvieron una actividad gestual no normal que implica desconocimiento... Con su discurso jocoso, el profesor le pide a una estudiante que haga el rescate de la sesión de trabajo anterior y la misma procede a realizarlo, leyendo el texto escrito en su cuaderno de apuntes. ...E2 va haciendo bromas a partir del análisis del discurso y genera un interrogante que surge del contenido tratado...el profesor interroga a la estudiante si le queda claro lo leído y esta indica que más o menos ante lo cual E2 aclara las ideas... El profesor va pasando por diferentes grupos, observando lo escrito y haciendo gestos sobre lo que observa en los escritos de los alumnos."

### Integración análisis profesores-carreras: Administración, Comunicación Social y Educación

Es conveniente indicar que el proceso de comunicación en el aula universitaria en la práctica es generalmente respetuoso, dinámico, amistoso, centrado en la confianza donde se valora al estudiante por sus saberes y esfuerzos por aprender.

Este proceso no es de ocurrencia lineal, si no más bien irregular en su desarrollo, al entender que las actitudes, formas de expresión, esquemas de acción, pensamientos, creencias y factores curriculares, ambientales y personales definen en los sujetos – *agentes educativos*- una determinada manera de comunicarse, de generar el intercambio cultural en el ámbito universitario.

De hecho, se percibieron varias premisas en cuanto a los discursos y acción de los profesores/as con relación al tópico de significado, los cuales han sido apreciadas como marcas de identidad de los profesores en su relación comunicativa con los estudiantes, tales como:

- En los profesores/as de la carrera de Administración, sujetos de la investigación, un proceso de comunicación definido por aspectos relacionados con el tiempo y eficacia en el desarrollo de los contenidos de la asignatura.
- En los profesores/as sujetos de la investigación de la carrera de Comunicación Social al parecer el proceso de comunicación se mueve por la manera como se trata la información, los medios y mecanismos de comunicación establecidos.
- Para los profesores/as de la carrera de Educación, sujetos de la investigación, se percibe en cuanto al proceso de comunicación una postura centrada en la modelación de la enseñanza como referente de formación.

Estas inferencias implican generalidades que no tienen carácter universal, puesto que cada profesor/a tiene unos rasgos que le caracterizan desde el aspecto comunicacional.

Es significativo apreciar, al contrastar los discursos con la acción docente de los profesores/as, como la concepción del proceso comunicacional marca una orientación en sus prácticas de aula, que al fin de cuentas están delimitada por la percepción que tiene el profesor/a de sus estudiantes como sujetos u objetos potenciales de formación profesional.

Se percibe una disposición bastante cercana y amplia a los referentes teóricos conocidos en materia de comunicación profesor/a- alumno en los profesores/as E2)E1)C1)C2)A1)A2, donde el símbolo (>) implica mayor que, para ilustrar el nivel apreciado de aproximación a los referentes teóricos que pudiesen explicar el proceso comunicacional dentro del espacio del aula.

Tal apreciación implica también de cierto modo una valoración sobre la formalidad y sistematicidad de los saberes de los profesores/as en cuanto a como debe ser el proceso comunicacional con sus estudiantes.

La valoración de aproximación al referente teórico para explicar el proceso relacional comunicativo profesor/a – alumno es diverso y está influido entre otros aspectos por la formación profesional de base que posee cada sujeto de la investigación, por ello en sus discursos se aprecia diferencias terminológicas particulares.

El saber comunicarse con sus estudiantes, tiene en nuestra óptica que responder adecuadamente a la interrogante ¿a quiénes enseñar?, en tanto implica directamente la apreciación inicial y básica que todo profesor/a hace al afrontar el proceso

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

formativo desde la tarea de enseñanza, indistintamente a la formación profesional de base que posea para el ejercicio de la docencia universitaria.

La lectura de las acciones y discursos de los profesores/as sujetos de la investigación, nos muestra que una relación afectuosa con los estudiantes, donde el respeto y la cordialidad sean los valores principales, definen una atmósfera armónica e implicará una mayor participación de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula en el proceso de formación y representa en la práctica uno de los principios fundamentales para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje universitario.

La actividad lúdica es un aspecto relevante en la comunicación, que ciertos profesores/as desarrollan con sus estudiantes a través de: a) la broma, juegos de palabras, analogías, frases de doble sentido, anécdotas -profesores E2, E1 y A1-, b) por medio de la disposición de actividades libres de obstáculos para que los estudiantes dispongan de recursos, medios, ambientes distintos de los que formalmente se usan en la docencia -profesores/as C1 y C2- y c) los que no consideran importante la proximidad amistosa con sus estudiantes y creen que la comunicación amistosa puede ser un agente de conflicto en su tarea docente -A2-.

Fuera del espacio del aula de clase la comunicación es percibida en esencia como cordial y amistosa -A1, C2, E2, E1-, aunque se aprecia menos afectiva en los profesores/as A2 y C1, pero de manera general con un sesgo hacia la amplitud y respeto al estudiante.

Se puede inferir que en la práctica los profesores/as sujetos de la investigación, aprecian el valor de la comunicación y buena relación con sus estudiantes para el adecuado desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, etc., lo que implica una aproximación bastante apropiada y pragmática en torno a este tópico de significado.

Tal saber se percibe como una construcción en la práctica que esta imbricado por una gran cantidad de aspectos que inciden en ella y que tienen la marca personal del profesor/a protagonista de la acción docente, los cuales generalmente no han sido concienciados de forma reflexiva por los profesores/as que tiene una formación profesional de base no docente.

Finalmente, se interpreta que la relación comunicativa profesor/a – alumno es uno de los aspectos básicos para percibir los saberes y esquemas prácticos de los profesores/as en torno a la enseñanza como un proceso que delimita la formación de los sujetos humanos.

Este tópico de significado “Concepciones sobre el proceso de comunicación profesor-alumno”, representa un elemento problematizador de la enseñanza en relación directa con el desarrollo curricular y el diseño de las estrategias de aprendizaje.

De igual manera, la naturaleza de la comunicación profesor/a - alumno, va representándose como un proceso que se moviliza desde los extremos del formalismo y la espontaneidad, que indica posiblemente la incidencia de la concepción del profesor/a desde la dimensión personal y profesional del saber pedagógico. (Rosales, 2001).

El desarrollo de la dimensión comunicativa entre el profesor/a y los estudiantes, implica el justo reconocimiento del potencial de aprendizaje que posee cada uno, indicando el camino para potenciar la mejora de cada uno de ellos; como la opción posible por mejorar los procesos del aula en función de las características del ámbito en donde trabaja.

En el profesor/a E2, podemos apreciar el mayor nivel de aproximación a la formalidad, conciencia, y sistematicidad sobre el proceso de comunicación con sus estudiantes, en tal grado que, ha sido capaz de exponerlo tácitamente a sus estudiantes, explicarlo y darle un lugar en torno las secuencias didácticas que realiza.

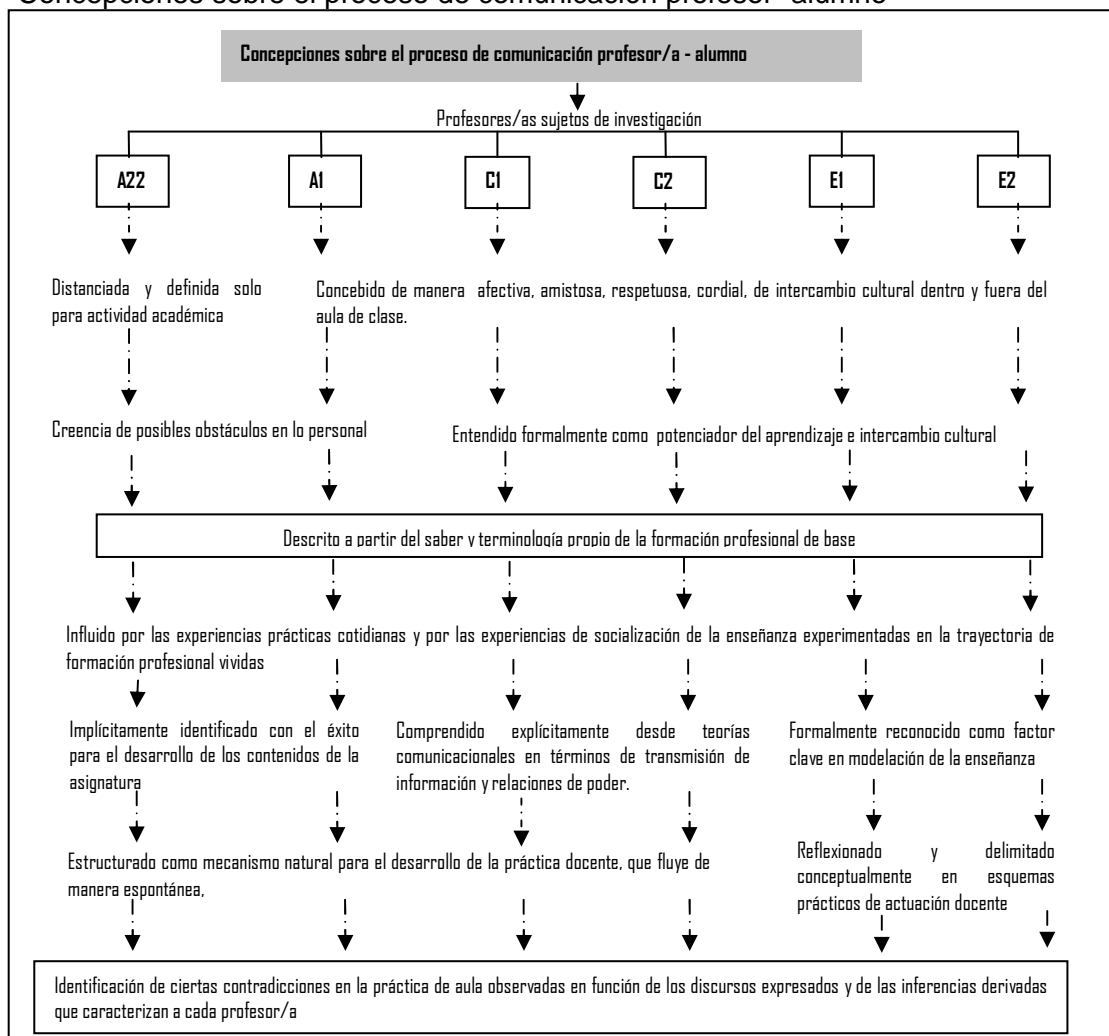
Supone entonces que el proceso comunicacional representa en todos los profesores/as un elemento clave y fundamental para el éxito de la tarea docente y por ende del proceso formativo en el cual está inmerso como agente activo para el intercambio cultural.

La lógica comunicacional implica premisas afectivas y lúdicas, usadas comúnmente en otros niveles educativos, y sub-valoradas generalmente en el ámbito universitario, en la creencia posible de una des-formalización del proceso de desarrollo del conocimiento, generalmente signado por los rigores positivistas. En síntesis estos planteamientos pueden apreciarse en la figura 33



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

Figura 33. Síntesis de las inferencias preliminares del tópic de significado: "Concepciones sobre el proceso de comunicación profesor- alumno"



Fuente: el autor.

3.3.1.4. Tópico de significado: Concepciones sobre el desarrollo del currículum. (C.D.C). Pregunta Clave: ¿Qué enseñar?

Este tópico de significado asociado a la delimitación descriptiva del saber pedagógico se refiere a las concepciones, ideas, presupuestos, opiniones, creencias, esquemas prácticos y saberes formulados por el profesor/a para desarrollar el conjunto de contenidos y experiencias culturales que han de ser enseñados como parte de la cultura específica y general en el que se destaca como profesional.

Estudiar como el profesor/a concibe el currículum, implica tener una visión amplia sobre este aspecto, dado su complejidad y polisemia en el espacio educativo.

Para efectos del estudio se circunscribe este tópico de significado al cuestionamiento ¿qué enseñar?, en tanto se entiende que la tarea de enseñanza del profesor/a

universitario implica el intercambio cultural – currículo-, proceso primigenio para el logro de los objetivos formativos propuestos institucionalmente para el desarrollo profesional en el ámbito universitario; esto no implica el desconocimiento y desvaloración de otras posturas en torno al currículo que perviven en el espacio multi-semántico de la pedagogía y la didáctica, ni de los preceptos emergidos del análisis que a continuación serán desarrollados con sus matices y particularidades.

Para efecto de ubicación en la investigación, se relaciona al curriculum con los contenidos de la asignatura, materia, cátedra o disciplina que se enseña en la universidad y ella esta compuesta de una estructura sustantiva, semántica y sintáctica de la cultura que ha de apropiarse el alumno (Marcelo, 2001).

Es fundamental entender algunas diferencias clave del currículum cuando se desarrolla o pone en práctica y depende de los ámbitos prácticos de su desarrollo.

El currículo *-explícito-* real, elaborado y diseñado es aquel que expresa la cultural formalmente objetivada a ser transmitida, por otra parte, aquel que es desarrollado – *currículo escolar-* es mediatizado, en tanto intervenido por diversos procesos y agentes que le generan determinadas dimensiones particulares dependiendo entre otros factores del nivel de aplicación práctico y social de la cultura a enseñar lo que implica un mayor grado de transformación de la cultura inicialmente objetivada (Gimeno y Pérez Gómez, 2002).

En ese mismo orden de ideas se perfila un análisis de lo curricular, partiendo de la premisa de que los profesores/as sujetos de la investigación no poseen una misma formación profesional de base, además que sus incorporaciones al ámbito universitario se han definido sobre la base de experiencias poco relacionadas con el trabajo docente, a excepción de los profesores/as sujetos de la investigación de la carrera de Educación y por ultimo, cada uno de ellos se encuentra rodeado de un conjunto de factores personales que influyen en la manera particular de entender y hacer la enseñanza, donde el currículo tiene un valor significativo en el desarrollo de los estudiantes ante su futuro profesional, laboral y personal.

Estas perspectivas no son el único aspecto a considerar en la complejidad para apreciar el currículum, tema ampliamente estudiado y del cual se pueden considerar múltiples aspectos, complejos y amplios en el terreno de la teoría y cuya complejidad es desconocida generalmente por los profesores/as que no tienen una formación

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

básica para el desarrollo de la docencia universitaria, de allí la importancia para aproximarse a él.

Este análisis está matizado fundamentalmente por tres aspectos relevantes: a) concepciones de currículo, b) la Planificación –selección- de los contenidos a enseñar y c) y el desarrollo del currículum en el espacio universitario; las cuales se derivan de una interrogante clave: ¿Qué enseñar?, pregunta que abre las posibilidades para apreciar la diversidad de matices del currículum como tema básico para el desarrollo de la enseñanza en los profesores/as de la carrera de Administración, sujetos de la investigación.

En este orden de ideas, se realiza el análisis por grupos de profesores por carrera que a continuación se representan:

### **A.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Administración.**

El análisis del tópico de significado de estos informantes se realiza sobre la representación sintética de los siguientes discursos:

---

**Profesor/a A1** *"El contenido de las distintas asignaturas, el contenido de las distintas asignaturas... Teoría administrativa de recursos humanos... A la pregunta si desarrolla currículo responde:... sí... si trabajando con los programas solamente, hago un híbrido, el programa establecido, yo lo cambio todos los semestres, inclusive tengo una guía donde yo planifico mi clase y al otro lado de mi guía coloco lo que al final hice en mi clase, eso me sirve como retro- alimentación para al cursar un semestre incorporar algo nuevo que hice práctico... Normalmente cambio el programa y como son ciencias sociales, no son estáticas, son dinámicas trato de adaptar contenido programático en función a lo que este de moda, por decir algo, cuando trabajo con teorías administrativas, no me quedo tanto en teorías, sino lo que esta en paréntesis, lo último y me dedico a eso y le atiné mucho más rápido a lo que en el programa esta en la historia de la administración."*

---

**Profesor/a A2** *"El contenido del plan de estudios de la Carrera, es decir, todos los contenidos que hacen la carrera de Administración.... Contabilidad I y II... El programa es mi guía y lo que voy estudiando nuevo, cuando me cae un nuevo material sobre la temática, eso es lo que hago para seleccionar los contenidos.... Yo doy los contenidos en clase según el programa y el pensum de estudio... A partir de los materiales (libros, revistas) textos que uso para dar mis clases, siempre leo para preparar lo que voy a decir en la clase"*

---

### **Análisis profesores/as de la carrera: Administración.**

De tal manera, los textos presentados con anterioridad permiten inferir que los profesores/as A1 y A2, consideran que sus enseñanzas se remiten a la asignatura que administran, lo cual deja en evidencia posible el valor que estos le dan al contenido o cultura a ser enseñada.

Esto implica entender que la preocupación fundamental de los profesores/as está en su asignatura, en los contenidos en los cuales se ha especializado y no sobre otros aspectos del proceso de enseñanza, inclusive puede apreciarse en otras

interrogantes que los contenidos de la asignatura ocupan el primer orden jerárquico de un listado de elementos del proceso didáctico, a los cuales deja en un segundo plano. Habiendo realizado esta precisión abordamos el análisis de los aspectos clave derivados de la interrogante clave reseñada anteriormente.

Con respecto a la concepción del currículo:

- El concepto de currículo se remite al contenido del programa de la asignatura, del plan de estudios, tanto en el profesor/a A1 como en el A2, lo que permite deducir una formulación muy sencilla y esquemática sobre el currículo, formulado sobre criterios prácticos de su docencia.
- Definir el currículo como contenidos implica, en nuestra percepción, ubicar a los profesores/as en el ámbito práctico más inmediato de desarrollo, por lo que de entrada se percibe la mediatización en torno a la cultura objetiva, cercana al conocimiento científico y tecnológico.
- Se infiere que el saber de los profesores/as A1 y A2 sobre el currículo es desarrollado en la práctica cotidiana y parte esencialmente de orientaciones artísticas y explicadas desde los propios postulados de la asignatura que administran.

En cuanto a la planificación del currículo y/o selección de contenidos:

- Este se remite al programa de la asignatura y a los nuevos conocimientos que adquieren permanentemente al actualizarse en su materia, asignatura y/o área del conocimiento. Parten los profesores A1 y A2, de reconocer al programa de la asignatura como una guía para la selección de los contenidos – *se percibe cierta disposición técnica en la planificación, influida por criterios administrativos y creencias personales*-
- En nuestra apreciación se deduce que la cultura a enseñar expresada en contenidos, esta ampliamente influida por la cultura establecida en los textos, libros especializados, investigaciones y demás fuentes de información a los cuales tiene acceso los profesores/as A1 y A2, en los cuales resaltan los contenidos de tipo procedimental y conceptual, sin que ello implique un reconocimiento explícito de estos contenidos para explicar la selección y uso de los contenidos (se deriva al parecer, de las experiencias de socialización de las enseñanzas en su etapa de pregrado y matiza por los requerimientos del contexto).

Con relación al desarrollo curricular:

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

- No se percibe una clara posición con respecto a este proceso, el profesor/a A1 sólo señala que si lo realiza y el profesor/a A2 remite tal proceso a los libros de texto, materiales de apoyo y otras fuentes relacionadas con el tema, sin llegar a dar argumentos para su explicación. Estas consideraciones permiten deducir la falta de fundamentación teórica sobre el tema, dejando en evidencia las dificultades y obstáculos para el desarrollo de la mejora y transformación de enseñanza, visto esto, se infiere ciertas debilidades en la capacitación pedagógica relacionada con el tema de desarrollo curricular.
- En sus discursos, el planteamiento del desarrollo curricular queda supeditado a la asignatura como fuente para responder a la interrogante ¿qué enseñar? Estas formulaciones forman parte de las apreciaciones desarrolladas por los profesores/as en cuanto lo curricular, las cuales quedan implícitamente relacionadas a los conceptos que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, procesos que tienen un segundo plano de importancia para los profesores/as sujetos de la investigación.

Estas aproximaciones de análisis descriptivo de las palabras de los profesores/as A1 y A2, se triangularon con los datos aportados en las observaciones de clase y coaching de indagación en los que se percibió la práctica supera en esencia lo expuesto en los discursos expresados en la entrevista, *-es decir lo que se hace supera a lo que se dice hacer-* en el sentido que las prácticas de enseñanza de los profesores/as A1 y A2, muestran una gran variedad de aspectos, factores y elementos en cuanto al currículo.

En esa perspectiva del currículo se aprecia aspectos como la gestión del conocimiento, gestión del tiempo de clase, organización del ambiente del aula, estructuración de grupos de trabajo, determinación de estrategias de aprendizaje, elaboración de textos, manejo de recursos didácticos, establecimiento de esquemas de trabajo del aula. Muchos de estos aspectos se perciben de manera concreta en el aula, pero al contrastarlo con los discursos, reflejan que las acciones de los profesores/as expresan representaciones cercanas a lo artístico, intuitivo, no formal y algo sistematizado de manera repetitiva.

Resalta en estas observaciones como los temas de las asignaturas son plenamente identificados ante los alumnos, donde los contenidos de tipo conceptual y procedimental sobresalen, quizás por la propia naturaleza de las asignaturas; de todas maneras los profesores/as A1 y A2, no diferencian los tipos de contenidos de

manera formal a partir de los referentes teóricos, solo lo hacen al parecer siguiendo el saber que la experiencia laboral le indica en función de requerimientos futuros en la dimensión profesional con sus intencionalidades y objetivos definidos.

En la práctica, se percibe que los contenidos desarrollados implican ciertos procesos de reflexión, producidos a través de los coaching de indagación, donde resaltan aspectos procedimentales de gran valor docente que la experiencia ha definido como esquemas de actuación en la práctica de la enseñanza, así como también la producción de ciertos procesos cognitivos (transferencia, ejemplificación, ejercitación, etc.) que al parecer sigue el recorrido de la socialización de la enseñanza y de las experiencias en el campo laboral experimentado.

El alcance del currículo mediatizado en el profesor/a A1 y A2, es bastante notable, producto de las influencias de los diversos componentes, agentes, elementos, procesos y contextos de realización donde los profesores/as dejan en parte sus concepciones, cargadas de lo ético, de lo moral, de la concepción del mundo y del universo que posee.

Estos aspectos inferidos se aprecian en los siguientes datos aportados por los registros de observación y coaching de indagación.

---

<b>Profesor/a</b>	<b>R.D.1:</b> "...escribe en el pizarrón unas pautas de contenido al cual le da orden en dos grandes bloques en el espacio de la pizarra... expone los conceptos básicos del tema relacionado con procesos administrativos... El profesor da las instrucciones para trabajar en grupos comunes, donde menciona que se utilizara un material de apoyo y del cual se tendrá que abordar en un tiempo estipulado para luego hacer otra actividad práctica... El profesor A1 va señalando las características de los roles en la perspectiva de la teoría administrativa...el profesor va leyendo los diferentes roles en una empresa...Seguidamente el profesor muestra las etapas de conformación de equipos (enamoramiento, liderazgo, confrontación) y va dando ejemplos de realidades cotidianas que ilustran los conceptos emitidos... insistiendo en el uso de ejemplos, que va construyendo en conceptos del tema tratado...Al señala lo que trabajarán en la próxima clase dividiendo los temas...la profesora proceden a enumerar los mismos y a establecer el sorteo de los temas..... El profesor anuncia el tema próximo y va definiendo el tiempo de trabajo para las exposiciones"
<b>A1</b>	<b>R.D.2:</b> "...el profesor A1 inicia la explicación del tema sobre motivación... (Coaching: el profesor si trata de realizar transferencias del contenido trabajado)...los estudiantes la escuchan atentos, gracias entre otros aspectos en la disposición del salón de clase... se sirve de ello para terminar de reforzar los conceptos trabajados con anterioridad... Al explica adecuadamente el concepto y va estableciendo relaciones conceptuales y de procedimiento en la aplicación de la teoría tratada... explica la Teoría de los dos factores (motivacional) o de Herzberg pasando por el concepto y las características de la teoría y ejemplifica la teoría a nivel gerencial o de la empresa.... establece una relación con otro contenido trabajado en otra oportunidad y va estableciendo nexos conceptuales que le ayudan a ilustrar la teoría o modelo de motivacional...(coaching: el profesor utiliza diversos mecanismos para adquirir la información que trabajarán con los estudiantes). (Los contenidos básicos del programa de la materia parten de núcleos preestablecidos curricularmente)...Es interesante que los contenido trabajados son aplicaciones de la psicología en el campo organizacional...Al señala que en el material hay un texto donde se expresan esas características...necesidad de trabajar el liderazgo desde la

---

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

---

	<p>perspectiva de la profesión futura de administración.... Les indica que en el material que hay unos modelos de liderazgo, ...Al introduce el tema del modelo de liderazgo..."</p>
<b>Profesor/a A2</b>	<p><b>R.D.1:</b> "...el tema sobre la constitución de empresas...parte de un trabajo práctico, donde previamente se explican o refuerzan algunos conceptos sobre la materia... realizar un balance general de empresas ficticias que cada grupo tiene asignado previamente. Los alumnos se acomodan en el salón de clase en función de los grupos conformados (Sociedades de responsabilidad limitadas y sociedades anónimas) ...siguiendo siempre las normas o pautas conceptuales y procedimentales...Se evidencia que el <b>contenido conceptual</b> (constitución y fusión de empresas o sociedades mercantiles) este anudado a un <b>contenido procedimental</b> (normas de elaboración de balances, sustentos legales, procedimientos a seguir) y el <b>contenido actitudinal</b>... (coaching: el profesor confirma el manejo de los contenidos temáticos o conceptuales visto la importancia de la materia, no tiene explícito la diferenciación entre diversos enfoques de contenido...)...la temática requiere de experiencia y de un saber manejado en lo concreto"</p> <p><b>R.D.2:</b> "...Va aclarando los conceptos tratados en la prueba...El profesor A2 aclara conceptualmente una duda surgida ante el requerimiento de una estudiante...se demuestra que la respuesta dada por la alumna no llena los requisitos conceptuales y procedimentales de una interrogante determinada... El profesor A2 insiste a sus estudiantes que deben seguir el formato de trabajo para que tengan éxito... (coaching: se insiste en lo procedimental ya que es un conocimiento básico que deben tener los estudiantes de la carrera de administración, el profesor encuentra que ese conocimiento básico de los estudiantes no se produce a partir del trabajo de los estudiantes, sino que él tuvo que desarrollar el procedimiento práctico para que lo entendieran)"</p> <p><b>R.D.3:</b> "Al gráfica en el pizarrón el concepto y va estableciendo precisiones procedimentales sobre como hacer el balance con la condición de "Superávit" en torno a lo que se denomina sociedades anónimas...como debe ocurrir el proceso de fusión a partir de Sociedades de responsabilidad limitada... A2 explica otro ejemplo comparando los conceptos de sociedades anónimas... El tema (sociedades anónimas y sociedades de responsabilidad limitadas)... A2 indica como hacer los ajustes de los balances en los registros y los criterios o ítems que definen el balance... (coaching: esto se hace por la cantidad de información que debe ser expresada gráficamente y por la secuencialidad del conocimiento)...para que los estudiantes vean los pasos y los instrumentos de balance trabajados...El profesor explica por medio de ejemplo de los estudiantes como se convierte una SRL (sociedad de responsabilidad limitada) en una Sociedad Anónima (SA)"</p>

---

**B.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Comunicación Social.**  
Los datos de la entrevista para el análisis del tópico de significado son:

---

<b>Profesor/a C1</b>	<p><i>"Buena es una palabra, yo siempre la oía, pero descubrí que tiene que ver con recorrido, un camino que hay que llevar para llegar algún lugar en este caso sería el recorrido que justamente que tiene de una carrera, todas las etapas de quien quiere llegar a la meta de obtener el título profesional o en una asignatura pues también los diferentes temas que debe cumplir alguien que conozca todo a cerca de lo esencial de esa asignatura... La asignatura es diseño gráfico y diagramación de segundo año de Comunicación Social que tiene que ver con el desarrollo de la transmisión de una idea a través de diseños... Bueno ese recorrido que hago en mi asignatura empieza de lo particular a lo general estamos tomando parcelas de todo lo que aparece en un medio impreso y luego se unifica ese medio para que produzca ese medio con todo los elementos que contiene. ...uno tiene que estar alerta a las innovaciones que hay en los medios de comunicación y en todas las técnicas de diseño, en este, caso para uno ir incorporando estas innovaciones al curriculum... Bueno los factores esenciales son los que tienen que ver el área del diseño con el ejercicio profesional del comunicador social, en ese sentido esta referido más que todo al diseño de materiales en soportes impresos entonces todas esas características tiene que ver con todo lo que se vincula en todos los medios impresos"</i></p>
----------------------	---

---

---

<b>Profesor/a C2</b>	<i>"Para mí va en la dirección de un camino o trayectoria para hacerse uno, pero como termina en el lenguaje propio de la docencia, tengo mis dudas, entiendo que tiene que ver con los contenidos...La asignatura es Periodismo Audiovisual del IV año de la carrera de Comunicación Social...Selecciono los contenidos propios de la asignatura a partir de los referentes propuestos, por la comunidad científica en donde me mueva, es decir, consulta a los expertos sobre periodismo audiovisual, abordando los contenidos esenciales para desarrollar el efecto comunicacional audiovisual...Si, hoy ya existen algunos elementos formales, producidos por otras instancias de la universidad y por las experiencias de los profesores con más experiencia en docencia...Hay por hoy uso un cuaderno de anotaciones donde voy montando las clases y determinando los elementos, medios, recursos y actividades a realizar con los alumnos, además tengo precisado mejor el programa de la asignatura que funciona como una guía de trabajo... Yo entiendo que si, en la idea de que estoy desarrollando profesionales en un área del saber que requiere para realizar su labor y cumplir con las exigencias de la institución. Es difícil responder al no estar muy clara lo que se entiende por desarrollo del currículo"</i>
--------------------------	---

---

### **Análisis profesores/as de la carrera: Comunicación Social.**

De similar manera como ocurrió en el anterior análisis, la asignatura se constituye en el objeto central de la enseñanza, evidenciando el significado que tiene para los profesores C1 y C2 el contenido o cultura a ser enseñada, con la diferencia que estos profesores/as argumentan el lugar de la misma en el plan de estudios de la carrera, percibiendo la re-significación del contenido dentro de un conjunto de asignaturas que definen un recorrido de formación que indican la ubicación de los procedimientos básicos en la carrera.

Con respecto al currículum:

- Los profesores/as C1 y C2, reconocen de manera tangencial que el término currículum no es de uso común en ellos, lo consideran un recorrido o trayectoria que implica el desarrollo de la carrera profesional o de la asignatura y por lo tanto la concreción de unas metas definidas en un proceso que tiene sus etapas o fases. Es significativo el desconocimiento de la terminología en el campo de la docencia expuesto por los profesores/as, aunque su aproximación al concepto es bastante certera desde la práctica.
- Se infiere en los profesores/as C1 y C2, que el currículum es entendido como una trayectoria donde se expresan unos temas de gran valor social para que sean conocidos y aprendidos, lo que implica de alguna manera la definición en torno a los contenidos a enseñar, dejando manifiesta una aproximación pragmática sobre el concepto de currículum que evidencia una formación en la práctica que se desarrolla de manera artística y desde los ámbitos de la propia carrera en donde desarrollan docencia.

Con relación a planificación del currículum y/o selección de contenidos:

- Se infiere una planificación y selección de contenidos signada por la propia naturaleza de la asignatura y la percepción personal del profesor/a C1 y C2, los



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

contenidos seleccionados, al parecer se ciñen a la dimensión operativa, ante los requerimientos futuros en la profesión.

- Se percibe un matiz particular en las palabras del profesor/a C2, por cuanto la planificación de los contenidos de enseñanza parten de referentes científicos a los cuales se vincula de manera personal, lo que implica seguir las pautas culturales definidas por “expertos” en la asignatura tratada, haciendo énfasis en los aspectos prácticos de la misma, esto lleva a ver la posibilidad de entender al profesor/a C2 como un recopilador de la cultura establecida por una determinada comunidad científica en la cual se adscribe, situación criticada al concebir a la universidad como un ámbito de creación de conocimientos.
- Se aprecia que el saber de los profesores/as C1 y C2, se orienta técnicamente en cuanto a la planificación –selección- de los contenidos a enseñar y sigue la tendencia de valoraciones personales realizadas a partir de las apreciaciones de la producción científica en la cual se inserta como académico y seguidor o miembro posible de determinada comunidad científica.

El currículo entonces está profundamente mediatizado por factores personales, administrativos y derivados del seguimiento de una determinada orientación científica del profesor/a. El criterio de selección de contenidos se aprecia desarrollado a partir de los requerimientos administrativos y técnicos considerados por el profesor en función de su visión sobre la profesión.

En cuanto al desarrollo curricular:

- Se aprecia coincidencia en la indefinición que los profesores/as C1 y C2 poseen sobre el desarrollo curricular, el profesor/a C1 se aproxima al concepto desde el enfoque metodológico usado en la asignatura y es capaz de resumir en que consiste la asignatura, por otra parte, el profesor/a C2, expresa su creencia en que el desarrollo curricular esta apegado a criterios institucionales en función de las necesidades laborales.
- Con relación a lo anterior, se aprecia como los profesores/as de la carrera de Comunicación Social, admiten su desconocimiento sobre el tema de desarrollo curricular, tratando de explicar tal aspecto, en función de sus propias concepciones y creencias, que al mismo tiempo se convierten en factores de distorsión en la manera como opera en la practica de la docencia universitaria.

Es casi evidente apreciar como los profesores/as hacen su aproximación a la actividad docente trabajando con los contenidos de la asignatura, pero con notables deficiencias en cuanto a los conceptos relativos al currículum, al que ubican en sus palabras en el ámbito de aplicación del aula.

Posteriormente se realizó la aportación de los datos de los registros de observación y coaching de indagación con el análisis precedente, en los cuales observamos que las realizaciones prácticas de los profesores/as en cuanto al currículo tienen matices artísticos, evidentemente, no apoyados por referentes formales y desarrollados al parecer bajo criterios personales.

Como se expuso anteriormente, las prácticas de los profesores/as en función de la interrogante ¿Qué enseñar?, implica en la práctica la definición de las estrategias de enseñanza, aprendizaje, organización y gestión del espacio y tiempo del aula, gestión del conocimiento, uso de recursos y medios para la enseñanza.

Estos procesos complejos, son influidos por la concepción definida en torno al currículo y se limita en el caso de los profesores/as C1 y C2 al ámbito práctico del aula, aunque se muestra que el profesor/a C2 hace pequeñas variaciones explícitas al currículo – *contenidos a enseñar*- para ajustar el número de actividades prácticas que le permitan al estudiante aprender adecuadamente los procesos necesarios y fundamentales para su futura labor profesional.

Se observan también algunas preocupaciones de los profesores/as, referidas a los contenidos de la asignatura y se hace latente el planteamiento de Gimeno y Pérez Gómez (2002: 153) al indicar que *lo que importa no es lo que se dice que se hace, sino lo que verdaderamente se hace...* premisa cumplida a rajatabla cuando observamos cierta autonomía superior en el hacer – *práctica de enseñanza*- que en el saber sobre el currículo, el cual es definido en torno a los contenidos a enseñar, supeditado a los procedimientos que los alumnos deberán aprender.

Por otra parte, los profesores/as utilizan indiferentemente los contenidos de tipo procedimental, conceptual y actitudinal, sin que se pueda apreciar diferencias formales entre ellos, es posible que se derive de la apreciación personal surgida de su experiencia profesional en el campo laboral, la cual generalmente trasladan al ámbito del aula de clase. Esta situación generalmente ocurre y pasa de manera inadvertida hasta para los mismos profesores/as, producto del efecto de la socialización de las experiencias de trabajo y del saber que se deriva del mismo.

En la práctica se confirma un planteamiento expuesto por el profesor/a C1 y C2, en cuanto al uso de referentes específicos del enfoque científico o disciplinar, al cual se adscriben los profesores/as dentro de una comunidad académica y/o científica, lo que

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

nos permite inferir una aproximación al sentido técnico – personal para la delimitación de los contenidos a enseñar.

Es notable entender que la debilidad teórica en cuanto a lo curricular percibida en los sujetos de la investigación, profesores/as de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes – Táchira, representan factores de obstáculo posible, para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que los profesores/as se preocupan fundamentalmente por la actualidad de los temas de la asignatura, desconociendo la importancia que tiene el currículo en torno a los demás elementos del proceso didáctico que tienen incidencia en lo pedagógico.

La intencionalidad del currículo, expresado como contenido a enseñar, se traduce, al observar la práctica y contrastarla con las palabras de los profesores/as, centrada en la experiencia de aprendizaje experimentada por ellos mismos, la cual hace profundamente mediatizada su acción curricular, puesto que el orden de los contenidos, los objetivos a desarrollar se perciben supeditados a las personales concepciones de los profesores/as en cuanto a la asignatura que administran.

Los profesores/as C1 y C2 expresan currículo, por medio de algunas experiencias culturales que les identifican ante sus estudiantes, las cuales no se desvelan conscientemente de sus prácticas como aspectos curriculares –*intencionalidad manifiesta en torno a la formación*- y que pueden provocar aprendizajes tan potentes en sus estudiantes como los propiamente visionados y formalizados en la planificación y en la práctica sistemática de la enseñanza pensada.

En esta situación se expresan valores, intenciones, habilidades y otros aspectos demarcadores de la implicación modélica de los profesores/as en la formación profesional de sus estudiantes.

Los profesores/as C1 y C2, a lo largo de las prácticas de enseñanza observadas, enuncian los temas – *contenidos a enseñar*- especialmente cuando expresan instrucciones para desarrollar actividades prácticas definidas en torno a las estrategias de aprendizaje.

Estas inferencias se pueden apreciar en los siguientes registros de observación y coaching de indagación de manera sintética, aportados seguidamente:

---

<b>Profesor/a</b>	<i>R.D.I.:</i> "...el tema (teoría) sobre Expresión gráfica, lo básico sobre línea y punto y contornos. ...aplican
<b>C1</b>	los conceptos básicos y creen un personaje ... el profesor C1 les da las instrucciones para darle un

---

---

<i>R.D: Registro de Observación</i>	<p>nombre, y una historia que sustenta el contenido... (Coaching: el profesor busca que los alumnos transfieran estas visiones con el personaje creado y puedan entender la potencia del trabajo realizado en términos de expresión gráfica) ...Las características de las mascotas son el ejemplo de las visiones posibles que pueden darle al personaje creado (suave, rudo, pacífico, rápido, dependiendo de valor que le den a las macotas y que pueden trasladar a los personajes creados)... Estos elementos le permiten al profesor refrescar el contenido básico"</p> <p><b>R.D.2:</b> "Cl les muestra a través de libros e imágenes digitales lo que es una infografía, elementos, conceptos, características de este recurso gráfico.....instrucciones de cómo hacer la infografía, a partir de la lectura del texto... les da como tiempo de elaboración una hora y cuarto para hacer la infografía...encuentra algunas deficiencias en cuanto a calidad y les da recomendaciones para trabajar en los diferentes programas (page marker, corel daw, word, power point)"</p> <p><b>R.D.3:</b> "Cl explica las diferencias entre los formatos de los periódicos y va ahondando sobre las características de los diseños de los periódicos, las diferencias de las columnas, el tipo de letra... Cl les da accesos electrónicos de periódicos en formatos PDF... (coaching: es que los alumnos sean capaces de ver las semejanzas y diferencias en los diferentes formatos periodísticos)"</p>
<b>Profesor/a C2</b>	<p><b>R.D.1:</b> "El profesor C2 encomienda materiales de trabajo fotocopia o de lectura en la biblioteca ...el profesor empieza a desarrollar el contenido, y va haciendo un recorrido por los pasillos, de la temática, y va generando interrogantes... C2 llega a reconstruir el concepto intercalando con los aspectos de referencia teórica... El profesor presenta videos tipo donde muestra los planos ideales mínimos del contenido... el profesor dibuja claramente, diferencias entre contenidos conceptuales y procedimentales, sin que C2 tenga consciente tal clasificación. Los videos son cortos (aproximado de 6 minutos)... donde tendrían que jugar roles desde los contenidos propios de la asignatura... (coaching: el profesor profundiza sobre aspectos éticos y estéticos de l periodismo audiovisual, para cuando ellos desarrollen su profesión)...El profesor recomienda una lectura "Informar sobre la velocidad. Hacia un nuevo periodismo televisivo" de Omar Rincón, que los alumnos utilizaran para desarrollar tres aspectos de las recomendaciones dadas por el autor sobre la TV... los aspectos tratados en la lectura recomendada"</p> <p><b>R.D.2:</b> "...La organización de los alumnos esta dispuesta por el acomodo previo que representa el salón, el cual estaba dividido en un gran bloque de mesas y sillas, con pasillos intermedios, entre columnas.... el profesor ubica una silla al frente del salón... el tema de transmisiones en directo y la diferencia con la crónica que son temas que se tratan en paralelo... C2 les da recomendaciones técnicas para efectos de la filmación de una primera experiencia para filmar una noticia cerca de 1.30 minutos... El profesor C2 va complejizando el desarrollo del tema a través de que las prácticas son meramente informativas y luego tienden a ser interpretativas... el profesor les da a conocer el tema en específico el día de la práctica... recordándoles los conceptos clave y recomendaciones básicos del tema tratado, recopilando sobre las diferencias entre crónica y transmisión en directo"</p> <p><b>R.D.3:</b> "...las va desarrollando y les manda a profundizar en un texto especializado sobre el tema. El profesor encomienda leer un libro que los alumnos se leen completo, porque allí se encuentran los conceptos del tema trabajado a lo largo de las prácticas... Previamente el profesor les deja el material en la copiadora... (coaching: el profesor considera que es poco el tiempo que se le dedica para desarrollar esta temática en cuanto a prácticas, dada su importancia en la labor profesional futura)...El profesor ha realizado cambios en el currículo de la materia y considera que debe aumentar el número de prácticas de ese tema y trasladar otro tema a otro curso en años superiores... El manejo conceptual se desarrolla durante todas las prácticas, por lo cual, C2 no hace una recapitulación al cierre de la misma, dado que generalmente se están tratando permanentemente los aspectos del tema"</p>

---

### C.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Educación.

Las citas siguientes son parte de los discursos expresados por los profesores/as E1 y E2 y sobre ellos se realiza el análisis:

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

<b>Profesor/a E1</b>	<i>"Currículum para mí, es la estructura general como esta planificada, programada todo lo que es una carrera universitaria....enseño dos asignaturas que son fundamentales porque permiten en el desarrollo integral de nosotros como ciudadanos, la mayoría de las que desarrolla la universidad, le toca la parte intelectual, quizás la parte intelectual, social, la parte biológica o sea ser como inter-social... Desarrollo currículum, desarrollo parte de mi currículum... Bueno tomo los elementos básicos de mi área por un lado estoy formando profesionales gente que van a laborar con niños entonces trabajo con los contenidos los defino en base por un lado a lo que ellos van a trabajar... trabajo con programas que se han confeccionado siguiendo lineamientos de carácter, inclusive nacional en las universidades, pero no soy rígido en la aplicación de estos programas porque hay contenidos que requieren mejoría.... Requieren de otros tipos de explicaciones, entonces muchas veces nos vemos obligados a salirnos del tema para trabajar con otras cosas que nos sirvan de complemento y que son necesarios para entender de verdad otro contenido"</i>
<b>Profesor/a E2</b>	<i>"Puedo verlo en varios sentidos, el más operativo los contenidos y experiencia culturales que han de ser aprendidos.... Enseño para formar competencias didácticas del castellano...Lo hago desde el perfil de competencias que se ha definido en el diseño, ahora soy más sistemático y llevo una programación que va cambiando siempre... El programa es mi guía hipotética pero por encima de todo las necesidades y requerimientos, intereses y necesidades de mis estudiantes y del encargo social. Trato de ubicarme en los fines últimos de la carrera y de la universidad... Siempre desarrollo currículo porque voy transformando los contenidos en función de las necesidades educativas"</i>

**Análisis profesores/as de la carrera: Educación.**

Por el contrario a lo percibido en el conjunto de sujetos de investigación de la carrera de Administración y Comunicación Social, los profesores/as E1 y E2 supeditan su respuesta a la interrogante ¿Qué enseñar?, a la importancia de la asignatura dentro del conjunto del plan de estudios, lo que sugiere una apreciación cercana a las intencionalidades de la asignatura dentro del proceso de enseñanza que desarrollan en el aula de clase.

Por tal razón, la respuesta al interrogante propuesto, indica un posicionamiento del saber del profesor/a ante la cultura que ha de enseñar y/o presentar para efectos del intercambio con sus estudiantes, verificando una aproximación intencional de los contenidos a enseñar a la concepción que tienen sobre la carrera profesional y a la futura actividad profesional a partir de las raíces mismas de la materia que administra en el espacio universitario.

En función de la definición de currículo:

- Se percibe una notoria diferencia entre la concepción del profesor/a E1 con respecto al profesor/a E2, en tanto el primero al parecer tiene una visión muy general que evidencia cierta contradicción para explicar lo concerniente al currículum, relacionándolo con la estructura o plan de estudio de la carrera – *ámbito práctico* - derivado de la organización institucional.

Por otra parte, el sujeto informante E2, expone de manera muy precisa el concepto de currículo en función del ámbito práctico del aula de clase, sus

palabras muestran una aproximación más cercana a las premisas teóricas formuladas en diversas comunidades científicas, sin que ello implique, una negación al saber del profesor/a E1, en lo referente al currículo.

- Se infiere en el sujeto informante E2, una apreciación pluri-semántica del currículo, que posibilita la comprensión posible de otros planos conceptuales o teóricos cercanos a las disquisiciones formuladas por investigadores o académicos sobre el tema.
- La diferencia de concepción sobre el currículo, implica diferencias con relación al reconocimiento conceptual y teórico de los profesores/as E1 y E2 y al uso de la terminología técnica necesaria para explicar el tema, implicando supuestamente que la formación profesional de base docente, les ha dado un nivel de formalidad, sistematicidad, objetividad similar entre ambos profesores/as, aspecto que puede calificarse como tal.

Con respecto a la planificación curricular y selección de contenidos:

- Se perciben diferencias también entre los sujetos de investigación E1 y E2, en el tema de la planificación del currículo y selección de contenidos; el profesor/a E1, remite la planificación a los propósitos de la asignatura, evidenciando cierta indefinición en cuanto a criterios técnicos mucho más amplios, formales y sistemáticos, resaltando cierta concepción holística y generalista con relación a la selección de los contenidos a enseñar.

Llama poderosamente la atención la relación contextual de estos, con las necesidades y requerimientos de formación de los alumnos como profesionales futuros, en una interpretación pragmática y utilitarista de la planificación.

- En nuestra óptica, el profesor/a E2 se aproxima a criterios más formales, expresando un saber en relación con la planificación, es decir, currículo consolidado, sistemático, formalizado y explícito –*confirmado por el mismo sujeto de investigación*- que es definido en torno al perfil competencial requerido por el diseño curricular de la carrera –*obsérvese el nivel del lenguaje técnico usado para explicar el tema*- lo que evidencia al menos en su discurso una planificación de naturaleza hipotética, abierta, y dinámica.
- El profesor/a E2, establece como criterio funcional el uso del programa como un guión hipotético centrado en el alumno y en los requerimientos y necesidades sociales.

Esto se puede traducir en una clara visión del proceso pedagógico y didáctico, derivado de un nivel de formación pedagógica notable, resaltado por la formación de base docente que posee el profesor/a y la propia naturaleza de la asignatura

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

que administra, la cual esta en directa relación con la formación docente en lo operativo.

Un aspecto significativo en la planificación, radica en la apreciación de la asignatura en el plan de estudios y del contexto situacional de la institución universitaria, como ámbito de formación profesional.

- Las diferencias en este aspecto entre el profesor/a E1 y E2, implican en nuestra percepción un posicionamiento que establece ciertas distinciones en el saber y posible quehacer.

En lo referido al desarrollo curricular:

- Se percibe en el profesor/a E1 cierta dificultad para explicar si en su cátedra realiza desarrollo curricular y lo remite a su currículum vitae, aspecto confuso que no aclara en absoluto su postura con relación al tema y deja latente su posible aproximación empírica en este aspecto.

Por otra parte, en el profesor/a E2 se interpreta de sus palabras que realiza desarrollo curricular al establecer como criterio para la transformación y posible cambio y/o innovación, los requerimientos educativos valorados de la práctica experimentada, lo que implica en perspectiva una lectura *–reflexiva* - de su práctica y por ende un saber operacional con relación a la enseñanza marcado por el sentido ético y moral de la mejora de los procesos pedagógicos y didácticos que realiza como profesional de la docencia universitaria.

- Es notable la percepción de contraste entre las palabras del profesor/a E1 y E2, en tanto expresan valoraciones de profundo significado en cuanto a los procesos imbricados al currículo como elemento central del proceso pedagógico – *como proyecto cultural*- y en lo propiamente didáctico en el ámbito de desarrollo del aula de clase – *contenidos y experiencias culturales a enseñar*- .

Estas interpretaciones aportadas a partir del análisis de los aspectos considerados relevantes en los discursos de los profesores/as E1 y E2, al desarrollar la triangulación con los datos aportados por los registros de observación de las clases y coaching de indagación encontramos que se observa una orientación a trabajar la dimensión actitudinal de los contenidos, lo que se percibe anudado a la naturaleza particular de las asignaturas administradas por los profesores/as.

De sus prácticas se puede valorar que el profesor/a E2 es quien más explícito y sistematizado tiene lo referido a que va a enseñar y por ende el tema del currículo en el conjunto de componentes de la actividad docente.

En E2 se percibe una actividad docente intervenida activamente en las estrategias de enseñanza, la organización del espacio del aula y tiempo de trabajo, la gestión de los grupos de trabajo, la definición de recursos, medios, estrategias de aprendizaje, el uso y manejo de referencias textuales que implican cierta disposición de identidad con esquemas sobre el tema.

Por otra parte, el profesora E1, parece suscribirse en la práctica, a un desarrollo más lineal del currículo, abordado por explicaciones sobre la exposición de contenidos a enseñar, lo que sugiere una disposición cercana algo tradicional, en tanto maneja textos que son leídos por sus estudiantes y re-explicados por él.

Se aprecia el señalamiento previo de los contenidos a trabajar en clase, posiblemente como una expresión de la selección bastante objetivada de la cultura a ser enseñada o intercambiada con sus estudiantes.

El nivel de manejo de los contenidos a enseñar, se percibe lineal y poco innovador, aunque bien intencionado hacia el desarrollo del aspecto actitudinal, apreciándose cierta tendencia a desarrollarlos en cantidad.

Pareciese que el profesor/a E1, a pesar de la planificación señalada y percibida en las observaciones, no hace un reconocimiento formal y explícito de los contenidos a enseñar, a los cuales se próxima en nuestro entender, a través de criterios técnicos y de significado contextual, en los cuales resalta los contenidos actitudinales – *propia mente educativo, que implica lo ético, lo moral*-.

Se aprecia también en los profesores/as E1 y E2, como la estrategia del coaching de indagación derivada de la reflexión de los datos aportados por los registros de observación, las propias dudas sobre su acción docente y los aspectos considerados relevantes de analizar por el investigador ante las observaciones realizadas, permitieron desarrollar reflexiones sobre el tema del currículo y en especial a lo relativo a los contenidos de la asignatura que enseñan.

El nivel de sistematicidad formal para el desarrollo de la reflexión sobre su práctica, en el profesor/a E2, se explica en función del potencial de actualización y especialización disciplinar en el tema estudiado, el cual no posee el profesor/a E1, aunque su saber en torno al currículo en la perspectiva de la docencia universitaria puede ser apreciado como resolutivo y definido en a la experiencia de enseñanza cotidiana, menos formalizada, sistemática y consciente donde los propósitos de la



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

asignatura por su naturaleza son otros y los contenidos enseñados tiene que ver con conocimiento de las ciencias naturales y de la salud.

Las inferencias derivadas del análisis se recrean en síntesis en los datos siguientes:

<b>Profesor/a</b> <b>E1</b> <i>R.D. Registro de Observación</i>	<p><b>R.D.1:</b> "Los alumnos representan jóvenes entre 20 y 24 años, que se ubican a libre albedrío en los diferentes grupos- mesa del salón... sobre el concepto de enfermedad... Genera ejemplo y recomendaciones sobre salud... el profesor le pide que hagan una clasificación de enfermedades (transmisibles y no transmisibles)... el informante siempre hace recapitulaciones del tema y se visualiza un profundo conocimiento del tema. (coaching: El trata de que el alumno siempre encuentre relación de los conceptos con su vida cotidiana)... haciendo énfasis en contenidos actitudinales de forma intencional...El profesor les da pautas a los alumnos sobre que cosas deben indagar, especialmente en lo referido a la diabetes, tipos, causas, consecuencias"</p> <p><b>R.D.2:</b> El explica que el estado Táchira es la región de mayor índice de contagio en enfermedades sexuales como el SIDA y el Papiloma... explica lo que es la enfermedad generada por la ladilla... continua explicando el tema al mostrar lo que es la gonorrea...las infecciones por hongos y/o bacterias (candidiasis)...el profesor complementa la idea al indicar el procedimiento de actuación del hongo... (Coaching: el tema de automedicación es un contenido valorativo actitudinal que el profesor enfatiza junto al contenido tratado)... introduce en su explicación el tema referente a la sífilis...El explica que esta enfermedad se oculta y no muestra síntomas.....(Coaching: el nivel de complejidad de los temas tratados es alto, dando lugar aun currículo complejo, de alto contenido conceptual)... El continúa explicando otra enfermedad (VPH) virus de papiloma humano... explica todo el proceso de infección y las condiciones fisiológicas de origen y desarrollo de la enfermedad... haciendo énfasis en el problema cultural de las enfermedades contagiosas de transmisión sexual... Se introduce el tema sobre el SIDA... luego se menciona la hepatitis B y el profesor expone las campañas que producen en el país sobre la misma... El hace una recopilación a modo de conclusiones sobre la temática... El profesor El hace una reflexión sobre la importancia de los contenidos de la cátedra de salud y del requerimiento de manejar adecuadamente la información y la búsqueda de conocimientos"</p> <p><b>R.D.3:</b> "... empieza explicando sobre las enfermedades endémicas y expone su concepto para luego dar la introducción sobre la amibiasis..... El retoma la explicación resaltando las características de contagio de la enfermedad... enfocando el tema hacia las posibles soluciones o medidas de salud preventiva... El introduce otra enfermedad denominada Paludismo...Expone el tema de la Leishmaniasis.... El explica la incidencia de esa enfermedad en el ámbito del sistema respiratorio y describe las condiciones higiénicas de tratamiento de la enfermedad... El explica las condiciones de la enfermedad producto de agentes ambientales y establece la comparación con las otras afecciones como las alergias...Se introduce el Dengue como tema y el profesor le pide al grupo de trabajo que exponga sus ideas... El explica la incidencia en lo local, regional y nacional y señala como en otras sociedades más desarrolladas tiene otra caracterización resaltando el SAR o Neumonía Atípica (Síndrome Agudo Respiratorio Severo) y la gripe aviar".</p>
<b>Profesor/a</b> <b>E2</b>	<p><b>R.D.1:</b> El profesor les indica a los alumnos si traen alguna lectura, poesía, documento escrito o muestra literaria que sirva como ejercicio para poner en práctica las experiencias didácticas o modelos de actuación... clase centrada en elementos procedimentales, donde lo importante es la lectura...el establecimiento de pautas que orienten la enseñanza del castellano (prosa, gramática, narrativa, verso). El contenido procedimental se acompaña, con pequeñas recomendaciones didácticas a ser revisadas por los alumnos. (coaching: la planificación de la clase se centra en el desarrollo de los contenidos procedimentales y se apoya en los contenidos conceptuales como excusa.....) ... se evidencia manejo de contenidos actitudinales donde los estudiantes sean capaces de comprometerse positivamente con la enseñanza del castellano...se sienta en una de las primeras mesas viendo a sus alumnos de frente en el ala derecha del salón de clase, mientras un estudiante hace lectura de la hoja de trabajo relacionada con los procesos que llevaron a cabo... Se muestra explícitamente que el profesor reconoce la existencia de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales...E2 se va ubicando en diferentes lugares del salón de clase y desde allí va aclarando</p>

ideas...el profesor hace énfasis en la redacción del informe...hace una argumentación profunda de la epistemología de la didáctica...(coaching: el profesor tiene una estructura mental en la organización del discurso escrito elaborado en el pizarrón, que le da seguridad y confianza)"

**R.D.2:** "...el profesor expone a sus alumnos que el acomodo del salón debe hacerse en función de una orientación didáctica acorde con nuevos referentes, tales como darle forma de ovalo al grupo de mesas y sillas...les indica de una lectura importante...para ello utiliza el ejemplo de un autor (Gabriel Jiménez Emán) que escribió el cuento "Los dientes de Raquel" - literatura fantástica...las consecuencias positivas que se pueden sacar de utilizar textos literarios, y que posibles contenidos del castellano podrían tratarse con los alumnos...al encomendarles la lectura de una obra como la "Iliada"... Creo que E2 va formulando una gran cantidad de conceptos, definiciones, principios, modelos que hacen que la clase sea bastante compleja en cuanto al contenido tratado. (Coaching: E2 es consciente de la complejidad de sus clases y lo que busca es que los alumnos sean conscientes de la complejidad de los temas y que sean capaces de sistematizar la información)...y escribe en el pizarrón un término en latín "fatum" que sale a colación sobre el papel reflexivo del futuro docente...explica con un discurso muy grafico como se definen o caracterizan ciertas tipologías en el castellano... parte de la lectura de los conceptos básicos de didáctica del castellano trabajados con anterioridad...de donde el profesor va sacando otras líneas semánticas o ideas que permiten estructurar globalmente el concepto de Didáctica del Castellano.....la necesidad de mejorar aspectos metodológicos de la lectura, tales como entonación, puntuación, enfoque y proyección de la voz."

**R.D.3:** "E2, hace énfasis en la necesidad de cumplir con las tareas asignadas....(E2 explica que lo que se persigue es recapitular aspectos trabajados en clase, a partir de que el discurso generado en las clases es bastante complejo... y van surgiendo términos y conceptos... para indicar la importancia del contenido trabajado,... para lo cual se sienta al fondo del salón (cerca del observador) y desde allí, sentado genera un análisis del contenido tratado por la estudiante... se traslada al frente del mismo para explicar el contenido de trabajo de la clase de hoy que se refiere al objeto de la Didáctica de la lengua... E2 les pide a los estudiantes que ubiquen determinada página de un material de trabajo para leer el tema... la idea según el profesor es que el alumno en bachillerato adquiera competencia comunicativa de los conceptos tratados en la asignatura de castellano... y desarrolla la lectura del concepto de didáctica"

### **Integración análisis profesores-carreras: Administración, Comunicación Social y Educación**

Se aprecia que el tópico de significado "Concepciones sobre el desarrollo del currículum" implica el aspecto de mayor complejidad e importancia del conjunto de elementos que forman la estructura global de la categoría "Saber pedagógico como construcción personal y social que sirve de referente para el desarrollo de las prácticas de enseñanza".

Su significación viene definida en función de que expresa la esencia de la cual se nutre el proceso pedagógico y didáctico: la cultura.

Visto lo anterior, se han establecido ciertos aspectos delimitadores del tópico de significado en torno al currículum, que implican coincidencias significativas en el saber y hacer del profesor/a sujeto de investigación, en el espacio del aula de clase.

Existen notables diferencias en la concepción que se perciben en los profesores/as en torno a la pregunta ¿qué enseñar?. Lo más significativo radica en ver que las

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

respuestas de los profesores/as de la carrera de Administración señalan la denominación de la asignatura que administran, los de Comunicación Social le incorporan a la denominación de la asignatura, los procesos que se proponen con ella y la ubicación en el plan de estudios y los de la carrera de Educación, apenas señalan los propósitos de la asignatura sin mencionarla, lo que permite inferir que:

a) Los profesores/as de la carrera de Administración y de Comunicación Social, consideran que definir los contenidos en torno a la asignatura expresan el nivel de compromiso con el área de conocimiento específica y por consiguiente con una determinada comunidad científica de adscripción,

b) Los profesores/as de Comunicación Social, amplían la visión anterior y exponen los procesos sustantivos en los cuales se hacen énfasis en las asignaturas que administran y la ubican en el plan de estudios, lo que supone una clarificación de los contenidos prácticos de la asignatura para la futura acción profesional en el campo laboral, donde la ubicación indica, la valoración de los contenidos en el recorrido hacia la meta formativa y el conocimiento sobre los alumnos en cuanto a aprendizaje. (Vasco, 1997)

c) Los profesores/as de la carrera de Educación consideran posiblemente que los contenidos a enseñar se expresan sobre los propósitos y finalidades de la asignatura, en tanto se aprecia la importancia que le dan al valor significativo de lo actitudinal de los contenidos con relación a la formación profesional de sus estudiantes.

En todos los sujetos de la investigación se ha percibido la preocupación por entender que los contenidos de la asignatura representan en esencia la cultura a ser enseñada, apreciándose diferencias en las connotaciones operativas para su puesta en práctica.

Mientras para los profesores/as de la carrera de Administración (A1, A2) y Comunicación Social (C1, C2) los contenidos enseñados en la práctica tienden a ser los procedimentales y en segundo orden jerárquico los conceptuales y actitudinales, en el caso de los profesores/as de la carrera de Educación (E1 y E2) la importancia esta centrada, más bien en la dimensión moral y ética, seguida de lo conceptual y procedimental.

Lo anterior, nos permite inferir una distinción significativa en los propósitos de la cultura a enseñar, marcados posiblemente por las diferencias de la cultura de formación profesional de base y especialmente por la socialización de las

experiencias de trabajo de los profesores/as de la carrera de Administración y Comunicación Social, en tanto consideran a sus asignaturas de naturaleza práctica.

De ahí, que se pueda establecer una relación de lo propuesto en el anterior párrafo, con la percepción de los profesores/as de las carreras de Administración y Comunicación Social, quienes se aproximan al tema de currículum desde: a) sus experiencias prácticas de docencia anterior, b) a partir de creencias y preceptos derivados de la lectura que hacen del valor de los contenidos de la asignatura o materia que administran, c) exigencias técnicas, administrativas institucionales y d) desde sus posturas personales en torno a la adscripción activa o no, a una comunidad científica o académica de donde “toman” el conocimiento a enseñar.

El nivel de formalidad percibido se distingue al menos en una postura formal y más sistemática – *aunque no del todo consciente* - en los profesores/as de la carrera de Educación, destacando una aproximación bastante amplia a los conocimientos referentes en lo pedagógico y didáctico del profesor/a E2.

Se aprecia que los profesores/as en su conjunto, siguen criterios personales derivados de creencias, saberes, conocimientos, concepciones y premisas sobre la cultura desarrollada en el área de conocimiento donde se adscriben las asignaturas, por tanto, obedece a la visión particular que cada profesor/a tienen sobre la misma, partiendo de los fundamentos definidos en los textos, producciones científicas, investigaciones e innovaciones relativas a la asignatura.

Se percibe que los profesores/as de Administración y de Comunicación Social, desarrollan actividades en torno al currículum en el ámbito práctico del aula de clase, sin tener una concepción clara sobre el tema, inclusive con dificultades terminológicas para explicarlo y sin que hayan percibido conscientemente el valor estructural del tema en función de la tarea de enseñanza.

Esto se traduce en una práctica poco reflexionada en cuanto al currículum, donde no se perciben explícitamente las relaciones con la organización del espacio del aula, la selección de estrategias de enseñanza y aprendizaje, la definición de objetivos formativos, el uso de recursos y medios tecnológicos para la enseñanza, etc.

Se entiende tal y como lo profesores/as comprenden al currículum en el ámbito práctico del aula de clase, profundamente mediatizados por los contenidos seleccionados para provocar la enseñanza.

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

Por otra parte, los profesores/as de Educación hacen una práctica en torno al currículo un poco más próxima a los fundamentos teóricos, aunque se percibe que la distancia entre el profesor/a E1, con el profesor/a E2, en función del saber referido al currículum es notable, ya que la práctica de enseñanza desarrollada por el profesor/a E2 evidencia en el decir y en el hacer un proceso formal, sistemático, reflexionado, contrastado y argumentado explícitamente.

Estas imágenes permiten valorar un saber referido al currículum – *definido dentro del ámbito práctico del aula de clase, como contenido a enseñar* -, que a diferencia de los profesores/as sujetos de la investigación de la carrera de Administración y Comunicación Social y el profesor/a E1, es no artístico, no implícito, no informal, sino desarrollado posiblemente desde los fundamentos de formación profesional de base docente, en los cuales se ha especializado el sujeto informante E2.

Las aproximaciones al significado de currículo se perciben argumentadas a partir del contenido de la asignatura, y teniendo en cuenta la estructura administrativa de las áreas de conocimiento, las lecturas realizadas y algún apoyo de actualización, capacitación o formación pedagógica realizada por medio de cursos y talleres, especialmente en los profesores/as de la carrera de Administración y Comunicación Social.

Los tres aspectos estudiados hasta el momento en el tópico de significado permiten entender que el saber pedagógico expresado a partir del conocimiento sobre el currículum, los contenidos de las asignaturas y el desarrollo curricular se desarrolla, de forma empírica, artística y coyunturalmente; las respuestas a los cuestionamientos del saber pedagógico surgen de una reflexión inmediata, pero “sentida” que puede tener cierto valor en el desarrollo de un cambio sistemático de la tarea del profesor/a universitario, a diferencia de lo percibido en el profesor/a E2.

En el plano práctico del currículo, la selección de los contenidos a enseñar sigue posturas muy diversas y variadas, que se mueven a partir de criterios esencialmente prácticos (profesores/as A1 y A2), o desde las formulaciones de los propósitos de la asignatura dentro del plan de estudios (profesores/as C1 y C2) o finalmente desde las consideraciones particulares sobre la importancia de la asignatura en el proceso de enseñanza (profesores/as E1 y E2).

Con todo lo anterior, se percibe que la planificación del currículo es concebida en los sujetos de investigación como ceñida a los programas de las asignaturas y no se infiere, la existencia de referentes sistemáticos, ni formales derivados del conocimiento de la ciencia (profesores/as A1, A2, C1, C2, E1), tan solo parecen matizadas por la cultura institucional que subyace en lo concreto.

Al parecer, el programa guía la acción, desde la misma epistemología de la disciplina.

Para los sujetos de la investigación de las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación, los programas de las asignaturas son recursos esenciales en el desarrollo de los contenidos a enseñar, estos programas posiblemente hayan sufrido modificaciones producto de reflexiones directas y supeditadas a factores como: la evolución y desarrollo de los conocimientos disciplinares apuntalados por las innovaciones tecnológicas, el contexto de trabajo y valoración significativa de los textos dentro de una determinada comunidad científica de adscripción.

La comunidad de adscripción del profesor/a desvela una carga ética y moral, que representa ciertas intencionalidades que confluyen los conocimientos de la ciencia con la cosmovisión personal del profesor/a que le identifican en el contexto situacional en donde actúa.

La aceptación de las producciones científicas expresadas en textos y producciones académicas de instancias universitarias nacionales e internacionales, reconocidas por los profesores/as como currículum objetivado y establecido, se muestran como una actividad poco reflexionada que genera la incorporación de temas y bibliografía a los programas como contenidos a enseñar y que pueden definir cierto fenómeno de dependencia cultural y funcional del currículo.

De otra forma se podría apreciar como la aceptación pasiva de cultura científica foránea, al seleccionar contenidos de los textos sin suficiente análisis, conlleva a continuar con la herencia disciplinar de una determinada comunidad académica. Las formulaciones derivadas del análisis se presentan a modo de síntesis en el figura 34.

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

**Figura 34. Inferencias preliminares del tópico de significado: “Concepciones sobre el desarrollo del currículum” ¿Qué enseñar?**

Inferencias preliminares	Percepción de proximidad de profesores/as a las inferencias derivadas del análisis			
	A2, C1	C2, A1	E1	E2
Definición de Currículum desde la práctica de enseñanza	A2, C1	C2, A1	E1	E2
Reconocimiento formal de los ámbitos prácticos de desarrollo del currículum	E2	E1	C2	C1, A1, A2
Conceptualización de currículum solo como contenidos de la asignatura	A2	A1, C2	C1	E1, E2
Selección de contenidos culturales orientados por el programa de la asignatura	A2, A1, C2, C1	E1, E2		
Manejo de referentes externos para la incorporación de contenidos de la asignatura	C2, A2, A1	C1, E1	E2	
Valoración explícita de los contenidos a enseñar desde referentes propiamente curriculares	E2		E1	C2, C1, A1, A2
Contenidos enseñados siguiendo criterios de selección desde la formación profesional de base	A2, A1, C2, C1, E1, E2			
Manejo de terminología técnica adecuada para definir el término currículum	E2	E1	A1, C2	C1, A1
Énfasis en el desarrollo de contenidos procedimentales en la enseñanza	A2, C1	C1, C2	E1, E2	

<p><b>Nivel de proximidad a las inferencias derivadas del tópico de significado:</b>                  1er nivel: Alta proximidad. 2do nivel: Mediana proximidad                  3er nivel: Baja proximidad. Ninguna proximidad                  Visión Global: 1 2 3 Ninguna</p>	<p>1er                      2do                      3er                      Ninguna</p> <p>← Nivel de proximidad a las inferencias derivadas</p>
---	--

Fuente: el autor.

**3.3.1.5. Tópico de significado: Concepciones para el desarrollo de la evaluación (C.D.D.E). Pregunta clave: ¿Por qué enseñar?, ¿Para que evaluar?**

La evaluación como concepto tiene al igual que el resto de componentes, un nivel de polisemia muy alto, en el entendido de la variabilidad de necesidades de uso y en función de las diversas formas en como se concibe. En el ámbito universitario la evaluación está presente desde los aprendizajes de los estudiantes hasta el funcionamiento de la institución, pasando por la evaluación de la actuación docente, la calidad de materiales didácticos o del currículum en sus diversas escalas o ámbitos prácticos. (Gimeno y Pérez Gómez, 2002).

Tal amplitud en su delimitación conceptual, implica que al estudiarla en el contexto de la enseñanza universitaria sea compleja su definición, mucho más si se trata de apreciarla desde los preceptos que fluyen de los discursos de los profesores/as en función de la categoría “saber pedagógico”.

Gimeno y Pérez Gómez, (2002: 338) consideran que:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio de que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores/as, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Desde la perspectiva más pura y llana, en el ámbito práctico del aula de clase universitaria se considera que existen dificultades en fiabilidad y validez de la evaluación realizada por el profesorado en torno a los aprendizajes de sus estudiantes y dan cuenta de los conflictos para desarrollar un proceso acorde con criterios de justicia, equidad, científicidad, factibilidad y comprensibilidad, ajustados al servicio de la formación de los alumnos y la mejora del profesor/a. (Benedicto, Ferrer y Ferreres, 1995)

De manera que la evaluación de los aprendizajes, es el punto de partida para la delimitación de la evaluación como un proceso global y holístico que integra la perspectiva cuantitativa y la cualitativa - *evaluación holística*-, la cual define la indagación sobre las estrategias, técnicas, instrumentos y procedimientos de valoración de los aprendizajes de los estudiantes.

Constituye uno de los aspectos más delicados de la acción docente, por cuanto expresa toda una concepción de la cultura, y valores institucionales arraigados bajo un determinado paradigma –*generalmente positivista*-, formalizado en la estructura normativa –*administrativa*- que influye en la acción del profesor/a en el ámbito universitario realizando la tarea de enseñar.

La evaluación expresa las expectativas de los alcances del proceso formativo a nivel superior. Se interpreta entonces que la evaluación debe ser un medio al servicio del profesor/a para aproximarse de manera sistemática y rigurosa a la recolección de información relevante para formar juicios de valor y tomar decisiones en función de mejorar el proceso formativo de los estudiantes y al mismo tiempo orientar lo pedagógico y didáctico partiendo de criterios de calidad.



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

Este proceso pedagógico implica la detección de fallas del aprendizaje en el momento en que se producen, para mejorar y aclarar confusiones y errores y facilitar la transformación constructiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a nivel universitario.

Esta orientación introductoria del tópico de significado implica necesariamente la mediatización del tema, en tanto posibilidades de sustratos teóricos personales para aproximarse al proceso de la evaluación; por tal motivo se estableció como marco de análisis, lo correspondiente a la definición de evaluación y lo relativo a los fundamentos para su desarrollo en el espacio del aula universitaria.

El análisis de los discursos de los profesores/as sujetos de la investigación, se muestran a continuación siguiendo el esquema de trabajo anunciado al inicio del capítulo. En este análisis, es preciso recordar el sentido de la ideología de cada uno de los profesores/as como un factor básico en la manera como percibe los procesos y abordan sus prácticas.

#### A.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Administración.

El análisis del tópico de significado de estos informantes se realiza sobre la representación sintética de los siguientes discursos:

<b>Profesor/a A1</b>	<i>"Es el modelo de colocar una calificación al estudiante... Para medir que tanto el muchacho captó lo que se le transmitió, por eso utilizo distintas herramientas de evaluación, porque me parece que alguien puede escribir memorísticamente y alguien es muy práctico, por eso para evaluarlos utilizo varias estrategias para poder distintos perfiles que tiene el estudiante al momento de ser evaluados... tradicionalmente hago una prueba normal de esas memorísticas donde se vierten todo lo que se aprendieron y al día siguiente no te saben nada, luego trabajo con casos prácticos, con exposiciones fuera de lo normal, tratando con muchos casos prácticos y una prueba escrita.....fundamentos imaginarios todos... poder conocer si realmente todos trabajaron o no, cuando son grupos"</i>
<b>Profesor/a A2</b>	<i>"Son los mismos objetivos que perseguimos que logren los alumnos y que son evaluados...Es un proceso donde puedo ver los resultados de mis enseñanzas, en función de los logros obtenidos en los estudiantes al adquirir unos saberes. Implica colocar una nota, una calificación que la pide la universidad.. Tradicionalmente hago pruebas donde resuelven problemas de contabilidad, y muchos trabajos prácticos y pruebas escritas...No creo, solo experiencia desarrollada por ensayo, en la misma práctica, es algo intuitivo.....Para medir los resultados de lo aprendido, para ubicarlo en un semestre o año, para saber que ha captado el estudiante. Aunque es también valoración.... El dilema es la correspondencia entre lo que enseño y lo que demuestran los estudiantes en los resultados de las evaluaciones, lo más difícil para mí es colocar la nota, la calificación...Mira, yo creo que sí he cambiado, ahora soy más experto en el manejo de contenidos de la asignatura y hago mejores exámenes y creo explico mejor, pero esto lo reflexiono ahora que me lo preguntas antes no lo había pensado ni me había preocupado por ella."</i>

#### Análisis profesores/as de la carrera: Administración.

Este análisis está definido sobre la base de tres aspectos que han surgido como significativos en los discursos de los profesores/as: Definición de la evaluación –

*finalidades* -, puesta en práctica de la evaluación y fundamentos para su desarrollo y por último los problemas y dilemas de la evaluación en la práctica. Estos aspectos definen una estructura coincidente y análoga surgida de las respuestas dadas por los sujetos de la investigación. De tal manera se puede apreciar que:

Respecto a la definición de la evaluación y finalidades de la misma:

- En los dos profesores/as A1 y A2 se puede apreciar que entienden la evaluación como un proceso de calificación *-valoración cuantitativa-* de los resultados de las enseñanzas producidas por ellos, esta situación nos permite pensar que la medición de resultados de la enseñanza se realiza a partir de los objetivos formulados en función del logro de los aprendizajes de los estudiantes y que tiene por objetivo reconocer la cantidad de aprendizajes logrados en función de criterios administrativos de acreditación.
- Fluye en las palabras de los profesores/as A1 y A2 de manera espontánea y no consciente que la evaluación implica la valoración de los contenidos enseñados y la cantidad de conocimientos *-información-* adquiridos y/o captados, lo que implica al mismo tiempo, dejar al descubierto su concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje, que se contradice regularmente.
- Un aspecto significativo de apreciar es como el profesor/a A1, señala lo institucional como un factor *-criterio-* definidor de la evaluación como calificación, lo cual supone con cierta firmeza que el tipo de evaluación realizado depende exclusivamente de factores institucionales, aspecto percibido en anteriores categorías y dinamizador del pensar y hacer del profesor/a en el ámbito universitario.
- Los supuestos personales de los profesores/as A1 y A2, sobre la evaluación van aflorando y dejan al descubierto que gran parte de sus discursos parecen arenas movedizas que no soportan el peso de las explicaciones realizadas a posteriori, de tal manera que podemos deducir cierta aproximación artística en relación con las finalidades de la evaluación, y con cierta tendencia técnica en su comprensión.

Con relación al desarrollo de la evaluación y los referentes que guían tal proceso:

- Atendiendo a las palabras de los profesores/as A1 y A2, la evaluación se desarrolla a través de una gran diversidad de estrategias, pero en el fondo persiste una orientación centrada en las pruebas tradicionales de corte memorístico *- a pesar de la crítica-*.

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

En el fondo, se infiere cierta disposición racional para abordar el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, el cual queda manifiesto en la intención de cambio en las estrategias de evaluación y en la manera como el profesor/a percibe a su alumno como sujeto/objeto que aprende.

- El principal instrumento de evaluación usado por el profesor/a A1 y A2, son las pruebas objetivas y escritas, que al parecer representan la principal fuente de valoración de los aprendizajes de los estudiantes, además de los trabajos prácticos – *estos últimos de gran aceptación por adecuarse a la naturaleza de los contenidos a enseñar*-.  
• El nivel de argumentación de los profesores/as A1 y A2, es diferente frente al tema de cómo se desarrolla la evaluación; el profesor/a A2 es más directo y concreto en su discurso, al que no se le aprecia un lenguaje técnico para abordar el tema y quien literalmente expone en su relato una fundamentación para desarrollar la evaluación de tipo intuitiva, similar al caso del profesor/a A1 quien aduce que desarrolla la evaluación de manera “imaginaria”.

Estos motivos representan aproximaciones artísticas en torno a la evaluación que dejan al descubierto un saber intuitivo, que se desarrolla posiblemente por ensayo y en la práctica de aula.

En relación con los problemas y dilemas de la evaluación:

- Se aprecia un convencimiento manifiesto del profesor/a A1 en torno a la evaluación grupal, que le permite valorar el trabajo de los estudiantes directamente, se supone su relevancia manifiesta en la disposición del profesor/a en creer que la evaluación en un proceso conjunto de aprendizaje que puede ser valorado particularmente.  
• Por otra parte, el profesor/a A2, expone una mayor cantidad de argumentos – *se supone desarrollados empíricamente*- sobre los dilemas pensados y/o experimentados por ellos en el cuanto la evaluación de los aprendizajes. El primer aspecto considerado se expresa en la correspondencia entre contenidos enseñados y los resultados de la evaluación, que se aprecia definido desde criterios eminentemente técnicos, como asignar una nota o calificación.

Así mismo en el discurso se manifiesta el establecimiento de relación entre contenidos de la asignatura y la evaluación, lo que implica para el profesor/a un cambio, por lo cual se ha convertido en un experto en la asignatura, aspecto que le permite – según él- desarrollar mejor la enseñanza a pesar de que el profesor/a A2 no se había preocupado por tal situación anteriormente.

Esta situación nos permite deducir que el profesor aprecia la evaluación haciendo énfasis en los contenidos y hace más evidente la contradicción con otros elementos tratados a lo largo del capítulo

Estas inferencias realizadas sobre el discurso de los profesores/as A1 y A2, se contrastaron con los datos aportados en los registros de la observación y coaching de indagación y encontramos que en parte, los discursos no explican la totalidad de situaciones que se producen en el aula de clase, es más las acciones de los profesores/as superan a lo expresado, no solo en lo cuantitativo, sino en los supuestos pensados sobre la evaluación.

En la práctica los profesores/as evidencian cierta disposición a negociar el proceso de evaluación con sus estudiantes, aunque siempre con los planteamientos preestablecidos. En el fondo se percibe que la definición de evaluación coincide ampliamente en lo observado, aunque se reflejan otras estrategias de evaluación que no solo realizan en torno a la cuantificación, sino que realizan evaluación formativa de manera implícita, espontánea, artística y bajo el signo de resolución de situaciones del aula, así como actividades de auto-evaluación (A1).

El registro de las evaluaciones es un hecho relacionado a circunstancias meramente administrativas y la revisión de las pruebas escritas y evaluaciones prácticas con sus estudiantes es una situación común que define la planificación de la evaluación, la cual se aprecia, desarrollada en función de la valoración que los profesores/as A1 y A2, hacen de la naturaleza de los contenidos de sus asignaturas.

Se interpreta en las actividades prácticas de evaluación de los profesores/as que la interacción con sus estudiantes se van presentando elementos propios del ámbito organizacional, como factores de tiempo y definición de uso de espacios en el aula, que se traducen en nuestro entender en una aproximación práctica derivada de las experiencias de docencia desarrolladas con anterioridad.

Se refleja en los profesores/as A1 y A2, cierto consentimiento en mostrar la planificación de la evaluación como un elemento de control de los grupos en función de la docencia y se aprecian ciertos dilemas en la práctica de enseñanza de los profesores/as con relación a la evaluación, que la hacen un tema como el de currículo de bastante recurrencia en racionalizaciones en la práctica que no se perciben sistematizadas.

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

Se evidencia cierta disposición a usar en la evaluación, principios de la concepción conductista –*reforzamiento, recompensa, estimulación*- *posiblemente* aprendidos por el proceso de socialización de las enseñanzas experimentadas en anteriores etapas de formación. Las deducciones e inferencias surgidas se muestran de manera sintética en el siguiente cuadro:

<b>Profesor/a</b> <b>A1</b> <i>R.D. Registro de Observación</i>	<p><b>R.O.1:</b> "...reitera la necesidad del silencio para leer los resultados del trabajo, el cual es comentado por el profesor...Infiero que el profesor A1 trata de establecer una caracterización de los grupos existentes en función del tema tratado... les va indicando el tiempo restante de trabajo en el aula...la recompensa para el mejor grupo innovador será unos positivos....Va pasando A1 por lo grupos y va mostrando los resultados generando un análisis cualitativo de lo realizado... va haciendo una especie de votación para determinar el grupo ganador, resultan dos grupos ganadores que luego el profesor anotara en su registro.....los resultados del primer trabajo práctico no tiene un valor específico... A1 va estableciendo un análisis de las tareas realizadas... les pide que se autoevalúen y ubiquen en la tipología expresada por A1... recordarles la conformación de los equipos de trabajo para una evaluación próxima... Algunos alumnos se preocupan por el punto ganado y le señalan sus nombres al profesor quien los anota en su registro diario.... entrega los exámenes para que los alumnos los revisen"</p> <p><b>R.O.2:</b> "...evidencia que el profesor A1 va estableciendo procesos de evaluación con sus alumnos... El profesor observado A1 va mientras tanto revisando un material en su mesa de trabajo.... (Coaching: el profesor busca con la pregunta generar un análisis crítico y reflexivo con los estudiantes)... A partir de una premisa teórica inicial es valorado el trabajo de un estudiante y le es colocado dos positivos. Finalmente, el profesor A1 usando la técnica de levantar la mano hace que los alumnos evalúen a sus propios compañeros y luego A1 hace el registro de los mismos pasando la lista. Explica el profesor que esta aplicando la teoría del reforzamiento....les indica que entregara las pruebas aquellos que no la habían retirado"</p>
<b>Profesor/a</b> <b>A2</b>	<p><b>R.O.1:</b> "Los estudiantes inician su trabajo y algunos grupos entregan... (capacidad de trabajo en grupo, responsabilidad, etc.) solo es parte circunstancial de la práctica, aunque se infiere que tendrá mucho más valor cuando se produzca la evaluación de los aprendizajes... Se infiere que los trabajos entregados no tienen una calificación formal de evaluación, más si expresan un tipo de evaluación formativa... El profesor A2 chequeara lo que no hicieron los alumnos, en cuanto a las normas para construir los balances generales... El profesor expresa a sus alumnos, si tiene preguntas sobre el tema o sobre la evaluación que tendrán al día siguiente"</p> <p><b>R.O.2:</b> "... y empieza a entregar los resultados de una prueba (o práctica) que realizaron previamente....Los estudiantes van dándose entre ellos algunas ideas de sus errores y aciertos...Seguidamente, el informante A2 le lee las notas parciales de las prácticas y la prueba y las señala públicamente, estudiante por estudiante la calificación obtenida sobre la base de un 35 %. (coaching: no siempre el procedimiento es entregar la calificación porcentual, en tanto se hace solo si el número de trabajos es más de 2)... El profesor A2 les indica que les escuchara en torno a las pruebas, acercándose una estudiante para señalarle al profesor una duda sobre su evaluación, para lo cual A2 empieza a revisar públicamente la prueba. Otras estudiantes le piden al informante A2 que les cheque sus pruebas con el fin de mejorar sus calificaciones. (coaching: el profesor no responde inmediatamente, sino que la revisión la hace en casa y luego la trae para la siguiente clase)... empiezan a debatir sobre los porcentajes de las prácticas y las pruebas... El profesor A2 sigue explicando los resultados de la evaluación, mientras otros se ubican cerca para esperar su turno y el mayor número de alumnos hacen comentarios de la prueba desde sus sitios de ubicación..... A2 lee las pruebas presentadas para su chequeo... explica que les quedan dos pruebas para evaluar el 40 % de lo que queda de materia y toma sus apuntes para buscar una información relacionada con la evaluación del curso...La sesión de clase de hoy se dedica al análisis de las evaluaciones y expresa algunos comentarios con algunos grupos...Ciertos estudiantes le piden al profesor le aclare ciertas dudas y el A2 procede a señalar los aspectos sobre los cuales deben hacer énfasis para mejorar el</p>

trabajo... el profesor A2 les señala su valoración del curso"

**R.O.3:** "...inmediatamente pasa por las mesas y va entregando los trabajos a los alumnos para hacer las observaciones de rigor.... A2 comparar y va precisando diferencias entre uno y otro balance...les indica que el lunes llevara los ejercicios para ser evaluados."

## **B.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Comunicación Social.**

Los textos de la entrevista para el análisis del tópico de significado son:

**Profesor/a C1** *"Para mí la evaluación es que el estudiante demuestre que ha comprendido un tema, además la evaluación tiene que ver también con la responsabilidad, con la ética... yo creo que la evaluación es un proceso humano y uno evalúa seres humanos y cuando uno pone una nota, no es una mecánica a que le imprime a uno la decisión de un factor numérico sino son la combinación de elementos psicológicos que allí intervienen... Si yo creo que lo más fastidioso que uno tiene como docente es poner una nota, de hecho, a mí me cuesta poner una nota, pero hay que hacerlo... Bueno se evalúa permanentemente, una evaluación periódica, es constante... la evaluación práctica es cotidiana hay ejercicios de aula y otros que se mandan para la casa para traerlos y también hay evaluación de conocimientos de la teoría... no sé que corriente científica será ni nada, pero uno ese factor yo creo que en últimas instancias de evaluación es de carácter humano de lo que se hace allí... sobre la evaluación siempre ha existido un problema grave y es uno tener tantos estudiantes para evaluar, lo ideal de la evaluación es hacerle seguimiento a la evaluación"*

**Profesor/a C2** *"Es un compromiso ético y moral para ver los resultados del aprendizaje de los estudiantes luego de la enseñanza producida y motivarle para mejorar y adquirir valor social y cultural... Es la situación de trabajo más difícil para mí me deja mucha perturbación por el valor y significado en el estudiante, para mí es un proceso práctico, con mucha ejercitación y permanente y de mejora (cambiar para mejorar)...Para saber cuanto han aprendido mis estudiantes, y para movilizarlos con la nota... Yo me cuestiona, casi todo... No he estudiado ninguna teoría sobre como evaluar, lo hago desde los contenidos del programa de la asignatura y de la experiencia que es el factor que más me ha dejado claridad en la evaluación de los aprendizajes, además me fije a partir de modelos de otros profesores pero siempre pensando en que debería ser para determinar los logros de mis alumnos en cuanto a lo que les he enseñado...Me parece que es donde los profesores tenemos más carencias y más las que no tenemos formación como docentes, así mismo creo que es un proceso bastante grave por las consecuencias posibles. Leo poco sobre evaluación y sobre enseñanza, más le dedico a lo mío pero deben existir muchos cambios por el cambio en la racionalidad científica del momento y me parece cada vez un problema por la cantidad de estudiantes que tenemos"*

## **Análisis profesores/as de la carrera: Comunicación Social.**

De los discursos de los profesores/as C1 y C2, se ha podido interpretar los siguientes aspectos:

En cuanto a la conceptualización de evaluación y sus finalidades:

- Es interesante percibir como los profesores/as C1 y C2, definen la evaluación desde preceptos eminentemente éticos y morales en el entendido de la responsabilidad de valorar los resultados del aprendizaje a partir de las enseñanzas provocadas; implica comprensión, realización social y cultural. Se infiere entonces que tal aproximación es realizada en función del sentido ético – moral profundo que tiene el recorrido de formación en la carrera de Comunicación Social, ante las deficiencias en la formación profesional de la base docente.

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

Implica la visión activa de los sujetos que aprenden – *estudiantes*- y de los profesores/as como agentes formadores.

- El profesor/a C2, entienden que la evaluación es un proceso complejo, práctico y de mucha ejercitación que implica la toma de decisiones para la valoración o significación de los aprendizajes de los estudiantes desde la mejora de los procesos del aula de clase, que provoca la interpretación de la evaluación desde el sentido racional práctico y técnico, más que derivados de referentes teóricos del campo de estudio.
- Por otra parte, la explicación del profesor/a C1 se remite en nuestra percepción a entender que es sumamente difícil colocar una nota o calificación, interpretando cierta crítica a la evaluación como calificación – *cuantitativa*-, que tiene una aplicación profundamente ética y moral. La legitimidad de la evaluación se convierte en el tema de reflexión y es un elemento de control de acceso a otros niveles de desarrollo cultural. El sentido humanista se infiere al entender que la evaluación es un proceso humano que va más allá de la simple mecánica que imprime la calificación, por lo cual su nivel de complejidad gira en torno a aspectos psicológicos que reflejan la realidad. El profesor/a C1, se aproxima a este proceso desde los conocimientos que tiene por su formación crítica en el campo de las ciencias sociales, específicamente en el área de la Comunicación Social.

En cuanto a la puesta en marcha de la evaluación y los referentes que la guían:

- La evaluación es concebida por los profesores/as C1 y C2, en términos prácticos diferenciando la evaluación práctica de ejercicios de aula y la evaluación de lo teórico, sin que se defina directamente los instrumentos y técnicas relativas a la evaluación.

El profesor/a C1 considera que hay procesos de evaluación que se producen fuera del aula de clase, a partir de las disposiciones formuladas previamente por él, para luego ser valorados en las clases.

Se infieren que los profesores/as C1 y C2, explican el desarrollo de la evaluación desde su experiencia empírica y la relacionan con la naturaleza de los contenidos de la asignatura, donde resalta la dimensión práctica.

- Los referentes de sustentación de la evaluación formulados por los profesores/as C1 y C2, no reflejan explícitamente el uso de ninguna corriente teórica, a pesar del cuestionamiento que se hacen sobre la evaluación en la práctica.

El argumento percibido para afrontar la evaluación, según explican los profesores/as, está en el sentido humano del proceso y en la valoración que hacen de los contenidos de los programas de la asignatura.

- La modelación entre pares profesoriales, es uno de los argumentos expresados por el sujeto de investigación C2, para explicar los fundamentos de desarrollo de la evaluación, siempre en función de los logros de los estudiantes en directa relación a las enseñanzas producidas por él. Su aproximación, por lo tanto, tiende a ser el producto de la práctica cotidiana de clase del profesor/a mediatizada por los efectos de la modelación de pares profesionales y por las creencias, percepciones, conocimientos y teorías implícitas que subyacen en su acción docente.

En cuanto a los problemas y dilemas de la evaluación:

- El aspecto percibido como coincidente en los profesores/as C1 y C2 radica en considerar muy grande el número de estudiantes con los que desarrollan el proceso de enseñanza y por lo tanto las dificultades para desarrollar la evaluación individualizada.

Este aspecto es central, no solo en el tema de evaluación sino en la dimensión organizacional de la acción docente, por cuanto implica el reconocimiento implícito de trabajar con grupos pequeños para lograr el éxito en el proceso formativo y didáctico que se produce en el espacio del aula.

- Es interesante traducir las palabras del profesor/a C2, cuando expone como principal problema o dilema en la evaluación, las carencias y deficiencias de formación sobre la evaluación, significativo en tanto, implica el reconocimiento de la evaluación como un proceso fundamental y prioritario en la formación para el ejercicio docente y al mismo tiempo, la autocritica por el desconocimiento de los temas de evaluación y enseñanza, hecha al parecer, desde postulados éticos y morales
- El profesor/a C2, expone claramente las deficiencias y limitaciones en los temas de evaluación y de enseñanza, que son secundarios en detrimento de la asignatura; valoración que implica un nivel de actualización posiblemente deficiente y racionalizada por el profesor/a en el momento de la entrevista, la cual entiende esta sujeta a los cambios y transformaciones propias de cualquier campo científico, del cual esta alejado.

Esta situación formulada refleja el conocimiento explícito de las deficiencias en cuanto a los saberes para abordar el proceso de evaluación y la aproximación al desarrollo de los conocimientos relacionados con la evaluación.



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

Los discursos de los profesores/as C1 y C2, se han valorado a la luz de los datos portados por los registros de observación y coaching de indagación en los cuales se ha encontrado que el proceso de evaluación generalmente se centra en actividades prácticas, las cuales reciben gran cantidad de regulaciones instructivas de parte de los profesores/as, a partir de las particularidades de los contenidos de las asignaturas administradas.

Los profesores/as C1 y C2, realizan actividades de autoevaluación con sus estudiantes, con sus diferencias particulares puesto que mientras C2 anuncia y explica el proceso de autoevaluación a sus alumnos, el profesor/a C1 la realiza con sus estudiantes, sin estar consciente de ello. Se aprecia que el saber operacional del profesor/a C2 sobre la evaluación, fluye de manera explícita, aunque al parecer no del todo comprendido desde referentes propios.

Se muestra cierta congruencia entre el decir y el hacer de los profesores/as C1 y C2, referidos a la evaluación desde la perspectiva práctica, aunque superando los preceptos formulados que explican tal proceso, en tanto se observan matices de evaluación formativa y diagnóstica, donde se hace énfasis en aspectos procedimentales que son fundamentales para la formación profesional de cada estudiante de la carrera de Comunicación Social.

De ahí que ciertos aspectos organizativos fluyen en las actividades de clase observadas de los profesores/as C1 y C2, y son representadas en los discursos como elementos implícitos que permiten comprender las prácticas de enseñanza y el proceso de evaluación, a partir de las relaciones causales que los profesores/as establecen entre lo que piensan y lo que hacen en el aula de clase, como discursos poco consolidados desde el punto de vista teórico.

Lo cierto es que en las actividades de clase observadas se van presentando ciertas distancias entre lo discursivo y la acción de los profesores/as C1 y C2, situación que puede explicarse en el sentido de que las prácticas de evaluación de los aprendizajes observadas tienden a ser artísticas y con ciertas influencias derivadas de procesos de socialización de las enseñanzas experimentadas por los profesores/as, la modelación entre pares profesionales y la propia actividad docente racionalizada – *poco o nada reflexionada sistemáticamente*- desde la naturaleza de los contenidos de la asignatura que administran y las creencias y presupuestos particulares que poseen.

Los registros de las evaluaciones observadas en las clases de los profesores/as C1 y C2, evidencian cierta preocupación por la clarificación de criterios técnicos a seguir para producir la evaluación, al mismo tiempo que sugieren la concreción de la influencia cuantitativa y técnica expresada por ellos en sus discursos relativos al tema de la evaluación.

En la práctica la evaluación se realiza de una manera muy próxima a lo común en la mayoría de los profesores/as, aunque se perciba cierto nivel de contradicción en aspectos explicados en las definiciones dadas en las entrevistas a los sujetos de investigación C1 y C2.

Se percibe un alto grado de mediatización en el proceso de desarrollo de la evaluación que se acerca a las expresiones eclécticas formuladas por los sujetos de investigación C1 y C2. No cabe duda que en el aula de clase, las consecuencias de los pensamientos, creencias, teorías personales, preceptos y conocimientos estructuran el puente con sus prácticas de aula.

Se puede apreciar al contrastar los discursos y prácticas de los profesores/as C1 y C2 en cuanto a la evaluación, el surgimiento de referentes éticos y morales para la toma de decisiones en la valoración de los aprendizajes de sus estudiantes, que se hace notorio cuando coinciden los sujetos de investigación C1 y C2 en exponer como la cantidad de alumnos por sección es un obstáculo percibido por ellos para desarrollar una evaluación individualizada y por ende una mejora de los procesos de enseñanza que realizan.

Estas inferencias se pueden apreciar en los siguientes datos aportados por los registros de observación/coaching.

---

<b>Profesor/a C1</b> <i>R.D. Registro de Observación</i>	<i>R.D.1:</i> "...El trabajo es mostrado públicamente entre ellos... (coaching: la idea del profesor es que el estudiante sea capaz de dibujar un personaje, establecer un guión y definir la contextualización de ese personaje en función de los conceptos básicos del tema" <i>R.D.2:</i> "Los alumnos copian en el disco duro de la maquina y en un disquete y se lo entregan para que sea evaluado posteriormente cuando se exponen luego públicamente los errores más comunes y la más importante de cada trabajo, aunque se entiende que este criterio se deriva de la evaluación individual." <i>R.D.3:</i> "C1 anota las observaciones de los estudiantes de los ejemplos que ...ha llevado al salón de clase... luego los alumnos entregan un pequeño informe a solicitud del profesor y los evalúa.....Entregado los informes de los periódicos de los ejemplos de periódicos de todo el mundo y se sacan conclusiones sobre la diversidad de formas, propuestas gráficas y de elementos periodísticos"
<b>Profesor/a C2</b>	<i>R.D.1:</i> "El profesor presenta videos tipo donde muestra los planos ideales mínimos del contenido a sus alumnos para que reconozcan los elementos básicos en términos que deben tratados en aspiración en sus producciones (Coaching: el profesor reafirma los criterios de evaluación en la clase....)... y son

---

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

mostradas en el salón de clase para determinar aciertos y desaciertos en la tarea desarrollada y el profesor va tomando nota...y va estableciendo juicios de valoración de las evaluaciones... para ser analizadas y los alumnos escriben sus opiniones de la lectura, tipo ensayo donde expresan los aspectos que en la práctica pueda mejorarse... Luego se hace un análisis de la entrevista filmada a partir de una hoja de trabajo diseñada por el profesor/a... donde se evalúan las preguntas realizadas al político con una escala de estimación. El profesor C2 orienta a que los alumnos se autoevalúen desde la perspectiva de recomendaciones técnicas. La evaluación se hace con un instrumento donde finalmente se contrasta con los aspectos tratados en la lectura recomendada...El profesor C2 hace la lectura del instrumento de la evaluación de la entrevista y luego observan la entrevista para que los alumnos en los diferentes grupos realicen comentarios sobre las mismas"

**R.D.2:** "La primera práctica el profesor C2 no la evalúa... (se intercalan prácticas evaluadas y no evaluación con aumento progresivo de tiempo)... El profesor C2 registra lo observado y sobre ello les da recomendaciones a los alumnos... Técnicamente el profesor en las prácticas les hace una interrogante al estudiante vía apuntador... La semana anterior el informante C2 les indica si la práctica es evaluada o no, todos los alumnos van a la clase... y el profesor les da a conocer el tema en específico el día de la práctica y les da 30 minutos para que preparen la información a tratar".

**R.D.3:** "...luego va complejizando el nivel de las prácticas en función del tiempo, número de noticias y grupo, pareja e individual. (coaching: el profesor considera que es poco el tiempo que se le dedica para desarrollar esta temática en cuanto a prácticas, dada su importancia en la labor profesional futura)... Los alumnos preguntan sobre los aspectos categorizados por el profesor en la práctica y el profesor les responde respetuosamente... (coaching:... señalar las fallas y aciertos en las prácticas y estimular el trabajo de los estudiantes, reflexionando sobre lo esperado en el campo laboral en cuanto a la profesión de periodista)."

### C.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Educación.

Las expresiones de los profesores/as E1 y E2 que definen el tópico de significado "Concepciones para el desarrollo de la evaluación" son:

**Profesor/ a E1** *"La evaluación para mí es un proceso permanente de medición, más que asentar una nota que es simplemente medir hasta que punto se van logrando los objetivos que están propuestos en una programación y por supuesto retomar nuevos caminos que nos permitan asegurarle el éxito a un grupo de estudiantes... Bueno lo dije anteriormente para medir solamente cuando yo evalúo no evalúo solamente al estudiante, evalúo todo lo que tiene que ver con el quehacer... Es una evaluación permanente, no hago evaluación única estricta de un solo tipo, siempre trato de convenir con el estudiante tanto la forma de evaluación le presento varios modelos, para que ellos escojan, la forma de evaluación así como la fecha es una, como dicen un consenso entre el estudiante y el profesor pero nunca les impongo, jamás les impongo... Fundamentos científicos para desarrollo evaluación, siga lineamientos quizás que nos enseñaron en la universidad y como han venido cambiando y todo lo que es la evaluación formativa continua y permanente... La dificultad mayor es que en mi opinión el estudiante se lo han formado en cuanto a la memorización, al ejercicio de la memorización de contenido y en mi opinión es mucho más importante tener herramientas del pensamiento superiores"*

**Profesor/a E2** *"Es un proceso complejo que implica valorar el aprendizaje de los alumnos y como sucede tal, la evaluación es una actividad de comprensión objetiva del proceso formativo que se produce en los estudiantes a partir de las enseñanzas ... para luego mejorar la enseñanza, es un proceso que guía la mejora de las practicas de enseñanza que dirija y poder transformar mis acciones formativas y hacerlas más justas ... De forma holística, es procesal, no miro solo resultados... Veo todo el proceso y trato de entender la globalidad del aprendizaje... Si, los que rigen el modelo socio - constructivista. La evaluación es el proceso ético más delicado de la formación humana por la valoración... El principal dilema, es moral y/o ético ya que implica que el resultado en términos de calificación siempre tiene una consecuencia en el estudiante... Mi cambio es paulatino y se hace más significativo porque mi contenido disciplinar es al mismo tiempo la base para mi acción profesional, cada experiencia la*

---

*reflexiona de forma sistemática y formal pero en un principio es más intuitiva, experiencial, personal a partir de mis ideas y creencias refundadas por la evaluación de mi práctica"*

---

### **Análisis profesores/as de la Carrera: Educación.**

Este tópico de significado establecido en función al tema de la evaluación es consecuencia de usar el esquema teórico de análisis que trabaja como una malla de filtraje racional y descriptivo de la información producida por la aplicación de la entrevista biográfica narrativa que es el punto de referencia para el desarrollo de la investigación. Las palabras de los profesores/as E1 y E2, fluyen en torno a los siguientes aspectos:

En relación con la definición de la evaluación y sus propósitos:

- A decir verdad existe un contraste grande entre la manera de entender la evaluación entre los profesores/as E1 y E2. El sujeto de la investigación E1, mantiene una postura orientada a la evaluación como medición, pero desde una perspectiva global donde se toman en cuenta todos los procesos que ocurren en la enseñanza. Se interpreta en la disposición de profesor/a E1 sobre la evaluación, cierta disposición explícita y clara a seguir las disposiciones técnicas y administrativas definidas en la institución, deducido de la claridad con que explica su posición sobre la evaluación de los aprendizajes, donde el cumplimiento de objetivos de la programación es un principio básico detectado en el discurso del profesor/a E1. La necesidad de reorientar nuevas acciones para el éxito del aprendizaje de los estudiantes, implican al parecer, la confirmación de una evaluación que orienta la enseñanza partiendo de eficacia y eficiencia.

No queda muy claro en las palabras del profesor/a E1, que tipo de quehacer y sobre que objeto se valora el quehacer, lo que implica cierto reflejo contradictorio en su saber expresado en torno a la evaluación, aunque podría entenderse también como una postura amplia que implica no solo la evaluación de contenidos conceptuales o temáticos, sino también procedimentales y actitudinales.

- Por otra parte, el profesor/a E2 a diferencia de su compañero en la carrera, entiende que la evaluación es más bien un proceso comprensivo que permite de alguna manera objetivar el proceso formativo de los alumnos desde la valoración de los aprendizajes provocados a través de la enseñanza.

Vista esta postura, más global y alejada de la orientación técnica y sumativa, nos permite inferir una aproximación crítica e integral de la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes, en directa relación con la comprensión de la evaluación para cambiarla en una visión novedosa en el sentido de ser guía para

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

la mejora de las enseñanzas y la transformación de las propias acciones formativas que se supone realiza el profesor/a en el sentido ético y moral de su acción profesional.

Esta última disposición, nos permite entender como emergen en los discursos del profesor/a E2, un saber bastante coherente con la disposición profesional que posee en relación con su nivel de formación y actualización pedagógica y didáctica del cual se nutre como campo especial en el cual se desenvuelve.

- Las diferencias entre el profesor/a E1 y E2, evidencian una disposición particular y especial para abordar los propósitos de la evaluación, donde se interpreta una disposición más orientada a lo práctico y operativo en el profesor/a E1 y una concepción más compleja, reflexionada y apegada a las orientaciones teóricas actuales de parte del profesor/a E2.

Con relación al desarrollo de la evaluación y referentes que la sustentan:

- Al parecer, las formas de desarrollar la evaluación son entendidas de diferente manera, mientras para el profesor/a E1 parece acomodarse a una gran diversidad de formas de evaluación (permanente), la cual presenta como negociada *-no impuesta-*, de carácter técnico y normativo, inclusive en sería contradicción con sus primeras afirmaciones, ya que al contrastarlo, su orientación tiende a centrarse a la medición.

Esta situación, nos lleva a pensar en la posibilidad de que el profesor/a E1, se haya puesto una camisa de fuerza tratando de mostrar un saber estructurado sobre la evaluación.

- En el caso del profesor/a E2, el desarrollo de la evaluación es entendido como procesual, holístico y global, la cual supera la simple valoración de resultados, donde se resalta en nuestra percepción, una aproximación posible a un saber procedimental sobre la evaluación bastante sustentado teóricamente.
- Es importante resaltar en las diferencias notadas en los profesores/as E1 y E2, cierta coincidencia en la manera de expresar los argumentos sobre como realizan la evaluación, la cual no se orienta en la descripción de los procesos, estrategias, uso de instrumentos; sino la argumentación para la comprensión de la misma de parte del investigador.
- Tal dilema de comprensión percibido en los profesores/as E1 y E2, se hace latente en nuestro parecer, al apreciar como el profesor/a E1 señala su argumentación sobre la manera de provocar la evaluación centrada en indicar la presencia de fundamentos científicos que fueron aprendidos en su etapa de formación de

pregrado universitario, que a su entender evolucionan para finalizar señalando algunas formas de evaluación.

Esta situación implica en perspectiva, ciertas “arenas movedizas” en donde se van hundiendo los señalamientos realizados que no alcanzan a tener ninguna profundidad y que indican, posibles dudas para explicar la fundamentación de su acción pensada y que en el fondo explican las contradicciones sobre en el tema que fluye en el profesor/a E1.

- Ahora bien la situación del profesor/a E2, la podemos interpretar de distinta manera, en tanto anuncia una adscripción teórica sobre la evaluación y señala el sentido pedagógico de la misma, al relacionarlo con los aspectos éticos de la formación humana; aunque en el fondo tan sólo lo anuncia, aunque se interpreta con un menor grado de contradicción al contrastarlo con sus discursos sobre la definición de evaluación y propósitos de la misma.
- Globalmente se puede apreciar que los discursos del profesor/a E2 presentan una mayor madurez argumental sobre el proceso de evaluación y que los mismos son referidos desde una visión más pedagógica que necesariamente operacional, la cual difiere de lo expuesto por el profesor/a E1 que se muestra más contradictorio, empírico y desarrollado desde el imperativo de su propia acción docente, aunque valioso por cuanto es capaz de exponerlo a partir de un lenguaje ciertamente técnico con relación al tema de investigación.

Con relación a las dificultades y dilemas de la evaluación:

- La disposición crítica del profesor/a E1 para con el proceso de evaluación se percibe orientada a exponer el dilema de la memorización de los contenidos, que en el fondo sugiere una crítica a la enseñanza lineal *-transmisora-* realizada a lo largo del trayecto escolarizado de sus estudiantes y que representa al parecer un contundente obstáculo en los planteamientos suyos sobre la necesidad de que sus estudiantes logren el desarrollo de procesos superiores de pensamiento.

Esta situación invoca en sí misma en sus exposiciones anteriores una superación de su saber empírico apreciado en torno al tema de evaluación, aunque es capaz de relacionar la evaluación con los procesos de enseñanza, aprendizaje, este último expresado desde referentes bastante próximos al campo de la psicología del aprendizaje.

Se deduce que sus palabras se mueven en dos sentidos en torno al tema de los dilemas y problemas de la evaluación: un discurso argumentativo para justificar posibles acciones en la práctica y un discurso – saber- para ofrecer explicaciones técnicas medianamente coherente que le permiten valorar en sí mismo su

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

formación profesional docente, legitimado a través de sus discursos ante los demás.

- En el caso del profesor/a E2 el saber sigue el hilo conductor expresado en anteriores apartados, ya que fundamenta desde lo filosófico y propiamente ético el dilema de la calificación como resultado del aprendizaje y la verdad del mismo. Es más el profesor/a E2 considera que se han producido cambios en su acción profesional, lo que deja en evidencia *–al menos en su discurso–* una reflexión sistemática y formal de su papel como evaluador y las consecuencias de sus posibles actos, partiendo de la referencia de los contenidos de la asignatura. Es notable también como profesor E2, es capaz de realizar una mirada atrás y confesar que su acción en torno a la evaluación ha seguido inicialmente lo intuitivo, experiencial y personal a partir de las ideas y creencias, las cuales ha sido capaz de retomar para la evaluación de su práctica. Esta última disposición expresada sobre la evaluación implica a modo superlativo como el profesor/a tiene un saber reflexionado o al menos racionalizado en la perspectiva de la metacognición, que implica al mismo tiempo un nivel de desarrollo de su saber fundamentado desde lo pedagógico, pues delimita sendas referidas a la formación de sus estudiantes y a su propia dirección intelectual como profesional de la enseñanza.

El relato expresado por los profesores/as E1 y E2, solo puede valorarse en una perspectiva más amplia cuando lo triangulamos con la información producida en los registros de observación y coaching de indagación de sus prácticas de aula que nos muestran cierta disposición intuitiva desarrollada a partir posiblemente de la fundamentación teórica recibida en su formación profesional de base docente para operar en torno a la evaluación, derivada al mismo tiempo de su experiencia docente.

Hay que resaltar que en la práctica se aprecian como el profesor/a E2 va desarrollando paulatinamente actividades bastantes sistematizadas sobre la evaluación, inclusive haciendo énfasis en la evaluación formativa, que reconoce implícitamente y que es constante, tal y como lo apreciamos en el aula de clase.

Por otra parte, el profesor/a E1 se muestra más instrumentalizado hacia desarrollar la evaluación, aunque también se percibe capaz de provocar actividades de evaluación formativa.

Se manifiesta que el discurso del profesor/a E1 es superado por su propia acción práctica, en tanto se observan actividades de evaluación realizadas luego de ser “pensadas”. Aun así, se percibe bastante coherencia entre discurso y acción, con sus consecuentes dilemas, propias del objeto de la investigación

Por otro lado, las acciones del profesor/a E2 en torno a la evaluación se pueden considerar más ajustadas a los argumentos expuestos, inclusive en el planteamiento de hacerles ver a sus estudiantes el valor de la evaluación desde lo pedagógico y didáctico, que implica además la puesta en marcha de un proceso de valoración de los contenidos enseñados en la clase, como estrategia de evaluación formativa para sus estudiantes y para la mejor de su práctica de enseñanza, la cual registra y coincide en cierto punto con sus discursos.

A decir verdad se visualiza en el profesor/a E1, una necesidad por darle orden y coherencia a la evaluación centrada en instrucciones que han de ser seguidas por sus alumnos, que si bien se observa también en el profesor/a E2, es menos pronunciada, y en todo caso formalizada a la par que explicada y desarrollada explícitamente.

Las acciones en el aula de clase en función de la evaluación sigue una senda bastante sistematizada en el profesor/a E2, que se traduce en sus discursos de una manera bastante cercana y que en el caso del profesor E1, es lejana y tendente a ser dispersa y contradictoria.

El nivel de definición de la evaluación y de los propósitos de la misma, se observan en el profesor/a E2 en la perspectiva pedagógica de valorar las consecuencias del proceso de enseñanza y los aprendizajes provocados en los estudiantes, que por otra parte se hace notoria la diferencia con relación al profesor/a E1, en tanto se percibe cierta disposición por la medición y la resolución de actividades de evaluación negociadas con sus estudiantes.

Factores relacionados al campo organizacional y que se intuyen consecuencia de los marcos normativos institucionales y de los aspectos técnicos aprendidos a través de la experiencia y consolidados a partir de las creencias, supuestos y conocimientos previos de los profesores/as, se perciben a cada momento en las observaciones realizadas.



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

Así como en las reflexiones provocadas por el coaching dejan entrever la gran influencia de estos elementos en el desarrollo del saber operacional bastante impregnado de la formación humana como proceso y campo.

Se puede indicar con fuerza, que la aproximación en discurso y acción de los profesores/as E1 y E2, esta bastante mediatizada por sus intuiciones que encajan o se contradicen con conocimientos derivados de la socialización de las enseñanzas experimentadas a lo largo de su formación, de la modelación entre pares profesionales y por la propia influencia de los contenidos que administran en sus cátedras y/o asignaturas.

Los aspectos éticos y morales son recurrentes en las acciones de los profesores/as E1 y E2, que pueden entenderse como una valoración profesional de su actividad evaluativa a partir de presupuestos teleológico, propios de cierta reflexión sobre el saber pedagógico y/o didáctico cuando se hace actividad curricular.

Este tópico de significado apreciado en los profesores/as E1 y E2, nos indica que tiene una disposición personal, muy propia y autónoma, que esta profundamente marcada – *en nuestro razonamiento-* por la cosmovisión e ideología particularmente construida por cada profesor/a.

---

<b>Profesor/a</b> <b>C1</b>	<i>R.O.:</i> Registro de Observación <i>R.O.1:</i> "... por ejemplo él envió por correo de asignación para ser trabajada por los alumnos sobre un tópico del tema de salud... El profesor E1 les da pautas a los estudiantes de la temática que trataran en las siguientes clases. Les recuerda a los alumnos sobre las evaluaciones a realizar y que piensen en los criterios de negociación". <i>R.O.2:</i> les instruye que tiene 10 minutos para realizar la lectura del material para luego hacer la discusión desde el análisis de los materiales aportados por el profesor..... Una alumna hace una aclaratoria sobre el tema y el profesor va aclarando conceptos,...El profesor les pide a los alumnos que se discuta la manera, forma y tipo de la evaluación de la cátedra. Se presentan dos propuestas sobre la evaluación del tema y E1 orienta la negociación de la evaluación del tema en un trabajo en parejas, el cual seguidamente el informante E1 expresa las instrucciones de trabajo, las características y condiciones del mismo, para lo cual el profesor señala los conceptos que deberán ser tratados a partir de los "Test" trabajados en anteriores clases... le indica a sus estudiantes que tendrán hasta el final del semestre para elaborar el trabajo y su posterior defensa, para lo cual tendrán 10 minutos para ello, con una evaluación, autoevaluación y una coevaluación" <i>R.O.3:</i> E1 hace pequeñas concesiones con los estudiantes que requieren de tiempo para hacer tareas de la universidad a un pequeño grupo de alumnos... Otro grupo expone la gripe aviar a petición del profesor y empieza aclarando unos términos explicados por los alumnos sobre los códigos de las cepas del virus."
<b>Profesor/a</b> <b>C2</b>	<i>R.O.1:</i> "...E2 promueve animar a los estudiantes a la sistematización de muestras literarias...La estudiante expone las ideas y hace una pequeña descripción de la clase anterior, ...El profesor les pide a los alumnos que mantengan arreglado el salón de clase, previamente les indica a los estudiantes si el, les había entregado una hoja de trabajo realizada en la clase anterior... El profesor E2 pasa el listado... Otros grupos exponen su trabajo sobre el tema abordado con... (Coaching: el profesor usa sistemáticamente el desplazamiento en el salón para evaluar habilidades del alumno, además de la

---

proxemia)... El informante E2, expone argumentalmente conceptos clave sobre redacción y sobre los contenidos trabajados.....El profesor E2 les da pautas a los estudiantes de lo que realizarán en la próxima sesión de clase, continuando con la lectura de los informes emitidos por 2 ó 3 grupos restantes y les pide a los estudiantes que valoren el trabajo realizado en la sesión de hoy. Señala a una estudiante para que exprese lo importante de la clase, y le indica si tiene alguna pregunta o duda sobre el tema tratado"

*R.D.2:* "... pregunta sobre una estudiante que debía de realizar la recopilación de clase de ese día... La estudiante asignada hace la recopilación de la clase, con muchas dificultades, donde E2 formula una reflexión crítica sobre la actitud de la estudiante en torno a la tarea encomendada... Hace énfasis E2 en la necesidad de proyectar la voz cuando los estudiantes están leyendo ante un auditorio, y genera reflexiones propias en función de la labor docente futura. Lee otro estudiante otro concepto... Otra estudiante lee otro concepto y el profesor continuo mostrándoles al grupo la necesidad de mejorar aspectos metodológicos de la lectura, tales como entonación, puntuación, enfoque y proyección de la voz... Es importante señalar que el profesor E2 va ubicándose en el espacio de salón en diferentes partes en función de oír y hacer un análisis en caliente de los conceptos (teoría)...El profesor pide que hagan un comentario final de la clase.... El profesor se lleva las tareas de los estudiantes para en la próxima sesión hacer un comentario magistral al respecto... y un estudiante expone sus ideas sobre la clase. (coaching: valoración de la clase)"

*R.D.3:* "...Luego el profesor les genera un análisis de la importancia de entregar los trabajos a raíz de una prueba diagnóstica que se realiza al inicio del año, luego de entregada, los estudiantes deberían de haber reelaborado la misma, a la luz de las observaciones planteadas... procede luego a entregar los trabajos de pocos estudiantes... E2 hace unas recomendaciones sobre como debía de haberse realizado el trabajo de recopilación de las clases y va haciendo un análisis crítico de los aspectos trabajados por los estudiantes para que ellos entiendan las dificultades y deficiencias que tienen al respecto... Da otra instrucción (valoración de los trabajos) sobre el rescate y les indica que deben ir haciendo el análisis del trabajo solicitado para que puedan entender el proceso de transferencia de las estrategias de aprendizaje que pueden trabajar con sus alumnos... La estudiante al leer, emite en varias oportunidades, ideas equivocadas que el profesor aclara, inclusive ante la confusión del alumno al leer aspectos que fueron tratados en otra materia.....otros estudiantes participan activamente en la clase y E2 escucha atento generando un proceso de retroalimentación de las ideas de los estudiantes."

### **Integración análisis profesores-carreras: Administración, Comunicación Social y Educación**

A partir de los resultados del análisis de los datos aportados por la entrevista biográfica narrativa y de los registros de observación y coaching de indagación, se pueden exponer sobre el conjunto de profesores/as sujetos de la investigación de las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación, que la definición de la evaluación y propósitos derivados, está constituida en los profesores/as A1, A2, C1, C2 y E1 en torno a entenderlo como un proceso de medición de los resultados de los aprendizajes.

Esto lleva a entender que la tendencia deriva hacia criterios cuantitativos resaltados por la idea de la calificación o nota, que en nuestra apreciación se derivan de las imbricaciones de los elementos técnicos y administrativos que subyacen en la institución y de los cuales no está exento el profesor/a identificado como E2, en quien

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

se percibe una definición y propósitos de la evaluación próximos a los discursos teóricos conocidos en el ámbito territorial de la ciencia y/o disciplina de formación profesional de base en donde esta adscrito.

Es importante resaltar el valor de los contenidos de la asignatura dado por los profesores/as A2, C1, A1, C2, E1 y E2 como uno de los aspectos centrales en los cuales se dirime la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; hecho que se encuentra ampliamente implícito en los sujetos de investigación más alejados de la formación profesional de base no docente y más explícitos en los que poseen tal formación de base.

La comprensión del nivel de relación entre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación se percibe más próxima a los profesores/as E2, E1, C2, C1, E2 y más distante en el profesor/a A2, aunque no implica que en la práctica no suceda, en tanto los datos de los registros de observación indican lo contrario y por ello, se aprecia que la práctica supera a los discursos sobre ella.

El criterio de evaluación como medición que se muestra pronunciado en análisis anteriores implica posiblemente un sentido de la evaluación entendido como una consecuencia posible de la influencia ejercida por el enfoque de cuantificación de los conocimientos, provocado en los procesos de socialización de la enseñanza experimentados por los sujetos de la investigación en el transcurso del desarrollo de su trayectoria formativa y su acceso al campo de la docencia universitaria.

A pesar de sus críticas y autocríticas se sigue sustentando en discursos y acciones de enseñanza universitaria de manera solapada con otras orientaciones leídas y racionalizadas para su puesta en práctica, pero poco reflexionadas en el contexto concreto de la realidad del aula universitaria.

Los argumentos discursivos de los profesores/as superan a las prácticas en innovación y/o actualización, aunque las prácticas valoradas y las reflexiones producidas sobre tales prácticas, superan en sí mismas las formulaciones, preceptos y principios formulados por los profesores/as que al parecer realizan en su mayoría gran parte de su práctica de aula desde perspectivas más bien cercanas a lo intuitivo, artísticas e implícitas o en todo caso poco concienciadas.

Tal es el caso de los procesos de auto-evaluación y co-evaluación, que se producen en las prácticas de todos los profesores/as pero tan sólo el profesor/a E2, es capaz

de argumentar y experimentar conscientemente y de manera sustentada desde marcos teóricos referenciales progresistas o de innovación; los demás profesores/as las realizan pero se perciben en ellos, ciertas disposiciones “contradictorias” en torno a su saber para con la evaluación.

La evaluación como un proceso de mejora de los aprendizajes, así como de la enseñanza es identificado por el profesor E2 y en menor proporción en el profesor/ E1 y C1; en el resto de sujetos de investigación se percibe cierta creencia latente en torno a ello, pero no materializada ni reflexionada de manera sistemática y formal; por ello el profesor/a E2, E1 y C1 en ese orden son capaces de aproximarse – *según nuestra apreciación*- a la contrastación entre lo enseñado y lo aprendido, en lo cual subyace la idea de la evaluación de las prácticas de enseñanza.

Estas deducciones llevan a pensar que la concepción sobre la evaluación y la finalidad de la misma, esta centrada más hacia la valoración de resultados en detrimento de los procesos, *-mejora, cambio e innovación-* aunque no la obvia; así mismo, mostrándose cierto apego a seguir todavía los fundamentos técnicos de carácter administrativo y perteneciente a la atmósfera cultural de evaluación que se mantiene en la institución.

Finalmente, se percibe cierta idea sobre una evaluación de procesos donde se puedan determinar la valoración entre lo teórico y lo práctico. En este punto, el saber pedagógico se reduce al seguimiento de “pautas administrativas de corte racionalista”, poca reflexión se hace sobre el tema, aunque su comprensión no puede verse en función de absolutos, en tanto expresan en esencia, el carácter particular y especial de la manera de ver el proceso de enseñanza de cada profesor/a.

El nivel de teorización personal de los profesores/as sobre la evaluación, se infiere pronunciado ampliamente, el cual mediatiza, en nuestra óptica, el proceso de desarrollo de la evaluación, que en un nivel de comprensión más cercano y en contrasentido esta “tocado” por profundas manifestaciones éticas y morales, lo que intuye un debate al interior de los profesores/as sobre el tema, en el entendido de las consecuencias del proceso de evaluación que llevan a cabo en el aula de clase universitaria.

Queda latente en discursos y acciones de los profesores/as sujetos de la investigación, como ciertos elementos del campo de la organización escolar fluyen de manera recurrente en lo pedagógico y didáctico; ocasionando en la evaluación cierto

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

carácter normativo, técnico y tecnológico en la dimensión práctica, que difiere de la aproximación pensada y/o personal del profesor.

La planificación de la evaluación esta orientada en torno a la naturaleza de los contenidos de las asignaturas – *especialmente en los contenidos de tipo procedimental-* que administran los profesores/as A1, A2, C1, C2, aunque se infiere que se produce desde la necesidad de cumplir con el propósito pensado relativo a la formación profesional en la que sé esta trabajando, por otra parte, la planificación de la evaluación percibida en los profesores/as E1 y E2, sigue al parecer, signos centrados en preceptos éticos y morales, de los cuales el resto de profesores/as utilizan generalmente como argumentos de justificación.

En todos los profesores/as se percibe una disposición permanente para el desarrollo de actitudes negociadas, sin imposiciones y consensuadas entre sus alumnos y una disposición formal – *administrativa-* para desarrollarla; aunque puede verse cierta influencia que matiza a la evaluación con relación a ser un proceso cerrado y definido preliminarmente antes de iniciar la actividad docente, aunque siempre se mantiene cierta disposición para el cambio e innovación.

Los profesores/as A1, A2, C1 y C2, creen en la disposición de una variedad de instrumentos, formas y técnicas de evaluación, que permiten mejorar el proceso de evaluación, haciendo énfasis en la evaluación práctica que señalan y no explican, al contrario de los profesores/as E1 y E2 quienes sustentan las mismas pero no describen.

Este aspecto es interesante de estudiar, en tanto nos remite a entender la manera como los profesores/as piensan y desarrollan la evaluación, los señalamientos de los profesores/as que no tienen formación profesional de base no docente, en la investigación tienden a mostrar su saber de manera descriptiva y expresando sus razones desde aproximaciones empíricas desarrolladas previamente.

Caso distinto del percibido en los profesores/as con formación profesional de base docente (E1 y E2), quienes reflejan en sus discursos y acciones un lenguaje más estructurado sobre el tema y en los que se percibe un mayor nivel de formalización y explicitación de su saber en torno a la evaluación.

Por las razones expresadas anteriormente, los profesores/as reflejan cierta fundamentación que se mueve en tres focos, a nuestro parecer:

a) la artística, intuitiva, imaginaria, b) la centrada en los marcos referenciales de formación profesional y c) la humanística intuitiva. Esta interpretación puede definir a cualquiera de los profesores/as, sujetos de la investigación en diferentes momentos y circunstancia dependiendo de la aproximación discursiva o práctica en donde intervenga.

Se perciben también, determinadas formas de ver los problemas de la evaluación en la universidad, en concordancia con la concepción práctica sobre la formación profesional que posee cada profesor/a sujeto de la investigación.

De esta manera, los profesores/as de la carrera de Comunicación Social centran su preocupación en elementos organizativos que influyen en la evaluación, especialmente en el dilema de la relación de cantidad de estudiantes a ser evaluados y la calidad de dichos procesos; en el caso de los profesores/as de Educación, se percibe el dilema de la evaluación memorística que estos critican, en tanto consideran que no permiten el desarrollo de otras formas de aprendizaje

Por último, en los profesores/as de la carrera de Administración, se percibe como principal dilema de la evaluación, la necesidad de medir en los alumnos los aprendizajes provocados por las enseñanzas de contenidos procedimentales, requeridos para su futura acción en el campo laboral.

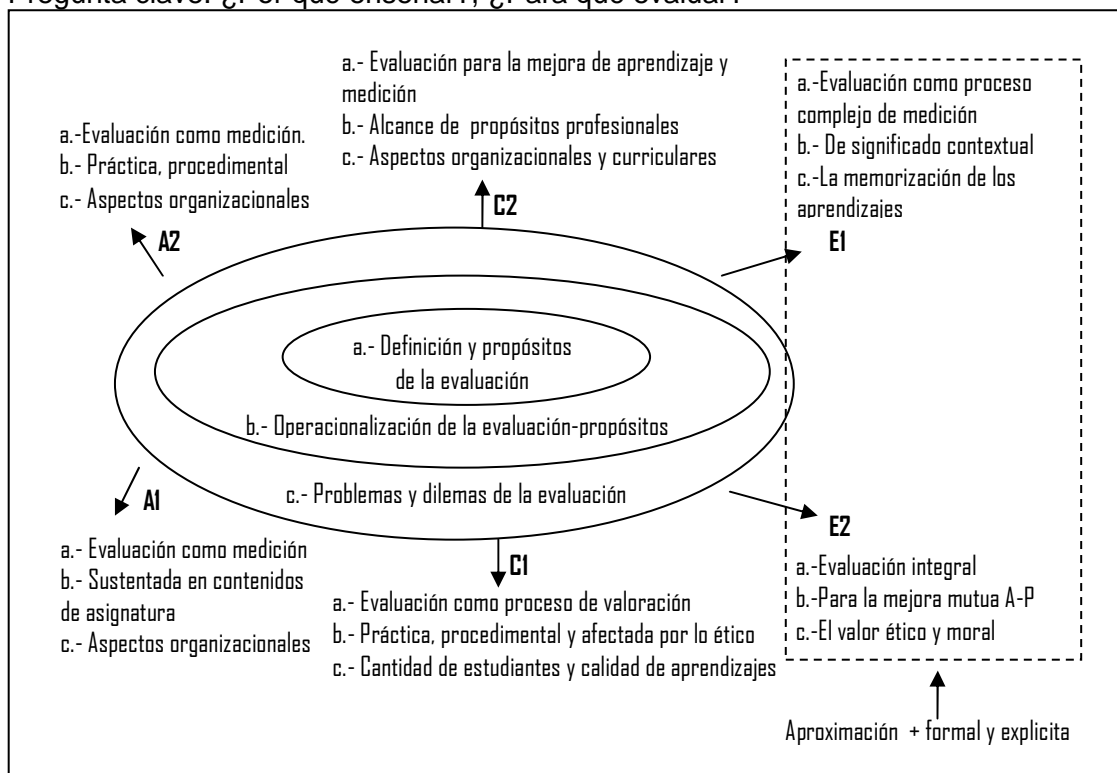
Los planteamientos realizados con anterioridad, no son absolutos, en todo caso, son aproximaciones que tratan de describir globalmente algunas inferencias derivadas del análisis desarrollado en el presente capítulo.

Lo expuesto anteriormente orienta hacia una consideración bastante amplia de la evaluación de parte de los profesores universitarios, la misma es fruto de procesos poco reflexionados y aceptados con una actitud racionalizada a través de presupuestos técnicos – administrativos, aunque la evaluación de los aprendizajes es referida a competencias, valores y actitudes profesionales.

Por otra parte, se refleja cierto nivel de cuestionamiento práctico a la evaluación que indica posiblemente un saber pedagógico relativo a la evaluación, signado a circunstancias rutinarias y coyunturales de la tarea docente. Las inferencias del tópico de significado se representan en la figura 35

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

Figura 35. Inferencias sobre las concepciones para el desarrollo de la Evaluación. Pregunta clave: ¿Por qué enseñar?, ¿Para qué evaluar?



Fuente: el autor.

**Inferencias preliminares de la categoría analizada**

En función del esquema de análisis propuesto al inicio del capítulo, los figuras, cuadros y demás formas de representación gráfica de síntesis de los tópicos de significado se realizaba luego del apartado relativo a las inferencias preliminares de la categoría analizada.

En función de que esta categoría “Saber pedagógico como una construcción personal y social que sirve de referente para el desarrollo de las prácticas de enseñanza” se estructura a partir de cinco grandes tópicos de significado, que se sintetiza al final de cada integración de resultados de forma gráfica.

A pesar de ello y siguiendo las pautas del esquema de análisis, al final de este apartado se muestra una síntesis global de la categoría con el fin de no perder la estructura pensada en el análisis de la categoría.

Por otra parte, ya en el plano de las inferencias preliminares de la categoría en sus diversos tópicos, se puede establecer que en el caso de los profesores/as universitarios sujetos de la investigación, afloran en sus discursos y prácticas, cierto

saber en torno a: la enseñanza, aprendizaje, desarrollo del currículo, comunicación profesor – alumno y la evaluación,

Este “saber” se puede reconocer como pedagógico, en tanto procura la guía de las acciones formativas de los profesores/as y generalmente no es público y forma parte de la estructura de aproximación personal de cada profesor/a para comprender y operacionalizar la realidad social en donde participa socialmente como docente.

Este “saber” tiene profundas contradicciones al contrastarlo con la fundamentación teórica, especialmente en su naturaleza, porque posiblemente deviene de las racionalizaciones sobre la práctica y/o reflexiones no sistemáticas, intuitivas, artísticas, esporádicas y coyunturales que realizan los profesores/as, las cuales requieren ser emergidas del limbo de lo no consciente e informal para convertirlas en verdadero saber pedagógico público orientado hacia el desarrollo de un proceso de teorización permanente, propia de la intelectualidad del profesorado universitario.

De hecho, la estructura derivada y al mismo tiempo, emergida en la dimensión o trayectoria “Fundamentación teórica – pedagógica implícita a nivel universitario”, esta constituida en la categoría mencionada con anterioridad que se define en relación con cinco grandes (05) tópicos de significado: y que responden las siguientes interrogantes: a) ¿cómo enseñar?, b) ¿para qué enseñar?, c) ¿a quiénes enseñar?, d) ¿qué enseñar? y e) ¿por qué enseñar? y ¿para que evaluar?.

Como puede apreciarse en el párrafo anterior, las interrogantes están referidas a la enseñanza, en el entendido que es la tarea profesional inmediata en donde se pueden apreciar, percibir e inferir el saber pedagógico, expresado en el proceso formativo profesional en donde participa el profesor/a.

Es necesario, a pesar de la explicación detallada de cada tópico de significado realizada en la integración de los resultados, considerar la necesidad de establecer claves de orientación a modo de síntesis que permita al lector la ubicación retrospectiva de cada uno de los elementos globales que forman parte de esta categoría sobre la base de las interrogantes que ayudan a delimitar los aspectos más significativos de la categoría.

Así, respecto de la interrogante ¿cómo enseñar?, que ha permitido delimitar las concepciones sobre el desarrollo de la enseñanza, nos indican a grandes rasgos que se aprecian elementos del proceso formativo de manera no formal, ni pública



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

centrados por lo general en los mecanismos de desarrollo de la enseñanza, los cuales parten de las sendas teóricas – normativas, provocadas por la acción profesional de profesor, en el sentido de ser un agente formador que es influido por factores de su especial y personal configuración como profesional universitario.

En ese mismo orden de ideas, el cuestionamiento ¿para qué enseñar? nos remite a entender que la tarea de la enseñanza se dirime en el plano ontológico al potencial de aprendizaje que posee cada sujeto que se forma, en el cual el profesor/a universitario esta inmerso, en tanto orienta la trayectoria de desarrollo intelectual de sus estudiantes.

En función de esto, las aproximaciones comprensivas y operativas de los profesores/as, se dirimen en la valoración significativa de los contenidos de la asignatura y están influidas por factores personales, laborales y organizativos que afectan las concepciones y acciones de los profesores/as como un saber prendado de sentido moral y ético.

La interrogante ¿a quiénes enseñar?, imprime en la tarea de enseñanza desarrollada por el profesor/a universitario, la delimitación del proceso comunicativo con sus estudiantes, entendido más como la relación o principio formativo esencial para provocar la transformación intelectual de sus estudiantes.

Tal proceso comunicativo – *relación comunicativa profesor/a – alumno*- supone un umbral matricial constituido en la práctica de la enseñanza, para crear el ambiente de aprendizaje necesario para la formación del sujeto humano, el cual de manera global se aprecia conformado a través de factores personales, profesionales y organizativos delimitados por la naturaleza de la asignatura que administra.

Siguiendo la ruta derivada del esquema teórico de análisis, la interrogante ¿qué enseñar?, es la clave esencial para entender la aproximación pensada y operativa desde el punto de vista pedagógico que realiza el profesor/a universitario en el sentido de darle valor curricular y propiamente educativo a sus acciones de enseñanza –*desde la didáctica*-, lo que implica la transmisión, producción y transformación de cultura, expresada en el nivel práctico de los contenidos a ser enseñados.

En este apartado, se puede interpretar que los profesores/as se apegan fundamentalmente a la naturaleza de la asignatura que administran, en tres posibles dimensiones: prácticas, contextuales y/o éticas – morales.

Para finalizar, el último tópico de significado se expresa a través de las interrogantes ¿por qué enseñar?, ¿para que evaluar?, que permite comprender como la aproximación comprensiva y operativa del profesor/a universitario sobre la evaluación se realiza de manera artística e implícita generalmente.

La evaluación es generalmente pensada en función de un perfil profesional idealizado por los profesores/as a partir de sus experiencias formativas desarrolladas en la docencia y/o en el campo laboral distinto de la enseñanza universitaria. Implica globalmente racionalizaciones críticas sobre el quehacer y posible mejora de su trabajo didáctico y su accionar pedagógico.

Estos planteamientos solo recogen de alguna manera las consideraciones percibidas, inferidas, apreciadas, deducidas y/o traducidas a lo largo del análisis de los tópicos de significado constitutivos de la categoría, los cuales han sido resumidos inclusive de manera gráfica en cada apartado denominado “integración de resultados”, lo cual sólo busca entender globalmente esta categoría de análisis clave en la investigación, en tanto representa el punto focal de incidencia en el cual se ha proyectado el estudio.

Estos aspectos pueden apreciarse en la figura 36.

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

Figura 36. Estructura sintética de la categoría “saber pedagógico” como una construcción personal y social que sirve de referente para el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

Tópico de significados de la categoría.	Profesores/as sujetos de la investigación					
	A1	A2	C1	C2	E1	E2
Concepción para el desarrollo de la enseñanza ↓ ¿Cómo enseñar?	Desde los contenidos de la asignatura como estrategia	Desde los contenidos de la asignatura como estrategia	Definida por naturaleza de la asignatura	Definida por naturaleza de la asignatura	Orientada hacia la contextualización de los contenidos	Definida por teoría referencial y experiencia práctica
Concepción para el desarrollo del aprendizaje ↓ ¿Para qué enseñar?	Para lograr que los alumnos asimilen lo enseñado, en función del perfil pensado	Para lograr que los alumnos adquieran contenidos enseñados, en función del perfil idealizado	Para que los alumnos adquieran bases procedimentales para afrontar su labor profesional	Para que los alumnos adquieran bases procedimentales para afrontar su labor profesional	Para que los alumnos formen conciencia del significado del conocimiento enseñado	Para que los alumnos se formen integralmente en el conocimiento enseñado
Concepción sobre el proceso de comunicación profesor/a-alumno ↓ ¿A quienes enseñar?	Relación bidireccional de intercambio activo p-a. Valoración de aportes de estudiantes	Relación unidireccional p-a. Valoración como experto que conoce la materia	Relación bidireccional de intercambio activo p-a. Valoración de aportes de estudiantes	Relación bidireccional de intercambio activo p-a. Valoración de aportes de estudiantes	Relación bidireccional p-a. Valoración de aportes de los alumnos para reforzar acción docente	Relación bidireccional p-a. Valoración de alumnos como sujetos que construyen conocimientos
Concepción para el desarrollo del currículum ↓ ¿Qué enseñar?	Los contenidos de la asignatura	Los contenidos de la asignatura	Asignatura, en función de procesos a ser aprendidos, ubicación en plan de estudios	Asignatura, en función de procesos a ser aprendidos, ubicación en plan de estudios	Los contenidos explicados como procesos de aprendizaje a desarrollar	Los contenidos explicados como procesos de aprendizaje a desarrollar
Concepción para el desarrollo de la evaluación ↓ ¿Por qué enseñar?	En función de medir el aprendizaje adquirido por el alumno	En función de medir el aprendizaje asimilado por el alumno	En función de medir y contrastar la cultura aprendida por el alumno	En función de medir los contenidos aprendidos por el alumno	En función de medir y contrastar la cultura aprendida por el alumno	En función de valorar el proceso de aprendizaje de la cultura

Fuente: el autor

**3.4. DIMENSIÓN: REQUERIMIENTOS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA A NIVEL UNIVERSITARIO.**

Esta dimensión se conforma en el sentido de clarificar, en el ámbito práctico de actuación de los profesores/as sujetos de la investigación, las necesidades y requerimientos percibidos de formación pedagógica en la Universidad de los Andes –

Táchira, Venezuela, así como también la naturaleza o tipo de formación desarrollada y aportada institucionalmente y las características identificatorias de una posible cultura pedagógica que fluya en la institución, a partir de las preocupaciones de los profesores/as.

Los requerimientos de formación pedagógica a nivel universitario, se refieren entonces al problema de la formación y/o desarrollo profesional de los profesores/as universitarios en función de la labor de docencia, en el sentido de la mejora de los procesos que administran como profesores/as.

Esta dimensión permite analizar el problema de la formación de lo pedagógica, desde el redescubrimiento de las necesidades de los propios profesores/as para afrontar la docencia, entendiendo que como sujetos que aprenden y construyen conocimientos, poseen – *en un enfoque constructivo*- saberes propios que son el sustrato mismo para su mejora, los cuales fluyen al menos en dos dimensiones:

- a) la pensada o sentida, expresada en los discursos relativos a las tareas que realizan como profesores/as universitarios y,
- b) la desarrollada a través de las prácticas de enseñanza o acciones formativas que dirigen en el aula.

De esta dimensión, se aborda como categoría la “Formación pedagógica universitaria”, al entender que los tópicos de significado al integrarse hacen énfasis en este aspecto, que corresponde con los objetivos de la investigación.

### **3.4.1 Categoría: Formación pedagógica universitaria.**

Esta categoría procede deductivamente del marco conceptual teórico que guía la investigación e inductivamente de las disquisiciones surgidas en el análisis del discurso y del contraste de las acciones de los profesores/as en el aula, provocando reflexiones sobre el tema, en el entendido de que la formación del profesorado universitario ha de ser una prioridad institucional.

En ese sentido a partir de la teoría formulada sobre la formación del profesor/a universitario, se le dio a la categoría, tal denominación en el presente informe con la idea de matizar el valor de lo pedagógico en el proceso de formación del profesorado universitario.

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

Al respecto se entiende que la formación del profesorado universitario debe ir dirigida al desarrollo profesional, así los confirman Benedicto, Ferrer y Ferreres, (1995: 131) cuando indican que: *el desarrollo debe ir dirigido fundamentalmente a los contextos pedagógicos (prácticos) y profesional de los docentes, sin olvidar el personal y sociocultural en el que como profesores/as de la universidad, podemos influir, siendo su objetivo aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión.*

Así la formación del profesorado universitario, es una perspectiva fundamental para generar en las universidades, verdaderos procesos de cambio, transformación y mejora en la docencia, gestión e investigación, como actividades fundamentales de la acción profesional de los docentes.

El problema de la formación pedagógica de los profesores/as universitarios, representa un aspecto de reciente estudio y preocupación dado los crecientes niveles de deterioro de la calidad de la enseñanza universitaria y sus consecuencias sociales, que tocan todas las dimensiones del desarrollo humano en la sociedad actual, donde los niveles de profesionalización van creciendo en función de los diversos campos laborales en los cuales interviene directamente la universidad (Gatti, Peré, y Pererá, 1997).

La formación del profesorado universitario entonces debe moverse hacia el desarrollo profesional. De tal manera, la formación pedagógica del profesorado universitario deberá hacerse en torno a dos perspectivas: a) la formación inicial del profesorado - *etapa de aprendizaje de la cultura profesional*- (Marcelo, 1995) y b) la formación permanente, de las cuales existen múltiples enfoques de interpretación (Marcelo, 1994/ 2001).

Desde esas premisas teóricas, el presente estudio indaga sobre estos aspectos a partir de los marcos conceptuales para darle el valor necesario a las “palabras” de los profesores/as, a través de los cuales han fluido – *emergido*- tres tópicos de significado: a) saber pedagógico como fuente de reflexión del hacer profesional, b) naturaleza de la formación pedagógica en la institución y c) la cultura pedagógica, entendida como la delimitación de las características percibidas por los profesores/as sobre ciertos rasgos comunes en los discursos y prácticas docentes del colectivo profesoral de la institución.

### 3.4.1.1. Tópico de significado: “Saber pedagógico como fuente de reflexión del hacer profesional”. (S.P.R.P.)

Este tópico de significado es consecuencia, en parte de la matriz de opinión generada sobre la pedagogía y el saber / hacer pedagógico de los profesores/as, desarrollada en el ámbito de la Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela.

Tal situación obedece a la difusión y divulgación de un marco referencial – *campo intelectual para algunos investigadores*- abordado en la carrera de Educación de la institución y paulatinamente extendido por medio de diversos mecanismos formales y no formales, especialmente en el diseño curricular de 1995, el cual esta siendo revisado actualmente.

Por lo tanto, la influencia activa y pasiva de estos sustratos teóricos – *centrados en lo pedagógico y derivado al mismo tiempo de cierto ascendiente del campo científico colombiano* - fue creando una atmósfera cultural que ha tenido sus consecuencias en la valoración de la actividad docente entre estudiantes y profesores/as, especialmente en la carrera de Educación y del cual las carreras de Administración y Comunicación Social no están ajenas, ni en lo curricular, ni en lo propiamente organizativo.

En tal sentido, el saber pedagógico es entendido como el sustrato de aproximaciones y representaciones no públicas que el profesor/a hace de sus experiencias de enseñanza para desarrollarlas operativamente y justificar y legitimar su labor profesional - *quizás más bien sus capacidades técnicas*- ante sus estudiantes y el entorno en donde participa como profesional de la enseñanza, lo que le da cierta “capacidad” pedagógica a su labor docente.

De tal manera el saber “pedagógico” es un “constructo” que se origina de las implicaciones socioculturales de las tareas profesionales que realiza el profesorado en torno al proceso formativo que dirige en el espacio del aula e institución universitaria por medio de la enseñanza. Tal saber, marca las sendas o caminos por donde el profesor/a diseña y pone en práctica lo didáctico que le da sustrato a su vez a lo curricular, es decir, le da sentido propiamente educativo.

Esta unidad de análisis aborda dos aspectos semánticamente significativos en la investigación: a) el saber- guía de las prácticas de enseñanza y b) la reflexión sobre la práctica de enseñanza del profesorado universitario. Los elementos que surgieron en este tópico de significado, giran a partir de los discursos expresados por los sujetos de investigación de la carrera de Administración, Comunicación Social y

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

Educación que a continuación se analizaran e interpretaran siguiendo el esquema de análisis planteado al inicio del capítulo.

**A.- Profesores sujetos Informantes clave de la carrera de Administración.**

El análisis del tópico de significado de estos informantes se realiza sobre la representación sintética de los siguientes discursos:

---

**Profesor/a A1** *"Si tengo mis propias formas de hacer las cosas y soy reconocida como tal... Mira yo practico desde aspectos utilitarios, dinámicos, éticos, conflictivos que causen conflictos en el mejor termino podría decir constructivos y repito la forma mía de llegarles a los muchachos es más allá de un aula de clase... Si yo de cada clase tengo un esquema de cada clase, planifico algo e intento cumplir con la planificación y de repente me desvío y mando cositas y entonces tengo un proceso retroalimentación y todas los semestres voy enriqueciéndome... Para mejorar y para evaluar mi práctica... No, no creo considero que todo lo hago de forma empírica"*

---

**Profesor/a A2** *"...solo lo de mi materia que la sé bastante... Mire, esto es reiterativo, de pedagogía no se nada, ahora lo que si se, es que si creo que he construido un conocimiento que me dice como debo hacer para desarrollar las clases y que este se hace más con la práctica aunque en verdad, ahora es que me hago consciente de ello, porque va uno lanzando líneas imaginarias para hacer las clases... Yo en verdad no me dedico a pensar la enseñanza, por tanto, no sé si hago reflexión sistemática, si utilizo momentos para revisar nuevamente lo que hago enseñando pero es para volverlo a hacer o cambiar la actividad, pero eso es intuitivo... Para cambiar las estrategias y si quizás es una manera de evaluarme pero sobre la propia práctica si leer ni revisar teoría sobre ese tema, no hay tiempo...Pienso que este saber tiene mi marca, surge de la practica de dar las clases, es intuitivo y esencialmente pragmático, me sirve para resolver las clases. He ganado en experiencia para enseñar..."*

---

**Análisis profesores/as de la carrera: Administración.**

A partir de lo esquematizado al inicio de esta unidad de análisis, se puede dilucidar:

a) En relación con la percepción de los profesores/as sobre un saber "pedagógico" para el desarrollo de sus enseñanzas:

- Se percibe en los profesores/as A1 y A2, una disposición afirmativa a reconocer cierta construcción personal, particular y especial en torno a las nociones que guían sus prácticas de enseñanza y que forman parte de las tareas y funciones que debe cumplir como profesor universitario.

Este "saber" consideran los profesores/as A1 y A2, se origina fundamentalmente de la experiencia y produce criterios de identidad "pedagógica", el cual reconocen explícitamente y posiblemente evidenciado por sus estudiantes cuando le describen en sus correlatos, generalmente realizados con sus compañeros de clase u otros estudiantes interesados en incorporarse a la asignatura.

- Los argumentos de los profesor/a A1 y A2, sobre prácticas educativas desarrolladas a partir de referentes propios de la pedagogía y de la didáctica quedan en el aire, en tanto se percibe cierta dispersión en la terminología empleada, donde se pueden apreciar categorías muy diversas y disimiles algunas

entre sí, valoradas desde la racionalidad; aunque significativas porque se enfilan a justificar precisamente el proceso de enseñanza que dirigen.

El profesor/a A2, fija una posición imperativa sobre su desconocimiento formal de lo pedagógico y didáctico de sus prácticas de enseñanza y termina reafirmando el ser experto en la materia que administra.

- La imaginación, experiencia práctica, intuición, y lo artístico son los argumentos básicos expresados por el profesor/a A1 y A2, para explicar su quehacer en el aula universitaria en materia de enseñanza, aunque contradictoriamente indican que planifican formalmente y reconocen unas sendas pensadas en cuanto a los requerimientos y necesidades formativas de sus alumnos en relación con la profesión en la cual hacen carrera y en la que posiblemente definen los objetivos formativos – *pedagógicos*- que le dan dirección a su acción docente.

El profesor/a A2, cree que el saber construido desde sus propias experiencias y con un sentido pragmático para resolver problemas – *no se aprecia claramente, aunque se supone relacionados al contenido de la asignatura, dado el énfasis de la misma en su discurso*-, le ha servido para mejorar la enseñanza pero no ha requerido de ningún aporte teórico en particular, lo que confirma la tesis planteada anteriormente por él.

- Coinciden los profesores/as A1 y A2, que la entrevista se convierte en un instrumento que les permite al menos racionalizar y pensar en ese momento sobre sus saberes para desarrollar la enseñanza, tarea que no es sistemática, ni propósito de su labor como profesor/a universitario.
- Se aprecia que el saber de los profesores/as A1 y A2 se caracteriza por iniciarse en la duda de la actividad desarrollada, por lo cual parten de ámbitos de actuación prácticos que suponen un uso en situaciones específicas concretas sobre la tarea de la docencia y generalmente se ajustan a las características de la estructura de la ciencia o disciplina que enseñan y a su propia concepción sobre enseñanza.

Por ello este “saber pedagógico” se ajusta a aspectos sustantivos tales como: utilidad, dinamismo, sentido ético y conflictivo y se ajusta a la profesión de origen de cada docente.

b) En relación con los procesos de reflexión y/o racionalización de sus prácticas de enseñanza:

- Se aprecia en las palabras de los profesores/as A1 y A2, cierta disposición hacia la racionalización de sus prácticas, o en todo caso una incipiente actividad



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

reflexiva sobre las prácticas que realiza, en perspectiva y relacionándolo con la evaluación y mejora de la práctica.

Tales procesos supuestamente les enriquecen, pero es notable el señalamiento explícito del profesor/a A2, en que se producen cambios en las estrategias de enseñanza más como un proceso pragmático que sistemático, sin apoyo de ninguna teoría que le sustente.

- La reflexión sobre la práctica pasa a ser un tema de cierta valoración para los profesores/as A1 y A2, aunque se aprecia cierto desconocimiento de su relación en el campo pedagógico y didáctico como un proceso de praxis de la acción docente que realizan en el aula de clase. Los discursos afirmativos sobre el tema deben apreciarse más bien como una acción natural en el sentido de “aprender por error”, que de una práctica sistemática y formalizada.

Debido a la dificultad por triangular de manera concreta este tópico de significado, recreándolo por medio de las representaciones de los datos de los registros de observación y coaching de indagación, se tomó la decisión de sólo presentar los resultados de los coaching de indagación, ya que una gran cantidad de situaciones desarrolladas por los profesores/as en el aula podría asociarse y/o relacionarse con las inferencias derivadas del análisis.

Los resultados de los coaching de indagación nos indican que los profesores/as tienden a desarrollar prácticas de enseñanza, que puede ser identificadas como suyas, es decir, con su acño particular.

Este hecho implica la creencia en los profesores/as A1 y A2 sobre su manera de ser y hacer en el aula de clase, espacio que se convierte en un sistema ecológico de creación y recreación de una determinada orientación para formar y enseñar, disímil de los "constructos" teóricos formulados y conocidos académicamente.

La misma práctica racionalizada de manera pragmática generalmente es espontánea, intuitiva, artística e implícita, siendo la matriz nuclear en la construcción de ese saber que guía su actividad profesional en la universidad.

Se aprecia también que las reflexiones potenciadas por el coaching de indagación, siguen preocupaciones prácticas relativas a la enseñanza de la asignatura que administran los profesores/as, en las cuales fluyen algunos preceptos éticos y

morales que son comunes en los discursos de los profesores/as A1 y A2 al responder la entrevista.

Los datos de los coaching no expresan explícitamente reconocimiento de un saber pedagógico alguno, aunque reflejan la existencia de cierta valoración de la actividad práctica de enseñanza que no es formalizada ni hecha pública, sino que por el contrario sigue los ritmos propios de cada profesor/a en la cotidianidad.

Tal situación provoca dos sentidos: a) resolver el tema de la enseñanza de los contenidos propios de la asignatura y b) la valoración de esos contenidos en la formación de “competencias” o acaso “capacidades” para la futura labor profesional que implican un proyecto de perfil profesional pensado por cada profesor/a a partir de la incidencia de muchos factores personales, profesionales, institucionales, etc.

El sentido del saber construido por los profesores/as A1 y A2, se percibe variopinto y toca aspectos como la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo de contenidos, la evaluación, las normas de trabajo, el seguimiento de instrucciones, determinación y selección de estrategias y recursos tecnológicos para el trabajo de los estudiantes y un sin fin de temas, pero todos concebidos desde unas sendas al parecer pensadas sobre el deber ser de ellos como profesores/as, para con la formación de sus alumnos.

Estas inferencias consideradas y otras que podrían realizarse dependiendo de la consideración de distintos objetivos y esquemas de investigación se expresan de manera representativa seguidamente.

---

<b>Profesor/a A1</b> <i>R.D. Registro de Observación</i>	<b>R.O.1:</b> “(coaching: el profesor hace un esquema o secuencia de trabajo, que le sirve de matriz de orientación para desarrollar la clase)... (coaching: el profesor utiliza la ejemplificación y los chistes – Jocosos- para mover y motivar la clase)... (coaching: el profesor tiene una orientación modélica para el cambio)... (Coaching: uso de principio de actividad lúdica)... (Coaching: el profesor maneja las reglas de trabajo desde el inicio de la clase)... (Coaching: la solicitud de no escribir nada se orienta hacia la atención plena de los estudiantes, no siempre se da materia)” <b>R.O.2:</b> “(Coaching: el profesor si trata de realizar transferencias del contenido trabajado)... (coaching: la relación profesor alumno esta categorizada en torno al respeto y al reconocimiento del otro. La participación de los estudiantes se deriva de focalizar la estrategia o de forma natural) -para el profesor es importante escuchar a los estudiantes y los comentarios relativos a la labor de enseñanza-... (Coaching: el profesor entiende que debe desarrollar más la dimensión educativa o actitudinal de los estudiantes)... (coaching: el profesor utiliza diversos mecanismos para adquirir la información que trabajaran con los estudiantes)... (Coaching: los contenidos básicos del programa de la materia parten de núcleos preestablecidos curricularmente)... (Coaching: el profesor busca con la pregunta generar un análisis crítico y reflexivo con los estudiantes)”
<b>Profesor/a A2</b>	<b>R.O.1:</b> “(Coaching: lo escrito por el profesor en la pizarra, fluye de forma natural, a partir de la influencia de diversos factores -actitudes, ambientales, vocacionales, etc.- siempre tratando de aclarar los conceptos a los estudiantes, por lo tanto, no existe una diagramación espacial para el uso

---

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

del pizarrón)"

**R.O.2:** "(coaching: el profesor hace el llamado ante la masificación de las secciones, expresa que antes la gran cantidad de alumnos no se puede aprender el nombre de todos)... (coaching: no siempre el procedimiento es entregar la calificación porcentual, en tanto se hace solo si el número de trabajos es más de 2)... (coaching: se insiste en lo procedimental ya que es un conocimiento básico que deben tener los estudiantes de la carrera de administración, el profesor encuentra que ese conocimiento básico de los estudiantes no se produce a partir del trabajo de los estudiantes, sino que él tuvo que desarrollar el procedimiento práctico para que lo entendieran)"

**R.O.3:** "(Coaching: las aulas se consiguen en esas condiciones y ante la pérdida de tiempo se empieza a trabajar así sin acomodar el salón. Administrativamente no hay un control del acomodo del salón de clase)...(Coaching: esta actividad sirve para saber si saben desarrollar la parte procedimental pero el objetivo es que los alumnos aprendan a desarrollar lo que es una fusión mercantil)... (Coaching: esto se hace por la cantidad de información que debe ser expresada gráficamente y por la secuencialidad del conocimiento)... (Coaching: la actividad no se pudo cumplir, ya que los estudiantes no fueron capaces de desarrollar el tema, por lo cual se produjo la información)... (Coaching: el profesor considera que no existe una uniformidad en el uso del lenguaje técnico)... (Coaching: el profesor considera que la planificación debe ser dinámica y cambiante, y se evidencia que los estudiantes no tiene bases teóricas)"

### B.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Comunicación Social.

Los textos ilustrativos para el análisis del tópico de significado se presentan a continuación a manera de síntesis:

**Profesor/a C1** *"Evidentemente que uno ha construido su propio conocimiento y ya tiene unos criterios basados en la experiencia y en las investigaciones que ha hecho... es un facilitador del aprendizaje...Si lo que uno más piensa, es si es efectivo lo que esta haciendo, en esas horas de clase es efectivo, cuando a veces ve que el estudiante esta como durmiendo dice estoy fallando o es que viene cansado el estudiante realmente o es muy temprano en la mañana o es el calor intenso; realmente lo que uno piensa es como hacer para que eso que él aprende en una o dos horas de clase o más pueda aplicarlo, no se le olvide y adquiera un significado... Claro, uno a veces aprende de los errores y también de los aciertos, a veces uno cuando esta enseñando confunde las funciones y a veces uno se equivoca mucho y al equivocarse confunde al estudiante y crea un problema allí en el aula, entonces es cuando uno empieza a reflexionar cual es la mejor manera para evitar ese tipo de confusiones, y es cuando uno aprende realmente, allí aprende lo que la teoría dice entonces y allí se refresca la teoría que tenia un poco olvidada pero es bueno estar debatiendo acerca de cómo se enseña en nuestra carrera, no hay ese debate, problema que tiene la carrera debemos preguntarnos cómo estamos enseñando, qué estamos enseñando y cómo hacer para que todas las asignaturas o los profesores podamos influir de una manera más coherente sobre el estudiante"*

**Profesor/a C2** *"Si, uno construye su conocimiento el dilema esta en si es valida, aceptado, eficaz, eficiente, significativo social, individual e institucionalmente, pero si hay un saber que me ayuda a guiarme por las tareas que hago para enseñar, desde mis clases... Creo soy una mediadora de los contenidos... Lo que he aprendido es que debo estudiar un poco sobre la enseñanza para ser mejor profesora porque no me bastan conocer la materia que doy... Pero quizás lo más significativo está en el sentido práctico de las cosas que uno hace en el salón, yo no puedo decirlo claramente, creo que busco que mis alumnos aprendan cosas prácticas para su futura acción profesional... Además creo que soy asertiva en mi tarea de enseñar... pero es más de manera natural tratando de conocer lo que uno necesita, si uno esta llegando a los objetivos formulados, si en verdad me estoy comunicando con el estudiante o si no aprende, o si los contenidos que enseño son validos, o si la evaluación que hago tienes sentido, pero cada cosa en su momento, creo no encadeno las cosas y ahora que lo pienso seria importante, pero si hago eso pierdo tiempo en mi tarea que es que los alumnos aprendan lo que tiene que aprender de mi materia que es clave para entender el ejercicio profesional, claro esta reflexión es un proceso que no es todas las días,*

---

*hay días que hago lo que hago y listo, en verdad no queda tiempo para más nada, además que la institución te exige cosas y te vas llevando en el día a día, por ello no reparo todo el tiempo en esto que tú me preguntas, claro es como complicado... Creo que la práctica es un proceso fundamental para estudiar y mejorar pero a mí no me queda tiempo para eso y no es mi tarea inmediata, enseñando mi materia ya es bastante y creo lo hago bien, los mejores medidores nuestros son los alumnos"*

---

### **Análisis profesores/as de la carrera: Comunicación Social.**

Este análisis siguió la misma estructura del anterior grupo de profesores/as, en tanto representan los aspectos más significativos de la categoría, en el entendido de expresar las siguientes inferencias:

En relación con la manera de percibir los profesores/as, el "saber" que mueven sus prácticas de enseñanza:

- Coinciden los profesores/as C1 y C2, en la construcción de un conocimiento relacionado con la enseñanza, muy propio y particular en cada uno de ellos. Las diferencias están delimitadas en nuestra apreciación en dos sentidos: a) producto de la experiencia y de la investigación que el profesor/a C1 produce, confesándose "facilitador" del aprendizaje, b) desarrollado desde las propias clases – profesor/a C2-, pero cuestionado en términos de validez, aceptación, significación social, individual e institucional; en el cual el profesor/a señala sentirse mediador de los contenidos.
- Se puede apreciar como los profesores/as C1 y C2, señalan a la experiencia práctica como la fuente principal para el desarrollo de la enseñanza, por lo tanto, se infiere que el saber/conocimiento sobre este proceso, se produce de manera natural, empírica, intuitiva, autónoma, nada sistemática.  
Las diferencias entre ser "facilitador" del aprendizaje y ser mediador de contenidos, tiende un punto de coincidencia en cuanto a lo técnico y exponen contrastes en relación con lo curricular.
- El profesor/a C2, considera que el conocimiento desarrollado que le sirve de guía al proceso de enseñanza que produce, es cuestionable en función de los criterios valorativos señalados por él, lo que implica cierto reconocimiento no formal de su saber y un cuestionamiento crítico en las prácticas que produce, aunque reflexiona sobre la necesidad de aprender a enseñar y por lo tanto ser mejor profesor/a, para lo cual no vale saber solo la materia.

Al final el profesor/a aprecia que sus acciones prácticas en el aula son significativas en el aprendizaje de sus estudiantes y por ello, valora como asertiva las enseñanzas que produce, aunque deja latente el sentido de no poder explicarlo todo, lo que implica debilidades percibidas en la racionalización y/o reflexión realizada sobre la enseñanza, Lo que se percibe claramente, es que

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

tiene claro los objetivos y/o propósitos de la asignatura en función del perfil profesional pensado y/o definido por la institución.

- Se percibe también en el profesor/a C1, una valoración a su saber y hacer práctico de enseñanza, en tanto expresa una postura autocrítica, señalando inclusive aspectos personales que influyen en su saber o hacer profesional sobre la enseñanza. Percibe críticamente el profesor/a C1, la relación entre su pensamiento y su acción en el proceso formativo y los resultados de las enseñanzas producidas en el aula universitaria con la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

En cuanto a la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza:

- Los profesores/as C1 y C2, expresan una gran cantidad de argumentos sobre su hacer en la enseñanza, lo que se puede traducir como actividad racionalizada o reflexionada a lo largo de la actividad docente y potenciada por el uso del instrumento de investigación –*entrevista biográfica narrativa*–.

Los argumentos de los profesores sobre este tema, permiten visualizar cierto nivel de coincidencia en relación con la necesidad de aprender a enseñar como un hecho permanente a partir de la valoración que pueden hacer sobre sus prácticas, lo que implica implícitamente la aceptación del valor de estudiar la práctica como un elemento clave para la mejora de su acción docente como profesor/a universitario.

- El aprendizaje por error implica para el profesor/a C1 el proceso clave para la mejora de la enseñanza, lo que nos permite apreciar que ante las dificultades de no poseer una formación pedagógica y didáctica de base, el profesor/a se aproxima a una solución pragmática sobre la necesidad de mejora, justificándolo en el sentido de evitar confusiones, conflictos y problemas con los estudiantes en cuanto a la valoración del aprendizaje y donde se muestra el significado de la teoría en la valoración de la práctica de enseñanza.

En contra el profesor/a C2, se aproxima en nuestra percepción a reconocer el valor de la reflexión como un hecho natural que sucede en función de lo que necesita para realizar sus clases, y su argumentación refleja de manera implícita las relaciones posibles de los diferentes componentes de su quehacer docente, percibiéndose en él, una actitud valorativa del proceso de enseñanza que realiza desde diferentes dimensiones, lo personal, lo laboral y lo profesional.

- La falta de tiempo representa el argumento esgrimido por los profesores/as C1 y C2, para que ocurra adecuadamente el proceso de reflexión sobre la práctica de enseñanza, factor de justificación percibido en los discursos analizados en los

sujetos de investigación, ante las dificultades para producir el proceso de reflexión con sentido pedagógico formal y sistemáticamente.

Este aspecto implica de forma razonada la poca significación consciente que tiene este proceso en la actividad cotidiana de los profesores en el aula de clase.

- Otro aspecto importante percibido en el profesor/a C2, es la dificultad para apreciar globalmente la enseñanza y encadenarla de manera racional en sus reflexiones para la mejora, tema emergido en los momentos de la entrevista como un proceso de metacognición muy importante para los efectos de la investigación.
- Finalmente, tanto el profesor/a C1 como C2, señalan la importancia de la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza como un aspecto clave para la mejora; pero entienden que la misma institución genera tantas exigencias administrativas, que lo prioritario es dar su materia; argumento recurrente en el desarrollo de la actividad docente de los profesores/as en el ámbito universitario.

Por tal razón, es significativa el planteamiento del profesor/a C1, sobre el poco debate que se realiza en la carrera de Comunicación Social sobre como se está enseñando; lo que nos sugiere deficiencias en los procesos de formalización y sistematización de la actualización pedagógica de los profesores/as de parte de la Universidad de Los Andes Táchira, y al mismo tiempo, apreciar el poco interés posible en ese tema de parte de los profesores/as.

Estas apreciaciones implican esencialmente el análisis de los discursos, que para efectos de significatividad se contrastaron con los datos aportados por los registros de observación y coaching, en lo que dada la naturaleza tan abstracta del tópico de significado y su posible ubicación en cada uno de los aspectos realizados por los profesores/as en el espacio del aula como práctica social; se tomaron como referencia los resultados de los coaching, al considerar que aportan elementos para contrastar en sí mismo, el contenido emergido en el análisis previo.

Se puede apreciar que el número de reflexiones sobre la práctica provocadas por el coaching de indagación esta limitada a la valoración expresada en los discursos de los profesores/as sujetos de la investigación C1 y C2.

Estas racionalizaciones formalizadas por el instrumento abordan temas disímiles, aunque se evidencia un sentido pragmático de las mismas que concuerdan de alguna manera con las posturas formuladas en anteriores análisis sobre el tema investigado.

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

En perspectiva gran parte de las valoraciones realizadas por los profesores/as C1 y C2 dejan entrever disquisiciones éticas y morales sobre su quehacer en cuanto a la enseñanza que sostienen, en nuestro parecer las sendas de la acción práctica que realizan en el aula de clase en cuanto a docencia y que de alguna manera legitiman y justifican su labor profesional en la asignatura que enseñan.

Lo cierto es que los argumentos expresados en la entrevista superan de algún modo la práctica realizada por el profesor/a, aunque no implican en nuestra óptica ningún obstáculo para el desarrollo del saber sobre la enseñanza, en todo caso define una senda o proyecto que le da sentido educativo a la acción didáctica, sin que ello implique el reconocimiento formal de alguna teoría conocida.

Las expresiones fenomenológicas de estos aspectos significativos analizados en la entrevista, se aprecian en la realidad en conjunto, a partir del manejo de la definición que planteamos sobre “saber pedagógico”, por ello es imposible señalar hechos o circunstancias puntuales sobre tal situación, en el entendido de que la investigación en todo caso, busca precisamente delimitar teóricamente tal saber para apreciarlo, comprenderlo y si es necesario orientar su reconstrucción.

Estos planteamientos se han derivado de los datos sintetizados de los registros de observación/coaching siguientes:

<b>Profesor/a C1</b> <i>R.D. Registro de Observación</i>	<b>R.D.1:</b> “(Coaching: el profesor busca que los alumnos rompan con su miedo, sino que comprendan el valor de la imagen y del contenido que pueden expresar)... Coaching: el profesor busca que los alumnos transfieran estas visiones con el personaje creado y puedan entender la potencia del trabajo realizado en términos de expresión gráfica)” <b>R.D.2:</b> No se aportan datos para seleccionar <b>R.D.3:</b> “(coaching: el objetivo de la práctica es que los alumnos sean capaces de ver las semejanzas y diferencias en los diferentes formatos periodísticos)”
<b>Profesor/a C2</b>	<b>R.D.1:</b> “(coaching: El profesor reconoce que sus alumnos no leen en totalidad el material, solo cuando van a presentar una prueba)... (coaching: estrategia de enganche de los alumnos)... (coaching: el profesor profundiza sobre aspectos éticos y estéticos de l periodismo audiovisual, para cuando ellos desarrollen su profesión)... (coaching: el profesor visualiza que los alumnos logran un avance bastante notable en el aprendizaje en cuanto a la temática tratada, mejorando un 100 %)” <b>R.D.2:</b> “(Coaching: el profesor van desarrollando un proceso de mejora con la realización de varias y recurrentes prácticas del tema. Los alumnos buscan mecanismos para no pasar de primeros y se sienten incómodos con que les miren sus errores)...(Coaching:... evitar la memorización de la información de los estudiantes, es decir, sobre la improvisación sobre un conocimiento mínimo de lo que ocurre en la realidad.)” <b>R.D.3:</b> “(Coaching: el profesor considera que es poco el tiempo que se le dedica para desarrollar esta temática en cuanto a prácticas, dada su importancia en la labor profesional futura)... (Coaching: el profesor C2 planifica el aprendizaje desde puntos de atención del contenido, señalar las fallas y aciertos en las prácticas y estimular el trabajo de los estudiantes, reflexionando sobre lo esperado en el campo laboral en cuanto a la profesión)”

### C.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Educación.

Las citas de los profesores/as E1 y E2 que definen el tópico de significado son:

---

<b>Profesor/a E1</b>	<i>"Considero que si he logrado construir esos saberes y las características fundamentales que le debo es que son conocimientos abiertos, conocimientos que hasta hoy todavía tenemos que reconocer que la sociedad nuestra no lo tiene lamentablemente.... Permanentemente estoy pensando en lo que hago permanentemente, que cosas hay que mejorar, que cosas hay que cambia que cosas pueden ser distintas, permanentemente estoy en eso... Bueno a la medida que uno adquiere experiencia desde su trabajo por supuesto que el aspecto pedagógico ha mejorado porque te vas dando cuenta que todas las deficiencias de todas las fallas que cosas son importantes, quizás no le había dado la importancia el uso del recurso, el uso de una cantidad de cosas que uno muchas veces deja de lado y la experiencia le dice que debe retomar esa vía"</i>
<b>Profesor/a E2</b>	<i>"No solo la experiencia, mi formación pedagógica... si he construido saber pedagógico que para algunos es conocimiento docente, porque existen diferentes posturas sobre ese tema. Este saber es una guía de actuación docente que parte de las expresiones culturales del trabajo en el aula y si, es construido porque es único y personal, intuitivo, artístico...es un saber propio, personal, surgido de la experiencia pero también de la reflexión que hago sobre la práctica de enseñanza que hago. Es un conocimiento situacional y esencialmente de resolución de problemas...Lo primero que tenemos que hacer es conocer lo que hacemos en el aula y divulgarlo entre los profesores, luego sacarlos a flote, es decir, redescubrirlos y empezar a analizarlo de forma colaborativa para hacerlos públicos y que pasen a ser un saber operativo, es un paso para crear teoría pedagógica... Es un proceso básico en los docentes o debería ser, para realizar mejora y cambio en las enseñanzas. Es uno de los mecanismos para la transformación de nuestras prácticas como profesionales de la docencia. En lo personal la realidad hay que pensarla para comprenderla y darle el valor que tiene para el trabajo... Para las dos cosas, para mejorar y para evaluarme y cambiar mi práctica para hacer un mejor trabajo en términos de calidad"</i>

---

### Análisis profesores/as de la Carrera: Educación.

Siguiendo las pautas desarrolladas en anteriores párrafos, los aspectos analizados se expresan:

En función del saber situacional que guía la práctica de enseñanza:

- Se infiere que a diferencia de los sujetos de investigación previamente analizados, los profesores/as E1 y E2, expresan de manera explícita el reconocimiento del "saber pedagógico", como una construcción propia y personal relacionada con su experiencia docente.
- La caracterización que realizan los profesores/as E1 y E2, sobre el conocimiento o saber que suponen han construido para desarrollar sus acciones formativas son distintivas en cada profesor/a; en el sujeto de investigación E1 estos son muy generales y un poco difusos -abiertos, complejos, indeterminados y pensados a partir de las experiencias prácticas de enseñanza y delimitados por las necesidades de mejora, cambio y distinción permanente-, a diferencia de la caracterización que realiza el profesor/a E2 en quien se percibe argumentos realizados desde referentes teóricos propios de la formación docente.
- En el profesor/a E2 se puede apreciar argumentos bastante completos y directos sobre el tema, un aspecto relevante es la manera como relaciona la



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

denominación de saber pedagógico con conocimiento docente, constituyéndose en una aproximación más completa, formal y sistemática para interpretar este saber, el cual le permite al profesor/a apreciar este tema dentro de un conjunto de posturas posibles que son reconocidas científicamente.

Tal situación implica por lo tanto un nivel de conocimiento próximo a las ciencias y/o disciplinas que delimitan la investigación y que son parte de la estructura cultural de formación profesional de base del profesor/a E2, es decir, que la valoración que realiza podemos considerarla como formalizada y técnicamente estudiada.

- La caracterización que realiza el profesor/a E2 sobre este conocimiento o saber, implica al mismo tiempo que formalmente lo usa para guiar su actuación docente, por lo que considera al “saber pedagógico” como construido personalmente, por lo tanto, único y propio, derivado de las aproximaciones intuitivas y artísticas que se hacen sobre la práctica de enseñanza y la reflexión sobre la enseñanza.

Su valoración como un conocimiento situacional, nos permite inferir que lo aprecia como dependiente de múltiples factores localizables en un tiempo y espacio particular, definido circunstancialmente permitiéndole resolver problemas en la formación profesional que dirige desde la enseñanza que produce.

- El profesor/a E2, en el que se percibe un mayor nivel de argumentación sobre el tema del “saber pedagógico” formula una propuesta operativa que le permita sacar provecho a este saber, el cual entiende se encuentra latente en los profesores/as, más no es reconocido formalmente, por ello justifica su estudio desde una propuesta que le lleve a desarrollar teoría pedagógica a partir de que sus compañeros sean capaces de redescubrir tal conocimiento y aprovecharlos intelectualmente para la mejora de la enseñanza.

Con relación al proceso de reflexión sobre las prácticas de enseñanza:

- La interpretación sobre la reflexión que percibimos en cada profesor/a (E1 y E2) es disímil, pero tiene algunas coincidencias. La primera coincidencia radica, en relacionar la reflexión sobre las prácticas con lo pedagógico y con los procesos de mejora y cambio en su quehacer profesional; el segundo se expresa en el sentido de valorar su quehacer docente. Estas premisas se mueven desde opciones teóricas (profesor/a E2), hasta argumentos de naturaleza empírica por el profesor/a E1.

Estas inferencias nos permiten entender que las diferencias sobre este aspecto, radican en la manera como los profesores/as conciben sus propias prácticas; mientras E1 sostiene sus argumentos sobre fallas, deficiencias en la práctica de

enseñanza – *no quedan claro cuales, ni de que tipo-*; el profesor/a E2 remite una argumentación más apegada al deber ser profesional y a los procesos intelectuales necesarios para desarrollar la reflexión en términos de calidad.

- Se puede apreciar como la reflexión es considerada por los sujetos de la investigación, como un proceso análogo similar e inclusivo de la evaluación de su saber y hacer profesional. Es notable también percibir como se refleja ante nosotros cierta distancia en los discursos de los profesores/as entre saber pedagógico y la reflexión sobre la práctica, distancia que supone, cierto grado de inconsistencia sobre el tema y que posiblemente implique en la práctica docente un sesgo entre decir y hacer de los profesores/as.

Las inferencias derivadas y emergidas del análisis fueron contrastadas con los datos aportados por los registros de observación/coaching de indagación, donde en función de los niveles de abstracción de tema dentro de la categoría, se consideró pertinente realizarla sobre los datos de los coaching devenidos de los aspectos significativos en la observación.

También es prioritario conocer la concepción particular que poseen los profesores/as sobre el saber pedagógico, – *más aún los profesores/as de la carrera de Educación que se supone imbuidos con mayor intensidad en los discursos y disquisiciones teóricas formuladas internamente-* puesto que suponemos que tal saber fluye en sus prácticas y, por lo tanto, cualquier acontecimiento o situación relacionada en los registros de las clases observadas podrían ser relacionada con ello, por lo cual se consideró contrastar el análisis realizado con los coaching de indagación que en todo caso son reflexiones provocadas ante aspectos valorados por el investigador en función de los objetivos del estudio.

Tomando en cuenta los objetivos de la investigación podemos apreciar que los profesores/as identificados como E1 y E2 desarrollan una serie de reflexiones para justificar las situaciones prácticas de enseñanza observadas sistemáticamente por el investigador, estas reflexiones o en todo caso racionalizaciones generadas por el uso de coaching, nos permiten aproximarnos a una idea sobre el nivel de conocimiento explícito y uso formal del saber que dice construir los profesores/as y de la reflexión como un proceso de revisión sobre su práctica de enseñanza en el aula de clase.

Los datos aportados por el coaching desarrollado a lo largo de la observación, reflejan desde nuestra óptica que los discursos reseñados por el profesor/a E1

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

poseen un nivel de congruencia, en tanto las respuestas al coaching nos indican preocupaciones puntuales derivadas de la misma actividad empírica del trabajo cotidiano.

Del mismo modo, se infiere que el profesor/a E1 (aunque señala construir un conocimiento para desarrollar la enseñanza y se supone está afectado ampliamente por su formación de base docente), en su práctica no muestra el manejo de referentes tratados en su formación profesional de base, lo que deja en evidencia un saber constituido de manera empírica, desarrollado a partir de las necesidades particulares concebidas de sus creencias, concepciones y manifestaciones actitudinales para con la tarea formativa y el acto de enseñanza que lo mueve.

En ese sentido, el saber construido se convierte al mismo tiempo en currículo expresado a partir de las experiencias culturales que produce en el aula, generalmente de manera no consciente.

En el profesor/a E2, por otra parte, se puede apreciar que el “saber pedagógico” tiene su objetivación *–reconocido de manera formal y explícita, como consecuencia del desarrollo de cierto campo intelectual al interior de la carrera de Educación y en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes, Táchira–* en las respuestas a los coaching y en clases observadas, en tanto se percibe una estructura más coherente entre el decir, el pensar y el hacer del profesor/a en la tarea de la enseñanza, el cual queda latente en el nivel de profundidad de las reflexiones y encuentros provocados por el coaching.

Los datos de arrojados del coaching de indagación, nos dan una idea del nivel de construcción sustentado, formal y sistemático que ha alcanzado el profesor/a, con relación al saber para enseñar y la reflexión sobre sus prácticas de aula.

Mientras la proximidad del profesor/a E2 para con el “saber pedagógico” y su relación con la reflexión sobre su práctica, está ampliamente tratado en sus discursos e inclusive reflexionado puntualmente en torno al plano epistemológico; el profesor/a E1, nos muestra signos de contradicción en su discurso y práctica sobre el tema.

De igual forma deja en evidencia en nuestra percepción cierta adscripción a lo que hemos denominado “arenas movedizas” de su saber, en tanto su nivel de apreciación (de E2) sólo toca elementos superficiales de su práctica de enseñanza, lo que llama poderosamente la atención por cuanto establece el reconocimiento explícito del lugar

de la reflexión para la mejora de sus prácticas de aula, que valoradas en su discurso, no se perciben en sus prácticas como tal, ni en los resultados del coaching de indagación.

Los aspectos abordados a través del coaching a lo largo del trayecto de las observaciones del aula realizadas, nos enfocan el descubrir en el profesor/a E1, cierto apego a racionamientos y actuaciones de naturaleza técnica y hasta tradicionales, lo que se supone habrían sido superados por el nivel de formación y actualización de base docente que posee a diferencia del resto de sujetos de investigación, salvo el caso del profesor/a E2, quien muestra actuaciones y formulaciones discursivas más relacionadas con la actualidad pedagógica y didáctica, aunque también bebe de las “aguas” de la acción técnica en la enseñanza.

Estas inferencias, apreciaciones e interpretaciones solo son una aproximación a tan complejo tema, que se ha representado de manera sintéticamente a continuación:

<b>Profesor/a E1</b> <i>R.D. Registro de Observación</i>	<p><b>R.D.1:</b> "(Coaching: las actividades de aprendizaje procesual se cumplen con tareas asignadas por el profesor que requieren del análisis de los estudiantes y el establecimiento de inferencias conceptuales sobre el tema, por ejemplo él envió por correo la asignación para ser trabajada por los alumnos sobre un tópico del tema de salud)...(coaching: El trata de que el alumno siempre encuentre relación de los conceptos con su vida cotidiana)... (Coaching: la idea es que el alumno reflexione sobre su compromiso con la tarea que cumple en la universidad)... (coaching: el profesor busca un cambio actitudinal en el alumno, en cuanto a salud)"</p> <p><b>R.D.2:</b> "(Coaching: el profesor anuncia el objetivo tratado y les demuestra la ubicación en el contexto teórico de la materia, tiene además sentido motivacional)... (Coaching: El profesor observo y tiene conciencia de las dificultades de ruido que afectan la clase)... (coaching: el contenido está estructurado de forma muy ordenada y sigue una planificación predefinida)...(Coaching: el tema de automedicación es un contenido valorativo actitudinal que el profesor enfatiza junto al contenido tratado)...(Coaching: el nivel de complejidad de los temas tratados es alto, dando lugar aun currículo complejo, de alto contenido conceptual)... (Coaching: El expone que las estrategias son dirigidas con una orientación tipo taller)... (Coaching: Hay muy poco apoyo institucional para el uso de recursos audiovisuales, el profesor no tiene apoyo para el desarrollo de la cátedra)... (Coaching: existe una preocupación del profesor E1 en torno al poco apoyo institucional en el desarrollo de procesos formativos pedagógicos, para lo cual E1 ha tenido que formarse en su propia dirección y sentido, sin tener un lineamiento institucional)"</p> <p><b>R.D.3:</b> "(coaching: el profesor previamente ha planificado la clase)... (coaching: el Profesor esta consciente de que los estudiantes al salir y entrar crean distorsión pero la estrategia se presta para darle plena libertad en la entrada y salida de los estudiantes)...(coaching. El profesor orienta a los estudiantes sobre el problema social de la automedicación)"</p>
<b>Profesor/a E2</b>	<p><b>R.D.1:</b> "(Coaching: E2 reitera que uno de los objetivos de esta situación es hacer énfasis en mejorar las prácticas comunicativas)... (coaching: la planificación de la clase se centra en el desarrollo de los contenidos procedimentales y se apoya en los contenidos conceptuales como excusa, sustentados en la modelación)... (coaching: E2 tiene como premisa la universalidad del castellano y por ello la amplitud en el manejo de lecturas)...(coaching: el profesor tiene un patrón establecido de los momentos didácticos y que están sistematizados, que ha tenido un tratamiento de análisis teórico con los estudiantes)...(Coaching: E2 tiene planificado la asignación de la tarea, es decir, persigue que los alumnos tomen conciencia de sus destrezas, habilidades y procedimientos para que puedan ellos</p>

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

orientar luego a sus estudiantes futuros – aprender haciendo-) Puesta en práctica de un modelo- congruencia teoría y práctica... (coaching: E2 busca reafirmar su identificación como profesor)...(Coaching: el profesor usa sistemáticamente el desplazamiento en el salón para evaluar habilidades del alumno, además de la proxemia)... (coaching: el profesor tiene una estructura mental en la organización del discurso escrito elaborado en el pizarrón, que le da seguridad y confianza)"

**R.D.2:** "(Coaching: el profesor intenta que los alumnos visualicen la estrategia, además de los procesos de pensamiento que se van abordando en el proceso de enseñanza y de aprendizaje)... (Coaching: la idea es que los alumnos hagan conexiones epistemológicas al realizar actividades extraescolares de la cátedra)...(coaching: estrategia sistemática del modelo pedagógico utilizado por el profesor)...(Coaching: uso de metáforas y analogías conscientes para mover la clase y que entiendan en otro nivel el concepto)... (Coaching: E2 es consciente de la complejidad de sus clases y lo que busca es que los alumnos sean conscientes de la complejidad de los temas y que sean capaces de sistematizar la información)...(coaching: el objetivo es tener conciencia de cómo se aprende para controlarlo en diversas situaciones)...(coaching: lo que persigue el profesor es que los alumnos se ubiquen en el contexto de análisis a través de una metáfora invertida a partir de un término de la literatura épica griega)"

**R.D.3: No hay datos relacionados**

### Integración análisis profesores-carreras: Administración, Comunicación Social y Educación

Antes de presentar el análisis integrado de los profesores/as – carreras de este tópico de significado hay que indicar que siguiendo la estructura definida en el esquema de análisis y dado que esta categoría se estructura de tres tópicos de significado derivados, la representación gráfica de síntesis vuelve a realizarse al final de las inferencias preliminares de la categoría.

Este tópico de significado "Saber pedagógico como fuente de reflexión del hacer profesional", se definió sobre la base de dos aspectos significativos derivados – *emergidos*- del análisis de los discursos resultantes de la aplicación de la entrevista: a) la conceptualización del "saber pedagógico" como un elemento clave para conocer la implicación explícita o implícita de este en la práctica de enseñanza de los profesores/as y b) la reflexión de las prácticas de enseñanza en su quehacer docente.

Los aspectos reseñados con anterioridad expresan necesariamente un ejercicio de comparación en relación con los profesores/as sujetos de la investigación.

Así, mientras se percibe que los profesores/as A1, A2, C1 Y C2, implícitamente hacen referencia al desarrollo de un saber que le sirve para orientar su práctica de enseñanza donde fluyen aspectos éticos, morales y concepciones particulares sobre la formación profesional de sus estudiantes y del cual lo refieren a la experiencia y a la naturaleza de la asignatura que administran.

Por otra parte, los profesores/as E1 y E2 reconocen explícitamente tal saber, aunque E2, lo refiere como saber pedagógico y lo relaciona directamente con conocimiento docente en función de otros referentes u enfoques de interpretación; el profesor/a E1 aprecia tal saber, pero en la práctica se manifiesta ciertas contradicciones que le alejan de la formalización y sistematización que reseña en sus discursos, caso contraria al profesor/a E2 que además de formalizarlo a través de la reflexión, lo va definiendo con relación al sentido ético y moral de la profesión docente, aunque lo reconoce de entrada como una manifestación empírica, artística e intuitiva sobre la formación que desarrolla a través de la enseñanza.

Así pues, en la práctica docente se observa que todos los profesores/as sujetos de investigación la realizan generalmente, sobre unas sendas pensadas e idealizadas siempre bajo premisas éticas y morales establecidas como proyectos culturales derivados del perfil profesional de la carrera de adscripción del profesor/a y donde se manifiestan múltiples factores de imbricación que lo configuran.

La naturaleza de la asignatura provoca en nuestro parecer, un sentido o línea fuerza – *pedagógica*- que en sí misma funge como un farolillo definidor del saber y hacer del profesor/a para enfrentar la enseñanza a partir de la operacionalización de la didáctica, la cual define el sentido propiamente educativo y curricular de la enseñanza.

Si bien es cierto, las percepciones sobre el tópico de significado son complejas y algo difusas, los aspectos significativos que fluyen en el análisis resultan claves en la resolución de los objetivos de la investigación.

Al respecto con relación a la caracterización del “saber pedagógico” puede sintetizarse en al menos cuatro (04) aspectos: a) el establecimiento del puente entre lo teórico y lo práctico - *conocimiento y realidad*- por la vía reflexiva, b) parten de la duda y son eminentemente prácticos, supone que el profesor/a los usa en situaciones específicas concretas sobre la tarea de la docencia, c) se ajustan a las características de la estructura de la ciencia o disciplina a enseñar, y la concepción sobre la enseñanza de las ciencias que están latentes en cada profesor/a y d) por ser empíricos, intuitivos, artísticos, situacionales, no formales y poco sistemáticos, generalmente no conscientes en su comprensión y acción docente.

Estas premisas emergidas permiten identificar a los profesores/as en su práctica de enseñanza y a categorizarlos pedagógicamente, algo común en nuestros estudiantes

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

de la Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela lo cual puede apreciarse en los apartados referidos al análisis particular de cada profesor/a en su carrera de adscripción: Administración, Comunicación Social o Educación.

El saber constituido en la práctica de enseñanza de los profesores/as se asocian posiblemente a ciertos niveles de racionalización y/o en menor proporción reflexión sobre su práctica y se percibe como no consciente, no formal y poco sistemática, las cuales están influidas por la naturaleza de cultura científica de origen a ser enseñada y en directa relación al valor que le da cada profesor/a.

Las racionalizaciones o reflexiones sobre la práctica de los profesores/as sujetos de la investigación, se producen en nuestra óptica a través de la naturaleza de origen de formación profesional de base de cada profesor/a, a las influencias del proceso de socialización de las enseñanzas experimentadas y a la propia actividad empírica del profesor/a cuando produce la enseñanza.

Se ha podido interpretar en discursos y prácticas de los profesores/as la preocupación por la efectividad y significancia de las enseñanzas en concordancia con el aprendizaje de los alumnos; la centrada en la mejora, el cambio y la distinción de la enseñanza y finalmente la que indica pautas para la evaluación y enriquecimiento del programa de la asignatura *-centrada en los contenidos de la asignatura-*.

Generalmente las racionalizaciones pragmáticas o las reflexiones de los profesores/as se hacen sobre la marcha, no se planifican, ni se sistematizan y terminan considerando aspectos puntuales y no integrales sobre el proceso formativo que dirigen y la enseñanza que producen.

Por ello, en la práctica se manifiestan diferencias significativas entre los profesores de cada carrera e inclusive entre los sujetos de la investigación que forman parte de un mismo conjunto como por ejemplo los profesores de las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación.

Las creencias de los profesores/as nos permiten entender que cuando se produce la racionalización *-más común en realidad-* o la reflexión sobre la práctica de enseñanza, esta se enfatiza en el razonamiento de las equivocaciones y errores de la enseñanza, por lo tanto, los aciertos tienen menor valor.

Se trata de evitar el error, es decir, son procesos curativos con poca perspectiva proyectiva, salvo en quien en verdad produce el proceso de reflexión sobre la práctica de enseñanza. Al parecer los profesores/as coinciden en que el valor del proceso de reflexión sobre la práctica de enseñanza está dirigido generalmente a cuestionar el ámbito académico respecto a la formación profesional.

No es menos cierto que las prácticas de enseñanza desarrolladas por los profesores/as sujetos de la investigación, definen un conjunto global pero heterogéneo de componentes didácticos que tienen diferente valor en la práctica misma, dependiendo del grado de sistematicidad de la enseñanza, aprendizaje, desarrollo del currículo, evaluación y relación comunicativa profesor – alumno; generalmente conducidos de manera intuitiva, pragmática, situacional, coyuntural y no consciente en el plano de los marcos teóricos del campo de estudio.

El dilema finalmente se percibe con relación a la cualificación y valoración de la idoneidad del saber construido por cada profesor/a en el sentido de la asertividad, eficiencia, eficacia, productividad y confiabilidad, ante la tarea de la enseñanza. El cuadro 21, ilustra el tópico de significado junto al resto de tópicos que conforman la categoría.

#### 3.4.1.2. Tópico de significado: “Naturaleza de la formación pedagógica universitaria” (**N.F.P.U.**)

Este segundo aspecto – tópico de significado - que se circunscribe a la categoría “Formación pedagógica universitaria”, representa un elemento clave en los objetivos de la investigación, en tanto se constituye en la apreciación que tienen los profesores/as universitarios, referido a sus experiencias y requerimientos de formación pedagógica de la Universidad de Los Andes- Táchira, Venezuela.

Hemos denominado al tópico de significado “Naturaleza de la formación pedagógica universitaria”, en tanto expresa la percepción que tienen los profesores/as sobre lo que les refleja la institución en materia de formación pedagógica, que se define en dos vertientes:

a) Percepciones sobre formación autónoma no formalizada y b) percepción sobre formación ofrecida por la institución, a partir de las necesidades sentidas de los profesores/as a través de los resultados de la entrevista y los registros de observación/coaching. En todo caso, implica los requerimientos personales de formación y los apoyos u ofertas institucionales en tal proceso.



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

Hoy día, el tema de la formación de los profesores/as representa un elemento clave en el desarrollo de los estándares de calidad de las instituciones educativas que lo abordan con el sentido de cambio y transformación, tomando en cuenta las realidades situacionales y estructurales del contexto en donde interactúan, como organismos que desarrollan cultura y perfilan proyectos de formación profesional para diferentes campos laborales.

### A.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Administración.

Expresiones que definen el análisis en los profesores/as A1 y A2:

<b>Profesor/a A1</b>	<i>"Tiene que ver con lo académico, con el área el departamento tenemos preocupaciones por reunirnos con profesores de otras materias que prelan para revisar los contenidos y mejorarlos... Si yo acabo de ganar de oposición y quisiera que alguien me orientaría como es el proceso... entonces de la formación pedagógica, necesitaríamos una guía cuando iniciamos, ahorita que estamos ordinarios nadie nos dice que tenemos que hacer, tenemos muchos vacíos, hacia donde debemos a ir... Yo pienso que desarrollar talleres con mis colegas donde nosotros compartamos nuestras experiencias, eso que tengo experiencias de colegas que están ingresando en la universidad... me llega el conocimiento de que el profesor tal, son fatales, porque llegan en omnipresente, o sea nada mejor que ellos y el muchacho de aquí no está acostumbrado a eso, está acostumbrado a una relación más horizontal... Sobre todo eso nos dimos cuenta de que determinadas personas que ejercían una cátedra autocrática y ellos tienen problemas o cambian su forma de ser o crecen, que mientras más agros serán y más raspen son mejores... Si hubo un curso de didáctica que se dictó aquí... lo que pasa es que no son constantes, no y de repente repiten el primer curso que yo hice, muy confidencialmente, no aprendí nada... No... Como te digo son cursos muy esporádicos, saca aparte los cursos, piensa por ejemplo en servicio, Internet que tú puedas aprender indirectamente por tu preocupación, etc"</i>
<b>Profesor/a A2</b>	<i>"Los temas son mundanos y del mundo de la política en la universidad, en lo académico con las programaciones y con las actividades del departamento pero no más... Si hubo algún curso de didáctica se dictó aquí, pero yo no fui porque estaba realmente ocupado, veo que no son constantes y no se repiten más... No creo... A pesar de eso, yo creo que la gente desarrolla docencia pero como islas, se comparte poco, apenas cuando se pregunta... Si, en verdad de manera indirecta existen cursos de todo tipo pero no veo unidad de criterios para capacitarlo a uno pedagógicamente como dices tú. Se apoya pero sin orden, no hay estructura, ni secuencia, ni seguimiento. No... Yo, ahora que me entrevistas en estas dos sesiones me he puesto a pensar mucho en tus preguntas y en las cosas que me hacen falta para ser un mejor profesor, lo primero que necesitaría sería lograr mejor comunicación con los alumnos. Mis alumnos generalmente me ven un poco duro, algunos pocos me lo han dicho y por supuesto aprender nuevas estrategias para enseñar y de evaluación. Muchas cosas que debo responderme para ser mejor profesor. Yo creo que uno necesita un orientador, un guía que le dé luz en eso."</i>

### Análisis profesores/as de la carrera: Administración.

Es importante reseñar en función de la formación profesional de base no docente que prima en el conjunto de profesores/as sujetos de investigación (A1 y A2), que sus argumentos sobre la formación pedagógica, es una aproximación empírica sustentada por pre-conceptos posiblemente constituidos en su propio hacer docente, consagrada día a día por los influjos osmóticos que se producen dada la naturaleza educativa de la institución universitaria, al poseer la carrera de la Educación y de

ciertas actividades formales y no formales que fluyen en la Universidad de Los Andes Táchira como parte de la dinámica de gestión del conocimiento.

A partir del planteamiento anterior, en lo relativo a las “percepciones sobre intenciones y experiencias de formación autónoma no formalizada” se puede apreciar que:

- La propia denominación del elemento significativo que ha emergido en los discursos de los profesores/as A1 y A2, implica las actividades de formación pedagógica que experimentan producto de sus propias motivaciones y actitudes, más que conductas normadas por la institución, por ello el carácter situacional de sus interpretaciones sobre el tema.
- Se aprecian diferencias en la percepción sobre el tema de formación en la dimensión pedagógica de los profesores/as A1 y A2; mientras que para el profesor/a A1, la misma sigue ciertas influencias de los ambientes académicos y tiene como propósito técnico delimitar aspectos relacionados con el currículo, lo cual se interpreta más como una actividad derivada de la influencia no formal del ambiente académico universitario.

En el profesor/a A2 la aproximación es más distendida y flexible sobre el tema de la formación, entiende que esta se realiza generalmente con sus compañeros de trabajo en el departamento académico, cumpliendo actividades de programación, y las definidas por la unidad académica en la cual está adscrito, del mismo modo, entienden que los temas que le enganchan en sus reuniones con los compañeros de trabajo se centran en lo político y en lo mundano.

- Se puede inferir entonces, que las apreciaciones coinciden en el propósito técnico de reuniones de trabajo que cumplen funciones formativas, pero directamente afectadas por el nivel de interpretación sobre la importancia del tema de la formación que posea cada profesor/a, allí la diferencia.

Además, se aprecia también que el grado de experiencia – *años de servicio*- en la función docente pudiese ser un elemento motivador al interior de cada profesor/a, tal como se refleja en el profesor/a A1, quien como personal de reciente ingreso – *principiante*-, considera necesario un proceso de orientación y/o guía en cuanto a su hacer docente en la dimensión pedagógica.

- En contrasentido el nivel de motivación del profesor/a A2, hacia las actividades de formación pedagógica parecen menores y están supeditados/obstaculizadas en nuestra óptica por sus propias ocupaciones, resaltando la identificación de cursos sobre didáctica que valora como poco constantes y al parecer afectan en nada la

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

actividad de docencia que considera como individualizada y nada pública en sus compañeros de trabajo.

Al final el profesor/a A2 parece contradecirse ya que enfatiza en la necesidad de un guía o apoyo para mejorar el trabajo docente y por ende la globalidad del proceso formativo que dirige desde la enseñanza.

- En el mismo orden de ideas, se aprecia que la naturaleza espontánea de las conversaciones con sus compañeros de trabajo en la unidad académica donde interactúan los profesores/as A1 y A2, saca a flote ciertas opiniones sobre aspectos esenciales de la docencia, que sucede tan naturalmente y de forma velada que no se percibe conscientemente, lo cual refleja cierta indefinición sobre temas de formación pedagógica.

Con relación a la “percepción sobre formación pedagógica ofrecida por la institución”:

- Se reflejan en los discursos de los profesores/as A1 y A2 coincidentalmente la valoración crítica que hacen sobre las pocas actividades de formación pedagógica ofrecidas por la institución, dejando entrever ciertas disposiciones personales que implican testimonios de su quehacer frente a las necesidades y requerimientos de formación para mejorar la enseñanza.
- El profesor/a A1 realiza una aproximación valorativa de la dimensión que pudiese tener la formación formalizada y sistematizada presente en la institución, utilizando un discurso crítico frente al hacer de algunos compañeros; el cual debe entenderse más como una manifestación de reclamo sobre la formación pedagógica, para lo cual propone como principio el conocimiento de las experiencias de enseñanza de sus colegas, en una actitud de confrontación mediatizada en la práctica de enseñanza.
- En el profesor/a A2 se aprecia también una crítica a las actividades de formación de profesorado planificadas institucionalmente en el sentido de falta de criterios formalizadores que le den orden, estructura, secuencia y seguimiento a dichas actividades o programas.

Las críticas desvelan un reclamo para que la institución proyecte las características que él ha considerado sobre la formación, las cuales parten posiblemente de la influencia y/o provocación de la entrevista como instrumento de investigación.

Señala el profesor/a A2 algunos aspectos significativos en la materia –*mejora de la relación comunicativa profesor/alumno, definición de estrategias de enseñanza y de evaluación, etc.*- que podrían considerarse, en su opinión, en los proyectos de formación pedagógica; valoración que refleja en nuestra percepción, cierta

preocupación por participar activamente en las actividades, planes y programas definidos por la institución.

- Las palabras de los profesores/as dejan fluir exigencias que ilustran sus preocupaciones por ser mejores profesores/as cuando reciben la valoración de compañeros de trabajo, estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria, a pesar de las contradicciones normales provocadas por la naturaleza de formación profesional de base no docente que posee.

Las aproximaciones interpretativas realizadas anteriormente implican más bien intenciones, requerimientos y demandas que fluyen de la experiencia como profesores/as universitarios.

En el aula de clase no se pueden apreciar directamente este tópico de significado, sino como una consecuencia o resultado, más que como proceso, por tal razón, es difícil contrastarlos con los datos aportados en los registros de observación y coaching realizados, en tanto se entiende que la ocurrencia del fenómeno va más allá de aula de clase y requiere de un seguimiento más completo en funciones distintas de la docencia, las cuales escapan a los límites establecidos en el diseño de la investigación.

Los datos de los coaching de indagación en todo caso, nos permiten aproximarnos a refrendar las posturas de los profesores/as A1 y A2, sobre las necesidades, requerimientos y cuestionamientos hacia la formación pedagógica, al entender que pueden provocar la mejora de su acción profesional.

El conocimiento situacional del investigador permite apreciar que los discursos de los profesores/as A1 y A2, son un “grito” común expresado en cuanto al papel de la institución universitaria en materia de formación pedagógica y al mismo tiempo, un reclamo para la participación de cada uno de ellos en el reconocimiento del valor de su experiencia práctica y saber construido sobre la enseñanza, en los contenidos de las actividades, planes y programas de formación diseñados en la institución.

Los objetivos de la investigación, adquieren relevancia al ver reflejado en los discursos de los profesores/as A1 y A2, posiciones críticas y manifestaciones activas sobre el tema de la formación, las cuales le dan mayor justificación en sí misma, a las razones expresadas en capítulos anteriores sobre el fin último del estudio.

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

**B.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Comunicación Social.**

Los discursos reseñados de la entrevista para el análisis del tópico de significado se expresan a continuación:

**Profesor/ a C1** *"... pero realmente poco se conversa sobre los problemas de la enseñanza, el aprendizaje, si se conversa sobre el problema que tienen algunos estudiantes, que hay deficiencias en esta parte en la redacción en la lectura que los estudiantes están asumiendo una actitud muy despreciativa a lo que es el conocimiento, pero no hay una preocupación por la enseñanza, en si no hay... Yo creo que ahí vendría lo que comentaba a aquellos colegas que acaban de ingresar a dar clase, algunos recién egresados, para decirles, algunas orientaciones básicas y les decía eso, que no estén en el plano de darle todo a los muchachos, malido, masticado, sino orientarlos... Si ha habido cursos, una vez solicitado iba a talleres y los han facilitado lo que pasa es que falta sistematizarlos en cuanto formación pedagógica... Claro que si contribuye porque uno esta en eso todos los días pero lo que falta es sistematización... Bueno no, aparte de lo que uno tiene que buscar como formarse, no existe un plan de formación en lo pedagógico, porque fíjese en lo que le digo uno ingresa y constantemente están ingresando profesores nuevos, muy jóvenes también sin experiencia y a ellos no se les da ningún tratamiento especial para que adquieran ciertas o mínimas bases para poder enseñar"*

**Profesor/a C2** *En verdad al principio nos reuníamos para ayudarnos un poco, recién ingrese a la universidad, pero ahora solo cuando se hacen las reuniones del área o de departamento, pero no existe nada sistemático para abordar temas sobre la enseñanza, las preocupaciones en un principio ha sido la planificación y la evaluación, ya luego a trabajar sola, soy mi propia jefa en el Área de conocimiento. Ja, ja. Bueno disculpa pero es así, ahora cada quien en lo suyo, así es la universidad... A mí me gustaría saber más como diversificar las formas de enseñar que uso, la evaluación y la planificación, ah y como utilizar el conocimiento de la disciplina como elemento para investigar y conectarlo con la enseñanza si se puede... En alguna parte ya te lo dije, al principio algo de apoyo con la profesora "X", luego la cosa se ha vuelto esporádica, y veo las cosas como sin forma, es decir, como un proyecto institucional, se hacen cursos y talleres pero no se le ven una estructura global la verdad creo que mucha gente no le para ni medio salvo por sus intereses particulares... Yo creo que si en el sentido de la libertad de cátedra y eso de forma indirecta, pero también veo un proceso de involución, antes la universidad como que era más potente en eso de la formación directa o indirecta de conocimiento sobre la enseñanza. Lo que falta es alguien que ordene y saque ese conocimiento de los profesores, que se ocupe de ella. Bueno no, lo que uno hace es buscar como resolver."*

**Análisis profesores/as de la carrera: Comunicación Social.**

El estudio de los discursos de los profesores/as de la carrera de Comunicación Social, sigue la secuencia definida en los puntos coincidentes y relevantes del tema estudiado en este apartado, donde lo prioritario es la definición de los aspectos clave para dilucidar la percepción sobre las directrices de formación pedagógica que permita desarrollar procesos de mejora en la enseñanza.

En cuanto a las "interpretaciones de los profesores/as en la carrera de Comunicación Social, sobre las intenciones y experiencias de formación autónoma no formalizada" se infiere que:

- Existen dispares convicciones sobre actividades autónomas que se aproximen a la formación pedagógica para la mejora de la enseñanza, mientras el profesor/a C1 considera que se hace poco sobre problemas de enseñanza y el énfasis se

realiza sobre otros componentes más significativos para él y sus compañeros, por lo tanto, las conversaciones se centran en esa dirección.

- Al revisar las palabras del profesor/a C2 se infiere que son las conversaciones con sus compañeros, la principal fuente autónoma para la formación pedagógica, a partir de la valoración sobre la enseñanza. Las actividades administrativas de planificación y evaluación son el punto de confluencia para el establecimiento de intercambios próximos al fenómeno de la formación, pero que apenas se traducen en actividades centradas en resolver problemas técnicos de la asignatura.
- La autonomía de cátedra es el criterio esgrimido por el profesor/a C2 como una de las principales bazas para desarrollar un proceso de formación pedagógica, desde las propias exigencias, necesidades y requerimientos personales y autónomos. El sujeto de investigación C2 expone su punto de vista sobre los contenidos - *estrategias de enseñanza, evaluación y planificación e investigación de la enseñanza*- que deberían aportarse en actividades de formación pedagógica, lo que implica una postura constructiva y activa en torno al tema. Esto supone, cierto reconocimiento al limitado trabajo “colaborativo” en la carrera de Comunicación Social.

En cuanto a la “percepción sobre formación pedagógica ofrecida por la institución”:

- Se aprecia en las palabras de los profesores/as C1 y C2, reconocer que la institución universitaria ofrece ciertas actividades de formación pedagógica, que son criticadas por su poca sistematicidad, sin forma -*estructura global*- y desdibujados del proyecto institucional-. Se infiere que estas críticas tratan de justificar en todo caso la poca valoración sobre la formación pedagógica percibida en los discursos de los mismos, y proyectados en otros profesores/as.
- La valoración sobre la importancia de la formación pedagógica instituida formalmente por la universidad es ratificada en las palabras de los sujetos de investigación C1 y C2, aunque se percibe una postura más o menos ambigua sobre el tema, la cual queda en evidencia cuando el profesor/a C1 argumenta la poca orientación que reciben los profesores/as al ingresar en la institución en materia pedagógica y el profesor/a C2, la señala como esporádica y espasmódica en su desarrollo, y limitada a la preocupación personal de un profesor/a (identificado como “X”, por motivos de confidencialidad, puesto que podría servir para identificar en concreto a los sujetos de la investigación)
- La enseñanza como tema de anclaje para el desarrollo de la formación pedagógica implica que los profesores/as consideren que no existe un plan formal de formación pedagógica para afrontar la inexperiencia de los profesores/as

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

noveles en la universidad en materia de su función docente; aunque la institución posee una estructura normativa que generalmente queda en “letra muerta” en la práctica y posiblemente por ello, la percepción de los profesores/as al respecto.

- Cada postura en torno a este aspecto tiene el sentido de ser interpretado desde una perspectiva muy particular, en tanto se entiende que los profesores/as C1 y C2 no poseen una formación formal de base docente y sus apreciaciones están mediatizadas por un conjunto de factores que tienen que ver con lo personal y con la experiencia cotidiana de docencia, investigación, extensión y gestión de la institución.

Tal como se puede apreciar con las percepciones de los profesores/as C1 y C2, sobre el tema de formación pedagógica; los datos de los registros de observación no permitieron estimar con claridad estos aspectos, en tanto implican intenciones, denuncias, exigencias, pensamientos “*a vox pópuli*” que pretenden generar un posicionamiento crítico en torno a las políticas de desarrollo de programas de actualización, capacitación y formación pedagógica para los profesores/as de la Universidad de Los Andes Táchira.

Un detalle significativo en esta situación radica en las limitantes de la investigación relacionadas con el efecto de triangulación, donde al no diseñar rutas de observación de ámbitos distintos del aula de clase, se ve limitado analizar las palabras de los profesores/as en función del tema y de los objetivos propios de la investigación.

Este detalle tiene que ver con el sentido de la dimensión o trayectoria de desarrollo de cada profesor/a, en un principio diagnóstica y luego, prospectiva, dado que sólo se podría apreciar difícilmente las consecuencias de la formación pedagógica en acción.

### C.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Educación.

Los profesores E1 y E2 definen al tópic de significado analizado a través de los siguientes textos de la entrevista:

---

<b>Profesor/ a E1</b>	<i>“Los temas comunes con los compañeros más allegados básicamente con lo que comparto secciones siempre hablamos sobre el rendimiento de las secciones, el comportamiento, el rendimiento... lo que tiene que ver con los estudiantes... la parte pedagógica, nunca estarían de más siempre, siempre serán necesarios, porque lo dije anteriormente nos daremos cuenta cada día que sabemos menos, ese proceso de actualización permanente... Yo estoy convencido de que la relación interpersonal permanente entre los docentes aquí hay muchísima gente con mucho conocimiento, con título, con grandes logros a nivel de investigación y lamentablemente pues hay que decirlo están enquistados en cuatros paredes, en un cubículo y no le dan el aporte que deberían darle a los demás profesores que están en formación... No en absoluta... Directamente no por lo que uno se obliga permanentemente a hacerse su esfuerzo particular en adueñarse de su conocimiento para poder mejorar en su labor su</i>
---------------------------	--

---

*quehacer docente... Actualmente no"*

**Profesor/a  
E2**

*"En el departamento hay mucha discusión y trabajo colaborativo en el área de adscripción académica, abordamos problemas de enseñanza, de evaluación y especialmente de lo normativo en las prácticas de enseñanza... Siempre hay que mejorar, yo considero que uno es una gran esponja que necesita de ser hidratada permanentemente, es decir, la formación pedagógica de los docentes es un proceso inacabado pero en desarrollo permanente. No podemos anticipar nada, yo por ejemplo creo debo trabajar más sobre la selección de contenidos de enseñanza, por cuanto a veces veo que hay muchos saberes que se presentan como cultura a enseñar. Siempre se debe procurar la mejora y si es en grupo, en colectivo mejor... Si del departamento pero como un proyecto del colectivo que participamos en ella, a nivel macro no veo nada estructurado que no sea lo propuesto... Si, siempre pero no muy sistemática porque es un mundo universal de confluencia de saberes y es el sustrato para acceder a mejorar la enseñanza, lo que pasa es que no se ha magnificado el estudio de la enseñanza para todos los profesores universitarios con componente pedagógico o no... Si, en nuestro Departamento de Pedagogía, pero sin apoyo formal institucional... Es básico para todos porque los estudiantes cuestionan las enseñanzas y más contradictorio en la carrera de la Educación porque se supone que todos los profesores tiene formación docente y que es más aceptable en otros profesores de la ULA TÁCHIRA que no la tiene."*

### **Análisis profesores/as de la carrera: Educación.**

Este tópico de significado en los sujetos de la investigación de la carrera de Educación, se redefine por ser más próximo de interpretación, dado el nivel de manejo de lenguaje técnico de los profesores/as y de las posibles influencias culturales "pedagógicas" conformadas en la práctica y gestión de la docencia, investigación y extensión a través del departamento de Pedagogía.

Es el profesor/a E2 quien se constituye en el referente activo en materia de formación pedagógica y a partir de él, se realizan las valoraciones sobre el tema (en su condición de actor participe en proyectos de formación docente para maestros y profesores/as en ejercicio de otros niveles educativos del sistema educativo venezolano en la región).

De maneta tal que las "percepciones de los profesores/as, sobre las intenciones y experiencias de formación autónoma no formalizada", se centran en las siguientes inferencias:

- Existen diferencias notables entre en profesor/a E1 y E2, sobre el desarrollo de experiencias de formación autónoma no formalizada. En el sujeto de investigación E1, se infiere una actividad de compartir con compañeros muy cercanos algunos temas como rendimiento, comportamiento, etc., aunque se aprecia muy lejano de un proceso formativo en lo pedagógico, inclusive desde una condición autonómica y formalizada, lo que expresa posiblemente que existan limitaciones en el desarrollo de actividades formativas que quedan en el mero marco de justificación de intenciones.



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

- La perspectiva inferida en el profesor/a E2 sobre ese aspecto tiende a apreciarse también con argumentaciones sobre el origen de la formación pedagógica, aunque queda al menos en el discurso del profesor/a que la unidad académica realiza algún trabajo relacionado con la formación en el ámbito pedagógico.  
Los temas que aduce el sujeto de investigación E2 sobre los cuales discuten y trabajan de manera “colaborativa” – *presumimos más bien en equipo*- entre los miembros del departamento de Pedagogía son los problemas de enseñanza y de evaluación.
- Los discursos de E1 y E2 coinciden en que debe siempre mejorarse la enseñanza y que ellos poseen el potencial necesario para aprender a enseñar, es decir, justifican la necesidad de una formación pedagógica como un proceso de desarrollo permanente, de los cuales reciben muy poco de parte de la institución.
- El profesor/a E2, expresa de manera evidente y ecuánime sus necesidades y requerimientos de formación, señalando temas clave como currículo y los proyectos de trabajo de cátedra, a los cuales considera aspectos relevantes para su trabajo como docente.
- La interpretación de los discursos de los profesores/as E1 y E2, nos presenta una diferenciación notable que se expresa en el nivel de profundidad de las miradas sobre el fenómeno estudiado y que según nuestra percepción obedece entre otros aspectos a la diferencia que existe en la unidad académica de adscripción de cada profesor/a.

El profesor/a E2, al estar adscrito al departamento de Pedagogía, (ámbito de donde se promueven y desarrollan de manera permanente, actividades formativas que pudiesen ser interpretadas como de formación pedagógica, aunque limitadas por la propia dinámica institucional), es crítico al respecto, en tanto existe una matriz de debate sobre el tema de la formación pedagógica que comparten y disienten con otros compañeros de la institución.

En relación a la “apreciación sobre formación pedagógica aportada por la institución”:

- Los profesores/as E1 y E2 coinciden en señalar que la institución poseen recursos humanos necesarios para afrontar procesos de formación pedagógica, especialmente a través del departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira, pero entienden que el nivel de formalización institucional está limitada a decisiones centralizadas, por lo cual se aprecia poco estructurada y nada sistemática.

Además, el profesor/a E1, señala como principal crítica la indefinición del personal docente formado con estudios de postgrado en el área pedagógica y otras áreas para participar activamente en tales proyectos.

La crítica entonces, se infiere como un llamado de atención a los agentes de dirección académica de la institución y a los profesores/as como potenciales recursos para la puesta en marcha de la formación pedagógica de los profesores/as de la Universidad de Los Andes- Táchira, en el entendido de sus aportes podrían brindar beneficios al resto del colectivo profesoral.

- En el profesor/a E2 se puede interpretar una posición abierta al trabajo con sus compañeros desde la perspectiva pedagógica para tratar de mejorar la enseñanza; aunque da cuenta de la complejidad de la tarea por la diversidad y multisemántica con que puede abordarse el componente pedagógico en el ámbito universitario, y refleja una postura preventiva ante las posibilidades de aquellos profesores/as que no tienen una formación profesional de base docente, que en el caso de la investigación está en una relación de dos a uno (2 profesores/as sin componente docente por uno que si la tiene).
- El profesor/a E2 formula una crítica sobre el nivel de formación pedagógica que poseen los profesores/as del departamento de Pedagogía y se plantea como paradójica, que su unidad académica en contrasentido, poco desarrolla la formación pedagógica e indica la necesidad de la participación de los estudiantes en la evaluación del profesor/a.
- Coinciden los profesores/as E1 y E2, que en la actualidad no se ponen en práctica: proyectos, programas o actividades en la institución relacionadas con la formación pedagógica y que terminan aislados, tratando de realizar esfuerzos personales para apropiarse del conocimiento y mejorar la enseñanza.

De igual manera entienden que hay un decrecimiento o involución en esa materia en la Universidad de Los Andes Táchira y se infiere que conocen el programa institucional “**PAD**” por su nombre, lo que implica posiblemente que están desvinculados de líneas institucionales sobre formación que están muy centralizadas en función de las características organizativas centro-periferia que existen en la institución.

- Se deducen que los profesores/as E1 y E2 están conscientes de este tema abordado, dándole sentido a las exigencias de la formación pedagógica, lo cual deja en entredicho también las políticas de la institución sobre la formación del profesorado, en materia pedagógica.

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

Las inferencias emergidas de los discursos de los profesores/as al entender la dificultad de ser contrastadas a través de los datos aportados por el registro de observación- coaching de indagación, ha implicado operativamente en la metodología un cambio, producto del nivel de abstracción del tema pues no se realizaron observaciones de otros ámbitos distintos de la actividad del aula de clase, que podrían aportarnos datos sobre el cual contrastar los discursos de los profesores/as.

Lo que ocurre entonces, es complejo en tanto hay que apreciar los discursos de los sujetos de la investigación de la carrera de Educación, para darnos cuenta del nivel de concienciación crítica que poseen los profesores/as y de las necesidades, exigencias y requerimientos en formación pedagógica para la mejora de la enseñanza y por ende de los procesos formativos que llevan a cabo desde el aula de clase universitaria que terminan por justificar el estudio presente y que nos indican la existencia posible de un potencial de actitudes positivas en los profesores/as E1 y E2 al igual que el resto de profesores/as sujetos de la investigación, para con el tema de la formación pedagógica.

La creencia de la mejora en la enseñanza y de las consecuencias que se derivan de ella en términos formativos, implica el reconocimiento del potencial de los profesores/as para aprender a enseñar formando.

#### **Integración análisis profesores-carreras: Administración, Comunicación Social y Educación.**

La principal inferencia apreciada radica en el sentido individualizador y poco público entre pares profesionales en relación con la enseñanza y todos los procesos conexos a ella, lo que evidencia cierto trabajo de equipo pero muy poco trabajo colaborativo, más bien tendiente a reflejarse un trabajo colectivo en determinadas tareas académicas, donde la formación pedagógica es limitada. El trabajo de equipo se dirige a la resolución de situaciones de gestión, administrativas y poco hacia la formación.

Se entiende que existen ciertos mecanismos naturales de reflexión más o menos como trabajo autónomo que se deriva de las conversaciones con compañeros de trabajo *-generalmente sobre temas de rendimiento, comportamiento, aprendizaje, y de focalización de contenidos-*, actividad que coadyuva al intercambio de saberes sobre las experiencias de enseñanza; estos intercambios son esporádicos, no formales, empíricos, por lo tanto, no sujetos a planificación salvo por razones propiamente técnico-administrativas.

Entienden los sujetos de investigación las necesidades, requerimientos y exigencias de formación pedagógica, las cuales consideran delimitadas por la necesidad de mejora de la enseñanza y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, por ello consideran relevante el apoyo de un profesor/a acompañante experto o guía para la docencia.

La conversación entre los profesores/as representa de alguna forma un mecanismo para delimitar la naturaleza pública de la acción profesional docente lo que resignifica el valor del saber de los profesores para enseñar con vistas a formar profesionalmente a sus estudiantes; potenciando al mismo tiempo su formación pedagógica a partir del reconocimiento del otro – *interlocutor experto o con un nivel superior de formación formal*- para su formación a través del trabajo en equipo, al compartir sus experiencias e indagar en un proceso de reconstrucción compartida.

El argumento señalado con anterioridad, desvela de manera espontánea las reflexiones sobre las prácticas realizadas en función de las tareas del aula. De ahí la idea de apoyo institucional permanente para la formación “pedagógica”, al considerar que existen las circunstancias para mejorar la enseñanza y por ende el proceso de formación profesional que guía cada profesor/a, lo que implica necesariamente como imponderable, transformar sus prácticas y enlazar lo autónomo –*propio, personal*- con lo institucional.

Por otra parte, en relación con la formación diseñada y dirigida desde lo institucional, se han reflejado dos referentes:

a) las actividades que en esencia cumplen funciones formativas desarrolladas de manera espontánea y autónoma como parte del trabajo cotidiano del profesor/a y que sirven de sustrato ideal para el desarrollo de los procesos para formación “pedagógica” de naturaleza institucional y b) el apoyo y/o contribuciones institucionales para la formación pedagógica y existencia de programas de formación pedagógica que se perciben no estructurados, poco sistematizados, sin apoyo logístico, no divulgados adecuadamente, centralizados y descontextualizados de las necesidades propias y particulares de cada profesor/a.

La opinión de los profesores/as coincide en entender que la formación pedagógica depende de sus propias necesidades, en función de las prácticas de enseñanza que realizan y de los procesos de evaluación espontáneos y naturales a los que enfrentan constantemente por sus estudiantes y demás miembros del colectivo institucional y

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

que se traduce en la identificación latente que los estudiantes manejan con un particular discurso sobre el profesorado.

Las actividades percibidas que pueden generar desarrollo del saber “pedagógico” desde un marco de formación pedagógica institucional están relacionadas con la creación de grupos de discusión y debate sobre la docencia, el desarrollo de talleres, la conversación e intercambio de ideas, el apoyo de profesores expertos en materia pedagógica dentro de un marco de regulación institucional que genere desarrollo profesional y por ende cultura profesional para la mejora de la enseñanza.

Las necesidades de formación pedagógica se expresan sobre la debilidad formativa reconocida por la mayoría de profesores/as y que se inician al parecer al ingreso al ámbito universitario, donde existe un marcado acento tradicionalista y/o técnico, que hace que la docencia sea percibida como una tarea aburrida, sin contexto, ni significancia.

En referencia al apoyo y/o las contribuciones institucionales para la formación pedagógica y existencia de programas de formación pedagógica es interpretado como deficiente, no constante, no sistemático, diluido en el tiempo, poco efectivo y de muy pobre significación, por lo tanto, casi imperceptibles.

Estas características denunciadas por los profesores/as le dan cierta invisibilidad al apoyo institucional para la formación pedagógica y determinan el grado de influencia que tiene la sede central en Mérida dentro de la estructura organizativa de la institución.

Se percibe además en las palabras de los profesores/as que la poca contribución institucional a la formación pedagógica, es indirecta, poco sistemática, esporádica y no focalizada hacia las necesidades particulares de los profesores/as. Al parecer las actividades y experiencias de formación pedagógica, tienen poca divulgación y no son percibidas como estructuradas en un proyecto científicamente consensuado en el colectivo profesoral.

Los profesores/as de la Universidad de los Andes Táchira, Venezuela, en su mayoría desconocen la existencia de un programa de formación dirigido al profesorado universitario y saben de actividades y programas desarrollados en la sede central en la ciudad de Mérida a 400 Kilómetros de San Cristóbal, pero a los cuales generalmente no se tiene acceso y existen grandes limitantes dentro del propio

marco institucional, que dificultan y obstaculizan la incorporación de los profesores/as, inclusive desde contextos tecnológicos.

Como se puede apreciar al contrastar este tópico de significado, las necesidades y expectativas de formación pedagógica del profesor/a va por un lado y la institucional no desarrolla adecuadamente proyectos que brinden procesos de formación pedagógica y de desarrollo profesional con relación a las necesidades propias del profesorado.

De tal manera, entienden los profesores/as que inclusive el plan de formación inicial reglamentado por la institución para el profesorado de nuevo ingreso se queda en “letra muerta”, lo que evidencia la poca preocupación o significancia dada a este proceso que se refleja en las espasmódicas acciones institucionales que se llevan a cabo referidas a la formación que tiene todo el potencial humano para desarrollarse pero que no ha sido promovida adecuadamente y por lo tanto, implica la carencia de contribuciones institucionales hacia la investigación de la docencia y la divulgación pública del saber pedagógico de los profesores/as.

#### 3.4.1.3. Tópico de significado: “Cultura pedagógica” (C.P.)

Esta tópico de significado referido a la formación pedagógica en la universidad, es un planteamiento derivado del análisis de los discursos de los profesores/as producidos luego de la aplicación de la entrevista biográfica narrativa, que se relaciona con la existencia de una posible cultura pedagógica definida a partir de rasgos identificatorios comunes coincidentes de los profesores/as en el desarrollo de la enseñanza desde la valoración de probables esquemas de actuación pedagógicos, potencialidades y necesidades compartidas como pautas sociales en la comunidad profesoral en el acto de la enseñanza.

Se entiende entonces que la cultura pedagógica implica una atmósfera y ámbito de realización institucional donde los profesores/as a pesar del trabajo individualizado y no público, van explicitando ciertas características comunes producto de los flujos e interacciones desarrolladas por actividades institucionales no necesariamente identificadas con la docencia, pero que al mismo tiempo funcionan como factores de incidencia para desarrollar ciertas formas de trabajo docente.

El quehacer del profesor en el ámbito institucional deja ciertas huellas en el colectivo, de manera latente e implícita, orientados por el currículo institucional a modo de proyecto cultural “oculto” que fluye de manera espontánea a través de lo normativo,

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

técnico y administrativo de la gestión académica, provocando procesos de cambio de manera espontánea y natural, generando una marca “invisible” en lo inmediato en el conglomerado de profesores/as de la universidad.

El concepto de cultura pedagógica, por lo tanto, puede apreciarse en dos direcciones: a) la formalmente establecida y plenamente identificable, b) la implícita, no pública que fluye espontáneamente y de las cuales se puede hacer el ejercicio de su desvelamiento – *la más próxima a los supuesto de la investigación-* y por último un sentido, la imposibilidad de apreciarla dado que no es comprensible para los profesores/as.

El tópico de significado se orienta a reconocer en los discursos de profesores/as sujetos de la investigación, la aproximación posible a una determinada cultura pedagógica. Siguiendo la pauta de análisis propuesta donde se hace reducción de los textos para seleccionar lo significativo para el análisis a través de las rejillas o matrices diseñadas para tal efecto, se presenta a continuación los datos por grupos profesoriales.

#### A.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Administración.

Las expresiones que definen el tópico de significado son las siguientes:

<b>Profesor/a AI</b>	<i>“En grupito, debe haberla, espero en Dios que la haya. No creo institucionalmente...No creo... Si pero en grupito focalizado..... Tiene que ver con lo académico, con el área, el departamento, nosotros en el área casualmente acabamos de hacer una reforma curricular, nos reunimos en varias ocasiones, los coordinadores de área y estamos presentando una propuesta para cambiar el pensúm de estudio por primera vez o la preocupación de mejorar las cosas, no dejar las cosas como Mérida dice, sino nosotros mismo, cambiar el plan de estudio, tenemos preocupaciones por reunirnos con profesores de otras materias que prelan para revisar los contenidos y mejorarla”</i>
<b>Profesor/a A2</b>	<i>“Yo creo que en pequeños grupos debe haberla eso creo. Pero de ese tema no sé...No, no me parece que no. Aquí la mayoría hace lo que quiere y pocos trabajan entre ellos en lo que respecta a la enseñanza... No creo... A pesar de eso, yo creo que la gente desarrolla docencia pero como islas, se comparte poco, apenas cuando se pregunta.”</i>

#### Análisis profesores/as de la carrera: Administración.

El análisis de este tópico de significado se aborda desde la perspectiva de auscultar en las profundidades de las palabras de los profesores/as de la carrera de Administración la percepción que tiene sobre posibles rasgos identificatorios de una cultura pedagógica en las cuales se pueda valorar su adscripción implícita.

De tal manera se infiere que:

- No existe claridad en las palabras de los profesores/as sobre el tema y en todo caso se aprecia cierta duda en las palabras del profesor/a A1, lo que nos permite deducir ciertas limitaciones de comprensión.

En todo caso, el profesor/a A2 pareciese moverse en la misma dirección, aunque es más concreto y se limita a indicar que es posible la existencia de cierta cultura pero en pequeños grupos, sin llegar a realizar ninguna aseveración sobre el tema. Lo que si queda explícito es el reconocimiento de una limitada preocupación en la mayoría de los profesores/as por la enseñanza como campo de estudio para su mejora, tal y como se aprecia también en el profesor/a A2.

- El profesor/a A1 asocia la cultura pedagógica con el trabajo curricular que forma parte de los procesos de gestión y organización en la institución, reflejando así cierto nivel de indefinición sobre el tema, que desvela nuevamente el efecto de las “arenas movedizas” de su saber, aunque se entiende que el nivel de aproximación del profesor/a sobre este aspecto es bastante cercano a pesar de no poseer formación profesional de base docente.

El profesor/a A2 asocia la cultura pedagógica con relación a la enseñanza como tema y problema común en la institución, recalcando el sentido individualista de la enseñanza por cada profesor/a y por lo tanto, sin dar lugar a ningún tipo de rasgo de identidad sobre la enseñanza al menos en la carrera en donde está adscrito.

Estos argumentos nos llevan a contrastar la información con los datos de los registros de observación y coaching, en donde poco o nada puede relacionarse para los efectos de la investigación de manera directa, en todo caso quizás como un efecto o consecuencia de las acciones de los profesores/as en la enseñanza.

En las clases observadas y en los coaching de indagación derivados de ellas, pocos elementos se reflejan sobre el tema, lo que lleva a triangular la información posteriormente y de manera global con las opiniones de los estudiantes que serán tratadas más adelante.

Quizás lo más importante de reseñar en este aspecto, es la limitada claridad que poseen los profesores/as sobre el tema de la cultura pedagógica – *el cual es interpretado de manera empírica a partir del concepto de cultura y luego relacionado con la enseñanza*-.



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

Los profesores en su conjunto realizan un análisis finito, donde se aprecia una limitación sobre el tema, lo que puede traducirse en el desconocimiento formal de una cultura pedagógica al menos en la carrera de Administración.

**B.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Comunicación Social.**

Las palabras que ilustran el análisis del tópico de significado son:

---

Profesor/ a C1	<i>"No, no lo hay.."</i>
Profesor/a C2	<i>"No, no lo hay. Aunque si existe en Mérida donde esta el poder de la universidad"</i>

---

**Análisis profesores/as de la carrera: Comunicación Social.**

En los discursos de los profesores/as de la carrera de Comunicación Social, se puede apreciar que consideran inexistente la cultura pedagógica en la Universidad de Los Andes – Táchira, Venezuela, lo que nos permite inferir cierta duda en su comprensión, aunque lo asocian a las tareas de enseñanza y el todo caso el profesor/a C2 cree que de existir, sería viable en la ciudad de Mérida – *núcleo central de la universidad- posiblemente* al reconocer el potencial existente en recursos de todo tipo, aunque en verdad no queda muy clara la idea para efectos del análisis.

La limitación argumentativa encontrada nos deja en poco o nada la triangulación en términos de inferencias posibles, puesto que los datos aportados por los registros de observación, apenas nos señala situaciones relevantes ocurridas en el espacio del aula.

En todo caso se podría visualizar las consecuencias de una cultura pedagógica latente o implícita en los profesores/as. Se han apreciado ciertos rasgos similares en los profesores/as derivados del análisis de los coaching surgidos de las observaciones que al "triangularlos" con los discursos de los profesores/as desvelan ciertas analogías que trataremos más adelante y que generalmente perciben los estudiantes, pero ya más próximos a cultura oficial derivada de los influjos del currículo institucional.

**C.- Profesores sujetos informantes clave de la carrera de Educación.**

Los discursos de los profesores que delimitan el análisis el tema son:

---

Profesor/ a E1	<i>"...la cultura nuestra de crecimiento juntos como universidad, lamentablemente no tenemos ese valor adquirido, cada uno va por su lado, haciendo lo que mejor le parece o lo que cree y siempre amparado en eso que llama autonomía de cátedra que pueda hacer y decir lo que yo quiero."</i>
-------------------	--

---

---

<b>Profesor/a E2</b>	<i>“Si, creo que existe pero no esta formalizada, no es publica, no es reconocida de manera pública y concreta, se mueve en un sub-mundo que algunos vemos y otros no, pero debe haber cultura institucional al estar en un marco regulador que compartimos directa e indirectamente además que el diseño curricular expresa rasgos de similitud al menos en lo teórico y que se expresa en el Mundo pedagógico pero que no es conocido por todos... No, no la hay existe una política centralizada que se mueve en Mérida pero que no llega a la ULA Táchira, por estar en la provincia y ser un núcleo académico, además hay gente de otras carreras que se dedican a lo suya”</i>
----------------------	--

---

### **Análisis profesores/as de la carrera: Educación.**

En el discurso del profesor/a E1 se aprecia cierta crítica en el sentido de que existiendo un potencial en recursos humanos no se aprecian rasgos de cultura pedagógica que la asocia a trabajo en equipo o colaborativo relacionado con la enseñanza.

Al igual que uno de los profesores/as de la carrera de Administración, sujetos de la investigación – A2- , entiende que lo que existe es una actividad docente profundamente individualizada, de lo que se infiere cierta concientización sobre el tema quizás provocado por su natural formación profesional de base docente.

Por otra parte, el profesor/a E2, deja claro en sus palabras que ha de existir una cultura no formalizada, no reconocida, no pública, a la que considera perceptible a unos ojos y a otros no, que funciona como un marco regulador institucional en el cual se mueven directa o indirectamente los profesores/as.

De la misma manera entiende el profesor/a E2 que el diseño curricular expresa rasgos en lo teórico que fluyen según él, en las prácticas de los profesores/as, pero generalmente no es conocido por todos. Finalmente, el sujeto de investigación E2, expresa su crítica a las relaciones de poder entre los núcleos de la universidad en Táchira y Mérida que ocasionan supuestamente indefiniciones en torno a las políticas para la formación del profesorado.

De lo expuesto en el párrafo anterior se puede apreciar que existe en el profesor/a E2 una concepción bastante compleja sobre lo que es cultura pedagógica, de esa cultura y el papel de la universidad como ámbito de desarrollo de la acción profesional del profesor/a, dejando explícito el supuesto de la existencia probable de unos rasgos identificatorios o “marcas institucionales” que fluyen en torno al hacer y pensar del profesor/a de la Universidad de los Andes Táchira y que tiene su expresión velada en los actos de enseñanza que cotidianamente se producen más bien como producto de los influjos técnicos y administrativos – *organizacionales*- de la propia institución en la

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

tarea formadora que le ha delegado el Estado y que tiene como matriz nuclear al propio diseño curricular.

En definitiva, vuelve apreciarse el sentido individualista de los profesores/as en relación con la tarea de la enseñanza, que bien señala el profesor/a E2, facultado en potencia por su propia formación de base docente y por su experticia en la materia, la cual difiere de la del profesor/a E1.

El efecto de triangulación con los datos aportados por los registros de observación/coaching nos indican, que el sentido implícito del aspecto o tópico analizado “cultura pedagógica” podría fluir como resultado y la concreción del fenómeno esta supeditada al estudio a fondo de otros elementos que nos permitan apreciar nexos posibles para re-dibujar la realidad.

#### **Integración análisis profesores-carreras: Administración, Comunicación Social y Educación**

La mayoría de los profesores/as sujetos de investigación (A1,A2,C1,C2,E1) consideran *-de manera consciente o no-*, que existen posiblemente unos rasgos identificatorios que lo relacionan con una posible “cultura pedagógica” en la Universidad de los Andes Táchira, la cual asocian directamente con la enseñanza, haciendo énfasis en el sentido individualista de la misma.

El profesor/a E2, aprecia que existe de alguna forma rasgos identificatorios de la acción profesional en la enseñanza más bien derivados implícitamente de los influjos provocados por el diseño curricular y la estructura organizativa particular, como consecuencia de planes o proyectos de formación diseñados al interior de la institución universitaria.

Se puede inferir que más que una cultura definida y formal en lo pedagógico, se percibe los influjos de la institución en el cumplimiento de las diversas funciones y tareas que debe hacer el profesor/a universitario, las cuales se expresan latentemente a través del currículo, dándole cierta identidad oficial o sello institucional que se hace explícito generalmente en las prácticas de enseñanza de los profesores/as.

De modo que la institución en sí misma, como ente rector en todas las dimensiones de desarrollo personal, laboral y profesional de su personal, va a través de los elementos administrativos y técnicos generando una matriz que envuelve de manera

implícita al profesor/a y que fluyen en el espacio del aula confundiendo generalmente como rasgos de cultura pedagógica, la cual es reafirmada equivocadamente por las creencias de valoración de sus profesores/as.

Es posible que estudiando a profundidad algunos elementos de la presente investigación pueda establecerse una dirección racional para recrear una posible cultura pedagógica, en todo caso nos atrevemos a plantear que la naturaleza de los elementos organizativos de la institución en lo técnico y administrativo dejan una marca importante en el quehacer del profesor/a que le permite diferenciarse en otros contextos de actuación fuera de la propia institución, es decir, que las disposiciones institucionales generan ciertas sendas coincidentes en los profesores/as para el ejercicio de la docencia, aunque de manera parcial.

### **Inferencias preliminares de la categoría analizada**

La categoría “Formación pedagógica universitaria”, ubicada en la dimensión o trayectoria “requerimientos de formación pedagógica a nivel universitario”, se estructura a partir de tres (03) tópicos de significado: a) “Saber pedagógico como fuente de reflexión del hacer profesional”, b) “Naturaleza de la formación pedagógica universitaria” y c) “Cultura pedagógica”, cada uno explorado en sus respectivos análisis.

En el sentido de la investigación se puede deducir que estos tres aspectos considerados y derivados de los discursos, acciones y reflexiones de sus prácticas, nos dan una idea global de tres supuestos desvelados durante la investigación:

- a) el primero que debe existir un proceso particular de reflexión en saber y hacer sobre la enseñanza para delinear las bases posibles de formación pedagógica del profesorado;
- b) el segundo supuesto se centra en comprender las premisas institucionales y personales del proceso de formación pedagógica del profesorado para intentar provocar su desarrollo y
- c) finalmente, en que existen posibles influjos, muy potentes institucionalmente que pueden servir de obstáculo o desarrollo de la formación pedagógica de los profesores/as.

Con relación al tópico de significado “Saber pedagógico como fuente de reflexión del hacer profesional”, fluye siguiendo la orientación de dos dimensiones:

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

a) reconocimiento de un saber construido por los profesores/as de manera implícita, empírica, situacional para afrontar la enseñanza con miras a la formación y el cual no es valorado conscientemente por la mayoría de los profesores/as y en función de esto, se infiere como un agente potencial para la mejora de la enseñanza y, b) la percepción sobre la racionalización y/o reflexión de las prácticas de enseñanza de los profesores/as que entienden es clave en el proceso de revisión de su hacer en la enseñanza y que generalmente se aprecia limitada en la mayor parte de los profesores/as a la racionalización inmediata (no sistemática) para resolver problemas en el aula, relativo a la docencia.

De todas maneras, en la integración de resultados se puede apreciar con profundidad las inferencias establecidas en el colectivo de sujetos de investigación. Por otra parte, en cuanto a la “Naturaleza de la formación pedagógica universitaria” se puede expresar que en las palabras de los profesores/as sujetos de investigación fluyen también dos aspectos de gran significatividad:

El primero referido a las percepciones y experiencias de formación no formalizadas y expresadas de manera autónoma, que se centran en las reuniones informales que actúan como catalizadores espontáneos de la enseñanza como problemática a debatir y discutir, aunque influidas por la acción de los marcos organizativos a través de normas y esquemas de actuación administrativos y técnicos.

En segunda perspectiva, la percepción de la formación pedagógica aportada posiblemente por la institución, que según los profesores/as adolece la institución o esta limitada en estructura y funcionamiento, al ser “letra muerta” en documentos y poco contextualizada, operativa y limitada en relación con las necesidades y exigencias de los profesores/as, quienes entienden que la universidad tiene un potencial en el personal formado para realizar al interior una adecuada política de formación pedagógica acorde al contexto y texto de la Universidad de Los Andes Táchira.

Finalmente en lo referido a la “Cultura pedagógica”, se puede concluir en las dificultades de los profesores/as para diferenciar el concepto de la realidad, en el primero se aproximan intuitivamente, en nuestra óptica y en al segundo lo consideran inexistente, a excepción del profesor/a E2 quien entiende que existe más que una “cultura pedagógica” – *rasgos identificatorios en torno a la enseñanza y la formación*

que dirigen los profesores/as- una cultura devenida implícitamente por el arropo de lo curricular y demás elementos de la estructura organizativa de la institución.

En conclusión los planteamientos realizados con anterioridad solo son un arqueo muy sucinto de lo elaborado en apartados anteriores para cada tópico de significado y que busca ilustrar a modo de síntesis como se va estructurando la categoría analizada dentro del estudio, las aportaciones y valoraciones producidas en el análisis se pueden apreciar adecuadamente en los apartados referidos a “integración de resultados” puesto que es allí, donde se ve cada aspectos tratado en un análisis horizontal de la totalidad de sujetos de la investigación. A continuación se presentan las inferencias preliminares de la categoría en el cuadro 21.

Cuadro 21 Resumen de inferencias preliminares de la categoría “Formación pedagógica universitaria”

C A T E G O R I A	Tópicos de Significado	Inferencias Relevantes	A1	A2	C1	C2	E1	E2
		<i>Saber pedagógico como fuente de reflexión del hacer profesional</i>	Definen al saber pedagógico con relación a la enseñanza	0	0	0	0	0
Consideran que su saber es situacional, pragmático, operativo, implícito			0	0	0	0	x	x
Racionalizan sus prácticas en función de necesidades inmediatas			0	0	0	0	0	x
Creer que sus estudiantes los identifican por su manera de desarrollar la enseñanza			0	0	0	0	0	0
Desarrollan reflexión sistemática de sus prácticas para mejorarlas			x	x	X	x	x	0
<i>Naturaleza de la formación pedagógica universitaria</i>		Creencia de trabajo de equipo sobre la enseñanza como actividad potenciadora de la formación	0	x	X	0	0	0
		Individualismo en la enseñanza como obstáculo para la formación	0	0	0	0	0	0
		Percepción de limitaciones sobre la formación a partir de necesidades y exigencias propias de cada profesor/a	0	x	0	x	0	0
		Proyectos formativos institucionales valorados como ineficaces, des-contextualizados	0	0	0	0	0	0
		Formación profesional en la dimensión pedagógica limitada a ámbitos focalizados en lo académico	x	x	x	0	0	0
<i>Cultura Pedagógica</i>	Percibida como inexistente y apreciada desde la práctica empírica de enseñanza.	0	0	0	0	x	x	
	Desvelada implícitamente con relación a aspectos técnicos y administrativos propios de la estructura de la institución	0	0	0	0	0	0	
	Entendida de manera explícita y crítica referida al campo pedagógico	x	x	x	x	x	0	
	Percibida en torno a pequeños grupos	0	0	0	0	x	x	
	Asumida como identidad en la enseñanza	0	0	0	0	x	x	

Referencia: El (0) indica aproximación a la inferencia, la (x) indica alejamiento o no aproximación a la inferencia

Fuente: el autor, por medio del proceso de investigación.

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

***Resumen del capítulo***

Este capítulo expresa el núcleo central de la investigación por la amplitud de profundidad y significado de los resultados desarrollados a partir de los datos aportados por la entrevista biográfica, el registro de observación de las enseñanzas de los profesores/as y del coaching derivado de la indagación de aspectos relevantes considerados en la observación, tanto por el sujeto de investigación como por el investigador.

Se expone el esquema de redacción del análisis previo proceso de establecimiento de las categorías derivadas y se realiza en detalle los discursos de los profesores y se contrastan con la observación y el coaching para definir de manera integrada unos resultados que se mueven entre lo que piensa, dice y hace el profesor/a en materia de enseñanza, como sustrato para la definición de unos rasgos que se aproximan a delimitar las necesidades y requerimientos de formación pedagógica.

En cada apartado, dependiendo de la estructura definida en materia de dimensiones, categorías y tópicos de significado, se ilustra para mostrar de manera esquemática los elementos coincidentes y divergentes en el colectivo profesoral sujeto de estudio, donde se resalta un doble proceso de comparación, entre dos profesores de una misma carrera y entre los profesores de las tres carreras: Administración, Comunicación Social y Educación.

Este análisis, expresa la materia nutricia para futuras investigaciones ante la amplitud de resultados y su connotación en perspectiva futura.

