



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

**Doctorado La Calidad y la Reforma Educativa
Tarragona- Cataluña-España**

**EL SABER PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE
LOS ANDES TÁCHIRA Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA.**

Tesis presentada como requisito para aspirar al grado de Doctor en Pedagogía

Director: Dr. José Miguel Jiménez

Autor: Martín Eduardo Suárez D.

Tarragona, septiembre de 2006.

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

IN MEMORIAM
Dr. Vicente Ferreres, amigo y maestro.

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

DEDICATORIA

*A mis padres Martín e Hilda, por su amor, solidaridad, paciencia y dedicación.
A mi hijo Enmanuel Eduardo, que representa mi mundo y quien hace que todo tenga
sentido
A mis hermanas Marilda y Marelisa por su compañía y apoyo
en la distancia.
A José Miguel, director de esta tesis, su apoyo me brindo luces para la culminación
de esta tarea.
A todas aquellas personas que me aman y me han dado
su apoyo incondicional*

AGRADECIMIENTO

*A mis amigas María, Martha y Jemima, quienes me motivaron para concluir esta
tarea.*

*A Azael, Alvaro, Mónica, Valentín y Carolina, quienes me ayudaron y acompañaron
incondicionalmente.*

*A mis compañeros del Departamento de Pedagogía quienes me apoyaron para la
realización de esta tesis*

*A los profesores/as de la Universidad de Los Andes- Táchira quienes se
comprometieron a la mejora de sus enseñanzas.*

*A los profesores/as y personal de la Universidad Rovira I Virgili de Tarragona por el
apoyo recibido
Muchas gracias a todos.*

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

Tesis Doctoral

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de
Los Andes- Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.

Año: 2006.

Autor: Martín Eduardo Suárez

Director: Dr. José Miguel Jiménez

RESUMEN

El presente trabajo intenta indagar sobre el saber pedagógico del profesorado universitario de la Universidad de Los Andes – Táchira y sus implicaciones en la enseñanza para establecer a partir de ellas, las líneas de base para la formación pedagógica.

La investigación se desarrolla en dos momentos, el primero donde se aborda el estudio interpretativo de los discursos y acciones de los profesores/as sobre la enseñanza y, el segundo donde se aborda el análisis de las opiniones de los estudiantes sobre la situación planteada.

Dentro de la investigación se utilizan orientaciones interpretativas, centrado en la narrativa biográfica como método de investigación; los datos son recogidos a través de la entrevista biográfica, los registros de observación, coaching de indagación y el cuestionario.

Luego de la interpretación, los resultados indican que la formación pedagógica del profesorado es débil, dispersa, confusa, que sus saberes sobre la enseñanza tienden a ser intuitivos, artísticos y generalmente se encuentran implícitos y no son públicos. Además, se aprecia una inexistente cultura hacia el desarrollo profesional en la institución. Se concluye que se debe promover y orientar procesos de formación profesional y/o desarrollo profesional para la formación pedagógica del profesorado a partir de sus propias experiencias de enseñanza.

Palabras clave: formación pedagógica, saber pedagógico, enseñanza, formación del profesorado, identidad profesional, desarrollo profesional y personal, proceso enseñanza - aprendizaje.

Pedagogical knowledge of Los Andes University Professors and its implications in education.

Doctoral Thesis

ABSTRACT

This research tries to investigate on the pedagogical knowledge of the university teaching staff of Los Andes University – Táchira, and its implications in education to establish, from them, the base lines for the pedagogical formation.

The investigation is developed at two moments, first where it undertakes the interpretative study of speeches and actions of professors about education and, the second where the analysis of students opinions about the situation is approached.

In order to develop this research, interpretative directions and the biographical inquiry are used like investigation method; the data are gathered through the biographical interview, the observation logs, coaching of investigation and the questionnaire.

After the interpretation, the results indicate that the pedagogical formation of the teaching staff is weak, dispersed, confused, that their knowledge about teaching tend to be intuitive, artistic and it is generally implicit and not public. In addition a nonexistent culture is appraised towards the professional development in the institution.

It is concluded that it is necessary to promote and to lead processes of professional formation and/or professional development for the pedagogical formation of the teaching staff from their own experiences of education.

Key words: pedagogical formation, pedagogical knowledge, education, formation of the teaching staff, professional identity, professional and personal development, teaching-learning process.

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

ÍNDICE

In memóram	iii
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vii
Resumen	ix
Abstract	xi
Índice	xiii
Índice de figuras	xix
Índice de cuadros	xx
Índice de tablas	xxi
Introducción	1
Estructura de la Investigación	2

I BLOQUE: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE ESTUDIO: ELECCIÓN Y EXPRESIÓN FENOMENOLÓGICA	7
1. Justificación	9
2. Elección del tema. Intereses derivados de la experiencia	14
3. El problema de la investigación. Expresión fenomenológica	18
4. El recorrido de la investigación	28
5. Propósitos de la investigación	31
<i>Resumen del capítulo</i>	32
CAPÍTULO II. BASES TEÓRICAS	33
1. Antecedentes de la investigación	35
2. Bases teóricas	40
2.1. La docencia universitaria e identidad y profesional	41
2.1.1. El profesorado universitario. Identidad y cultura latente en la enseñanza. La socialización de las enseñanzas.	43
2.1.2. El profesorado Universitario. Concepto, tareas y funciones	47
2.2. El saber pedagógico del profesor universitario como marco de referencia de su práctica educativa.	50
2.2.1. Saber pedagógico, enseñanza e identidad	51
2.2.2. Saber pedagógico, profesionalidad docente y cultura pedagógica. Un sentido para la mejora de la enseñanza	57
2.2.3. El saber pedagógico, la diferencia necesaria. Una perspectiva metodológica en la mejora de la enseñanza	62
2.3. La enseñanza universitaria	65
2.3.1. La enseñanza universitaria, su valor en la acción profesional del profesorado universitario. Implicaciones y significados.	66
2.3.2. La enseñanza universitaria, tarea para el desarrollo de	

la acción formativa del profesorado universitario. Relaciones y necesidades de reflexión	71
2.4. La formación del profesorado universitario en la perspectiva pedagógica y el desarrollo profesional	76
2.4.1. La formación del profesorado, proceso clave en la mejora. Necesidad de la formación pedagógica. Conceptos básicos.	77
2.4.2. La formación pedagógica una perspectiva dirigida al desarrollo profesional	79
2.4.3. La formación pedagógica en el marco institucional. Perspectivas de desarrollo. Los modelos de formación y desarrollo profesional	84
Resumen del capítulo	91
 II BLOQUE: MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO III. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	95
1. Naturaleza contextual de la investigación	97
1.1. Bases legales de la profesionalidad docente universitaria	99
1.1.1. Marco normativo global. De la Constitución Nacional (1999), la Ley de Universidades (1970) al Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes (1990)	100
1.2. Contexto organizativo – curricular de la investigación.	108
1.2.1. EL Programa de Actualización Docente (PAD) o la perspectiva del CEIS-ULA. (Centro Experimental de Innovación para la Educación Superior)	111
1.2.2. La Universidad de Los Andes – Táchira. Contexto Organizativo Curricular Institucional	119
1.3. Contexto operacional concreto	123
Resumen del capítulo	126
 III BLOQUE: MARCO REFERENCIAL METODOLÓGICO	
CAPÍTULO IV. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	129
1. Diseño de la investigación	131
1.1. Objetivos	131
1.2. Diseño inicial de la investigación	131
1.3. Temporalización de la investigación	132
1.4. Mapa de instrumentos	132
1.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	137
1.5.1. La entrevista biográfica profesional.	142
1.5.1.1. Planificación de la entrevista	146
1.5.1.2. Protocolo o guía de La entrevista	147
1.5.2. La observación como método de recogida de la información.	155
1.5.2.1. Los registros de observación y los coaching	159
1.5.2.1.1. Aspectos sustantivos de la observación y del instrumento de registro de información.	163
1.5.2.1.2. Planificación de la observación	169
1.5.2.2. Guía base para realización de coaching	173
1.5.2.2.1. Momentos de desarrollo del coaching	174

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

1.5.3. El cuestionario como instrumento de recogida de datos.	
Los alumnos	178
1.5.3.1. La planificación del cuestionario	180
1.5.3.2. El proceso de construcción del cuestionario	183
1.5.3.2.1. El cuestionario	186
1.5.3.3. Población objeto de estudio	202
1.5.3.4. La muestra	203
1.5.3.5. Método de muestreo	205
1.5.3.6. La recogida de datos. Criterios técnicos.	206
1.5.3.7. El proceso de recogida de datos. El procedimiento	207
Resumen del capítulo	208

IV BLOQUE: MARCO REFERENCIAL DE RESULTADOS

CAPÍTULO V. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS	211
1. Análisis de la información resultados de la entrevista e integración con la observación/coaching de indagación	213
1.1. Descripción de los informantes clave	213
1.2. Ambientes contextuales en la aplicación de los instrumentos cualitativos	216
1.2.1. Descripción de ambientes de desarrollo de las entrevistas de los informantes clave	216
1.2.2. Ambientes de desarrollo de las observaciones/coaching de indagación de los profesores/as sujetos de Investigación	222
2. Procedimiento para el análisis de la entrevista	228
3. Las dimensiones y categorías de análisis. la entrevista - observación/coaching de indagación	235
3.1. Dimensión: trayectoria o experiencias significativas relacionadas con la enseñanza	235
3.1.1. Categoría: Socialización en la formación profesional de la docencia universitaria	236
3.1.1.1. Tópico de significado: La enseñanza como modelo de formación socializador para la profesión docente universitaria (E.M.S)	237
3.1.1.2. Tópico de significado: Expectativas a la docencia (E.A.D)	247
3.2. Dimensión: ejercicio profesional universitario. fase de iniciación	260
3.2.1. Categoría: La profesión docente a nivel universitario	260
3.2.1.1. Tópico de significado: Naturaleza de acceso a la profesión docente a nivel universitario. (N.A.P)	261
3.2.2. Categoría: La práctica de la enseñanza cómo ámbito de iniciación de la formación docente.	270
3.2.2.1. Tópico de significado: La enseñanza desde la formación práctica de la docencia universitaria inicial. (E.F.P.D)	271
3.2.2.2. Tópicos de significado: Apoyos al desarrollo inicial de la docencia universitaria en la formación pedagógica del profesor/a universitario. (A.F.P)	280
3.2.3. Categoría: "La docencia universitaria como actividad fundamental del profesor/a"	293
3.2.3.1. Tópico de significado: "Concepción Inicial sobre la enseñanza. (C.I.E.)	293
3.2.3.2. Tópicos de significado: "Competencias básicas	

de los profesores/as universitarios en la docencia en etapa inicial." (C.B.P.U)	302
3.3. Dimensión: Fundamentación teórica – pedagógica implícita a nivel universitario	315
3.3.1. Categoría: Saber pedagógico como una construcción personal y social que sirve de referente para el desarrollo de las prácticas de enseñanza.	319
3.3.1.1. Tópico de significado: Concepciones para el desarrollo de la enseñanza ¿Cómo enseñar? (C.D.E)	324
3.3.1.2. Tópico de significado: Concepciones para el desarrollo del aprendizaje. Pregunta Clave: ¿Para que enseñar? (C.D.A.)	347
3.3.1.3. Tópico de significado: Concepciones sobre el proceso de comunicación Profesor- Alumno Pregunta: ¿A quiénes enseñar? (C.P.C.P.A)	373
3.3.1.4. Tópico de significado: Concepciones sobre el desarrollo del currículum. Pregunta Clave: ¿Qué enseñar? (C.D.C)	389
3.3.1.5. Tópico de significado: Concepciones para el desarrollo de la evaluación. Pregunta clave: ¿Por qué enseñar?, ¿Para que evaluar? (C.D.D.E)	411
3.4. Dimensión: Requerimientos de formación pedagógica a nivel universitario.	439
3.4.1 Categoría: Formación pedagógica universitaria.	440
3.4.1.1. Tópico de significado: "Saber pedagógico como fuente de reflexión del hacer profesional". (S.P.R.P.)	442
3.4.1.2 Tópico de significado: "Naturaleza de la formación pedagógica universitaria" (N.F.P.U.)	460
3.4.1.3. Tópico de significado: "Cultura pedagógica" (C.P.)	474
Resumen del capítulo	483
CAPÍTULO VI. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS	485
1. Procesamiento y análisis de los datos aportados por el cuestionario aplicado a los estudiantes.	487
1.1. Procedimiento de análisis.	487
1.2. Resultados	488
1.3. Análisis de los datos. Resultados e interpretación	491
1.3.1. Opiniones de los alumnos de Administración	491
1.3.1.1. Dimensión "Saber pedagógico y la práctica de los profesores/as en el espacio del aula universitaria"	491
Categoría: Prácticas de enseñanza	491
Categoría: Saber pedagógico	495
Categoría: Relación saber – práctica de enseñanza	500
1.3.1.2. Dimensión "Desarrollo Profesional y Cultura Pedagógica Institucional"	504
Categoría: Desarrollo profesional	504
Categoría: Cultura pedagógica institucional	509
1.3.1.3. Resumen de integración en las dimensiones y categorías planteadas en las opiniones de los estudiantes de la carrera de administración.	513
1.3.2. Opiniones de los alumnos de Comunicación	514
1.3.2.1. Dimensión "Saber pedagógico y la práctica de los profesores/as en el espacio del aula universitaria"	514

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

Categoría: Prácticas de enseñanza	514
Categoría: Saber pedagógico	519
Categoría: Relación saber – práctica de enseñanza	523
1.3.2.2. Dimensión “Desarrollo Profesional y Cultura Pedagógica Institucional”	527
Categoría: Desarrollo profesional	527
Categoría: Cultura pedagógica institucional	531
1.3.2.3. Resumen de integración en las dimensiones y categorías planteadas en las opiniones de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social.	536
1.3.3. Opiniones de los alumnos de educación	537
1.3.3.1. Dimensión “Saber pedagógico y la práctica de los profesores/as en el espacio del aula universitaria”	537
Categoría: Prácticas de enseñanza	537
Categoría: Saber pedagógico	542
Categoría: Relación saber – práctica de enseñanza	546
1.3.3.2. Dimensión “Desarrollo Profesional y Cultura Pedagógica Institucional”	551
Categoría: Desarrollo profesional	551
Categoría: Cultura pedagógica institucional	555
1.3.3.3. Resumen de integración en las dimensiones y categorías planteadas en las opiniones de los estudiantes de la carrera de Educación.	559
1.3.4. Comparación de las opiniones de los alumnos de Administración, Comunicación y Educación.	561
1.3.4.1. Categorías de la dimensión “El saber y práctica de la enseñanza”	561
Categoría: Prácticas de enseñanza	562
Categoría: Saber pedagógico	564
Categoría: Relación saber – práctica de enseñanza	568
1.3.4.2. Categorías de la dimensión “Desarrollo Profesional y Cultura Pedagógica Institucional”	572
Categoría: Desarrollo profesional	572
Categoría: Cultura pedagógica institucional	576
Resumen del capítulo	581
CAPÍTULO VII. INTEGRACIÓN DE RESULTADOS	583
1. Integración de los resultados	585
1.1. El saber pedagógico. elementos conceptuales	586
1.2. El saber pedagógico en el proceso de desarrollo profesional del profesor/a universitario. naturaleza y planos de caracterización	587
1.3. El saber pedagógico y la práctica docente. Implicaciones en la enseñanza	589
1.4. La formación pedagógica a nivel universitario y el saber pedagógico	592
1.4.1. La formación del profesorado universitario. El estado actual en la Universidad de Los Andes- Táchira	594
1.5. Perspectiva global de los resultados. la otra mirada, los estudiantes	596
1.6. La trayectoria / dimensión de los profesores/as de la Universidad de los Andes- Táchira, Venezuela	599
Resumen del capítulo	602
CAPÍTULO VIII. LÍNEAS BASE PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO	603
1. Líneas base para la formación pedagógica del profesorado.	605

2. Introducción y justificación	606
2.1. Dimensión normativa- operativa	608
2.1.1. Criterios referenciales	608
2.1.2. Fundamentos de la perspectiva formativa.	612
2.1.3. Propósitos	613
2.1.4. Principios fundamentales	614
2.1.5. Estrategias de formación pedagógica.	615
2.1.6. Recorrido procedimental para el desarrollo de la guía de acción	617
2.2. Dimensión técnica- administrativo (organizacional)	619
2.2.1. Estrategias institucionales sugeridas.	619
2.2.2. Aspectos logísticos	621
Resumen del capítulo	621

V BLOQUE: MARCO REFERENCIAL: CONCLUSIONES Y CREDIBILIDAD DEL ESTUDIO

CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES, HALLAZGOS, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	625
1. Conclusiones	627
1.1. Conclusiones del análisis cualitativo	628
1.2. Conclusiones del análisis cuantitativo	635
1.3. Conclusiones globales	637
2. Hallazgos	638
3. Limitaciones	639
4. Perspectivas futuras de investigación	642
Resumen del capítulo	643
CAPÍTULO X. EL CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN	645
1. Rigor científico de la investigación. Criterios de valoración de los resultados	647
1.1. Credibilidad o valor de verdad	647
1.2. Transferibilidad o aplicabilidad	649
1.3. Dependencia	650
1.4. Confirmabilidad	652
2. Coherencia de la investigación	653
Resumen del capítulo	654

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

ANEXOS

1. Instrumentos de la investigación	CD
2. Registros de instrumentos aplicados	CD
3. Bases legales sobre tema de estudio. Contexto venezolano	CD
4. Documentos PAD-Mérida	CD
5. Información general de la Universidad de Los Andes, Venezuela	CD

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

ÍNDICE DE FIGURAS

Nº	TÍTULO	
1	El Problema objeto de Investigación. Expresión Fenomenológica	28
2	El Recorrido de la investigación.	30
3	Dimensiones que permiten delinear la identidad profesional del docente universitario	44
4	El Saber Pedagógico. Perspectivas de identificación.	52
5	Formación Pedagógica, aspectos clave para su desarrollo	83
6	Contexto espacial y temporal de la Investigación	98
7	El contexto normativo de la Investigación	107
8	Flujograma Universidad de Los Andes de Venezuela	109
9	Organigrama del Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes – Venezuela	110
10	Oferta actual del Programa de Actualización Docente de la ULA, Venezuela	115
11	Estructura de un componente “Docente Básico” para la actualización de los profesores/as. Requisitos para el acceso.	118
12	Organigrama de la Universidad de Los Andes – Táchira “Pedro Rincón Gutiérrez”	119
13	Oferta académica de formación profesional universitaria ULA – Táchira.	121
14	Diseño inicial de la investigación (I y II)	133
15	Complementariedad de enfoques metodológicos y posicionamiento de técnicas/instrumentos de recogida de datos	138
16	La investigación, enfoques utilizados en el estudio	141
17	Marco referencial sobre la cual se soporta los criterios de observación	162
18	Observación. Determinación de unidades de análisis	170
19	El proceso de coaching para la indagación de la enseñanza	176
20	Complementariedad metodológica. II Fase de recolección de Información	178
21	La planificación del cuestionario	183
22	El cuestionario en la investigación	187
23	El Cuestionario como “proyección estereoscópica” de los instrumentos preliminares de la investigación (entrevista y observación/ coaching)	188
24	Sugerencias - propósitos de la valoración de expertos	200
25	Población para determinación de muestra y aplicación del cuestionario	202
26	Proceso de determinación de categorías derivadas de la entrevista	230
27	Esquema de secuencia de análisis de la entrevista y la observación/coaching de indagación (Conformación estructural)	233
28	Esquema de análisis global de resultados	234
29	La socialización en la formación profesional de la docencia universitaria. Inferencias preliminares (discurso – acción)	259
30	La profesión docente a nivel universitario. Naturaleza de acceso a la profesión. Inferencias preliminares de la categoría (discurso – acción)	270
31	Inferencias preliminares de la categoría: “La práctica de la enseñanza cómo ámbito de iniciación de la formación docente”	292
32	Inferencias preliminares del tópico de significado: Concepciones para el desarrollo de la enseñanza ¿Cómo enseñar?	346
33	Síntesis de las inferencias preliminares del tópico de significado:	

	“Concepciones sobre el proceso de comunicación profesor-alumno”	389
34	Inferencias preliminares del tópico de significado: “Concepciones sobre el desarrollo del currículum” ¿Qué enseñar?	411
35	Inferencias sobre las concepciones para el desarrollo de la Evaluación. Pregunta clave: ¿Por qué enseñar?, ¿Para que evaluar?	435
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.	439
37	Análisis del saber pedagógico (Triangulación interna)	586
38	Elementos del saber pedagógico	587
39	Naturaleza y caracterización del saber pedagógico	588
40	Síntesis de rasgos identificatorios del saber pedagógico a partir del modelo formulado	590
41	Plano real e ideal del saber pedagógico y la formación y/o desarrollo profesional en el ámbito universitario	593
42	Estado actual de la formación del profesorado de la ULA – Táchira desde las palabras de los profesores	595
43	Síntesis del esquema general de trayectoria o dimensión formativa del profesorado ULA-Táchira, Venezuela	601
44	Estructura de las líneas de base para la formación pedagógica del profesorado	607
45	Esquema pedagógico crítico – contextual narrativo	609
46	Fundamentos de una perspectiva formativa en lo pedagógico a partir del desvelamiento de la enseñanza	612
47	Recorrido procedimental para el desarrollo de las estrategias para la formación pedagógica	618
48	La triangulación como proceso de credibilidad en la investigación	649
49	Síntesis de criterios de rigor científico de la investigación	653

ÍNDICE DE CUADROS

Nº	TÍTULO	
1	Los saberes de los profesores	63
2	Perspectivas de la enseñanza	67
3	Modelos de desarrollo profesional	89
4	Síntesis de postulados del PAD- ULA en la actualidad	115
5	Talleres propuestos por el Programa de Actualización Docente (PAD-ULA). Visión global de análisis	116
6	Resumen de características de las carreras de Administración de Empresas, Comunicación Social y Educación	121
7	Temporalización de la investigación	135
8	Mapa de instrumentos	136
9	Estructura significativa de los interrogantes de la entrevista	151
10	Protocolo de entrevista biográfica	153
11	Caracterización del coaching como técnica - estrategia de apoyo profesional al análisis e interpretación de la enseñanza	175
12	Guión base para orientar el coaching	177
13	Relación especular de contenidos del cuestionario frente a la entrevista y la observación	193
14	Caracterización del grupo de expertos	201
15	Distribución proporcional de la muestra por carrera y profesor/a	205
16	Caracterización de sujetos informantes clave en la investigación	215

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

17	Matriz de categorización	231
18	Inferencias preliminares de la categoría: “La docencia universitaria como actividad fundamental del profesorado”	315
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	321
20	Inferencias preliminares del tópico de significado: Concepciones para el desarrollo del aprendizaje ¿Para qué enseñar?	373
21	Resumen de inferencias preliminares de la categoría “Formación pedagógica universitaria”	482
22	Comparativa rasgos identificatorios del saber pedagógico de los profesores/as	592
23	Orden jerárquico de estimaciones de los estudiantes sobre sus profesores/as a partir de dimensiones y categorías planteadas	597
24	Principios unificadores para el desarrollo de la guía base para la formación pedagógica del profesorado	615
25	Estrategias de desarrollo para la formación pedagógica	616
26	Estrategias institucionales sugeridas para el desarrollo de la guía base	620

ÍNDICE DE TABLAS

Nº	TÍTULO	
1	Comparativa de conceptos sobre el profesorado universitario	48
2	Estructura del cuestionario para efecto de la comprensión del diseño del análisis estadístico	488
3	Opiniones de los alumnos de Administración sobre Prácticas de enseñanza del profesorado ULA – Táchira, Venezuela	492
4	Opiniones de los alumnos de Administración sobre Saber pedagógico del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.	496
5	Opiniones de los alumnos de Administración sobre relación saber-práctica de enseñanza del profesorado	500
6	Opiniones de los alumnos de Administración sobre desarrollo profesional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela	505
7	Opiniones de los alumnos de Administración sobre cultura pedagógica institucional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.	509
8	Resumen opiniones de los alumnos de Administración sobre el profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.	513
9	Opiniones de los alumnos de Comunicación Social sobre prácticas de enseñanza del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.	515
10	Opiniones de los alumnos de Comunicación Social sobre saber pedagógico del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela	519
11	Opiniones de los alumnos de Comunicación Social sobre relación saber-práctica de enseñanza del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.	523
12	Opiniones de los alumnos de Comunicación Social sobre desarrollo profesional del Profesorado. ULA – Táchira, Venezuela	528
13	Opiniones de los alumnos de Comunicación sobre cultura pedagógica institucional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.	532
14	Resumen opiniones de los alumnos de Comunicación Social	

	sobre el profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.	536
15	Opiniones de los alumnos de Educación sobre prácticas de enseñanza del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.	538
16	Opiniones de los alumnos de Educación sobre saber pedagógico del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.	542
17	Opiniones de los alumnos de Educación sobre relación saber-práctica de enseñanza del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela	547
18	Opiniones de los alumnos de Educación sobre desarrollo profesional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela	551
19	Opiniones de los alumnos de Educación sobre cultura pedagógica institucional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela	555
20	Resumen opiniones de los alumnos de Educación sobre el profesorado. ULA – Táchira, Venezuela	560
21	Opiniones de los alumnos sobre el saber y la práctica de enseñanza del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela	561
22	Opiniones de los alumnos sobre desarrollo profesional y cultura pedagógica del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela	572

INTRODUCCIÓN

En tiempos de profundos cambios sociales y culturales en la sociedad actual, la educación es influida por la complejidad y contradicción permanente, proceso que toca de manera profunda los diferentes ámbitos de formación, especialmente el universitario.

Justo es reconocer que la tarea formativa en las universidades se ve permanentemente afectada por diversos cuestionamientos relativos a la calidad de enseñanza y su significado en el futuro desarrollo de los profesionales egresados de la misma, donde destaca la visión crítica que se tiene sobre la manera como el profesorado aborda las tareas académicas en el aula universitaria.

El estudio “El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de los Andes – Táchira y sus implicaciones en la enseñanza” representa una vieja aspiración de la comunidad científica de la universidad, por abordar el problema que representan las concepciones de los profesores y profesoras universitarios que guían los procesos de enseñanza universitaria. Discusión de múltiples complejidades en tanto existen diversas construcciones semánticas que explican lo relativo al saber y/o conocimiento que el profesorado universitario genera en torno a la enseñanza. (Estebaranz, 1992; Marcelo, 1994; Zuluaga - Garcés, 2000)

Institucionalmente se hace prioritario reconocer los posibles sustratos pedagógicos originarios y derivados de los profesores/as universitarios para permitir el establecimiento de pautas claras y comunes entre este saber *-entendido como una referencia construida en el entorno sociocultural donde se producen las prácticas de la enseñanza, para guiarlas, conducirlas y transformarlas si fuese el caso hacerlas-* y los proyectos institucionales de docencia, investigación y extensión.

Estudiar cómo piensan, diseñan y guían los profesores/as su acción formativa desde la enseñanza universitaria, expresa la necesidad de desvelar/reconocer conscientemente de forma sistemática, justa y formal su producción personal, intelectual, científica u artística del acto de la enseñanza, lo que representa una manera de establecer pautas de valoración científica sobre el proceso de enseñanza que realizan, y la revisión en perspectiva permanente, de las acciones formativas que desarrolla el profesorado en el ámbito universitario

La investigación pretende reivindicar el valor de la palabra y voz de los profesores/as como un instrumento válido para repensar las experiencias formativas que producen en la enseñanza, es decir, las representaciones de los saberes, conocimientos y creencias sobre la enseñanza que desarrollan susceptibles de ser reelaboradas para conocer los rasgos básicos en materia de formación pedagógica del profesorado universitario.

Desde una perspectiva amplia a través de la investigación de carácter interpretativa, contrastada mediante el enfoque cuantitativo se ha perfilado el propósito de analizar, interpretar y comprender el saber que construyen los profesores/as de la Universidad de los Andes del Táchira en el proceso de enseñanza que dirigen, para reconstruirlo formalmente, hacerlo explícito y determinar sus implicaciones en la enseñanza y finalmente delinear las acciones formativas necesarias en procura de mejorar tal proceso.

En esa perspectiva la investigación ha procurado delimitar rasgos comunes y no comunes en el saber en/desde la enseñanza de los profesores para orientar un proceso de formación pedagógica que tiene implicaciones en el desarrollo profesional de los profesores, y por ende en el reconocimiento académico de la institución.

La investigación delimitó tres aspectos esenciales: a) la racionalización descriptiva de los rasgos identificatorios del “saber pedagógico” de los profesores en el entorno socio cultural de actuación en la enseñanza, b) la opinión de los estudiantes sobre el profesorado con relación a las experiencias de enseñanza que experimentan con ellos, c) las implicaciones del saber pedagógico del profesorado con la enseñanza que dirige y, d) la formación pedagógica del profesorado universitario

El “saber pedagógico” en la tarea de enseñanza del profesor universitario de la Universidad de Los Andes Táchira es el tema central de la presente tesis doctoral, en el sentido de reconocer que la formación pedagógica gira en torno a la mejora y transformación de la enseñanza universitaria a partir del desvelamiento de las “realidades” propias del profesor/a universitario como profesional de la docencia.

ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo se conforma en cinco bloques con sus respectivos capítulos, cada uno trata aspectos relevantes de la investigación. Se ha articulado de manera coherente en función de la complejidad en el desarrollo de la investigación del tema en cuestión,

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

“El Saber Pedagógico de los profesores Universitarios y sus implicaciones en la Enseñanza Universitaria”.

El I Bloque se ha denominado Marco **referencial teórico** y está constituido por el capítulo I y II. El capítulo I expone el planteamiento del problema de la investigación, la justificación del estudio, la expresión fenomenológica del tema de investigación y los propósitos del estudio. El capítulo II expresa los antecedentes de la investigación y las bases teóricas de referencia, donde destacan los aspectos referidos a profesionalidad, saber pedagógico, enseñanza universitaria y la formación pedagógica del profesorado.

El II Bloque denominado Marco contextual **de la investigación** lo compone el capítulo III, en el, nos ocupamos de la descripción global del tema de investigación, destacando el estado y desarrollo de la formación pedagógica de profesorado de La Universidad de Los Andes Táchira en función de la estructura organizativa y curricular de institución y la manera como opera normativamente, destacando en primera instancia los aspectos legales de la formación y delimitando el contexto concreto de la investigación.

El capítulo IV se inserta en el III Bloque, denominado **Marco referencial metodológico**, que expresa la fundamentación metodológica en general, destacando el diseño inicial de la investigación y los aspectos que la enmarcan. Se define la orientación de investigación, los métodos a seguir, y se exponen de manera argumentada todos los aspectos que sustentan las técnicas e instrumentos diseñados para el desarrollo del estudio, donde el enfoque biográfico narrativo es central y continua en un entramado de elementos que comportan el diseño global de la investigación.

El IV Bloque denominado **Marco referencial de resultados**, está compuesto por los capítulos V, VI, VII y VIII. Estos capítulos son cardinales en tanto abordan el conjunto de resultados de la investigación. El capítulo V, trata el análisis de resultados del diseño cualitativo en donde, a partir de un esquema de redacción, se triangula la información de las entrevistas biográficas, los registros de observación y los coaching derivados de las observaciones a los profesores/as. Este capítulo expresa el núcleo del estudio, en tanto representa la racionalización descriptiva del tema estudiado.

El capítulo VI, ofrece el análisis de datos cualitativos a partir de procesamiento de los cuestionarios aplicados a los estudiantes para entender sus opiniones sobre los profesores/as respecto de la enseñanza y contrastar estas, con los resultados del momento cualitativo del estudio.

La integración de resultados se define en el capítulo VII, en donde se triangulan globalmente los resultados aportados en los capítulos V y VI, siguiendo el esquema de redacción formulado y resaltando de forma gráfica los aspectos clave de la investigación.

Finalmente, en este bloque se expone el capítulo VIII, donde se muestra el diseño propuesto de una guía base a partir de la definición de líneas de acción para la formación pedagógica del profesorado universitario, provocadas por los resultados obtenidos en la investigación.

El V bloque denominado **Marco referencial: conclusiones y credibilidad del estudio** establece el cierre de la investigación, en tanto está constituido por los capítulos IX y X de la investigación. El capítulo IX expresa las conclusiones, hallazgos, limitaciones y líneas futuras de investigación y el capítulo X, expone el carácter científico del estudio, partiendo de la valoración de los criterios de científicidad para este tipo de investigación.

CAPÍTULO X. EL CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

Contenido:

- 1. RIGOR CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN. CRITERIOS DE VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS**
 - 1.1. CREDIBILIDAD O VALOR DE VERDAD
 - 1.2. TRANSFERIBILIDAD O APLICABILIDAD
 - 1.3. DEPENDENCIA
 - 1.4. CONFIRMABILIDAD
- 2. COHERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN.**

Resumen del capítulo

1. EL RIGOR CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN. CRITERIOS DE VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los estudios de carácter interpretativo deben estimar y descubrir los influjos y sesgos supuestos en todo el proceso de la investigación con la finalidad de expresar las preocupaciones en los límites de acción, cuidando el principio fundamental de la coherencia interna.

Debe entenderse que la coherencia interna implica la manera como se expresa la estructura de la investigación en relación con cada uno de los aspectos que la componen, para encajar de manera eficiente y con criterios de calidad un discurso encadenado adecuadamente con el propósito de comprender el proceso en toda su complejidad y extensión.

El investigador para lograrlo, requiere de ver en retrospectiva los resultados y hallazgos encontrados para comprender el status científico de rigor, con que se ha desarrollado la investigación. Guba (1981) sugiere al menos cuatro criterios fundamentales para lograrlo, sobre los cuales se versará posteriormente. Seguidamente se exponen a continuación los detalles de cada uno de ellos:

1.1. CREDIBILIDAD O VALOR DE VERDAD

El rigor científico en torno a la credibilidad implica la valoración de las situaciones en las cuales una investigación pueda ser reconocida como creíble, para ello, es esencial la pesquisa de argumentos fiables que pueden ser demostrados en los resultados del estudio realizado, en concordancia con el proceso seguido en la investigación. La credibilidad en la presente investigación, se apoya en los siguientes aspectos:

- a) Respeto por los hechos y situaciones generados en el contexto temporal y espacial de la investigación, desde el cual se ha observado, valorado y dilucidado a los profesores/as universitarios de las carreras de Administración, Comunicación social y Educación de la Universidad de Los Andes Táchira, a partir de la indagación de sus discursos y acciones en el espacio del aula con relación a sus saberes para el ejercicio de la docencia universitaria.
- b) Valoración por jueces de expertos del/os instrumento/s de investigación.
- c) Estimación valorativa de los datos y/o información derivada de los instrumentos aplicados.

- d) La experiencia de trabajo constante en la institución universitaria con los sujetos de la investigación y otros profesores/as en diversas tareas, funciones y roles del espacio académico. De manera especial en actividades de formación pedagógica. Esta experiencia se mueve entre los 2 y 10 años de temporalidad, dependiendo de los sujetos de investigación que se considere, con relación al investigador.
- e) Manejo y desarrollo de la triangulación como un proceso de contrastación y confluencia de métodos, instrumentos y datos dirigidos en torno a una misma temática. Este procedimiento permitió la correspondencia constante, derivada del uso de diversos instrumentos de investigación, para lograr el encadenamiento sucesivo de evidencias que fueron ordenadas.

En la perspectiva señalada con anterioridad, la triangulación se ha realizado con diferentes connotaciones, tal y como se señala a continuación:

- Triangulación global de instrumentos: Este proceso se realizó en la perspectiva del “cruzar” la información obtenida por diversos instrumentos de naturaleza cualitativa y cuantitativa. En el diseño, se consideró la aportación de variados instrumentos de recolección de información para permitir el contraste necesario de los datos recabados a partir de diversas técnicas, instrumentos y procedimientos de indagación del fenómeno estudiado.

La triangulación, desde esta perspectiva se concibió en varios niveles de estructura: en un primer nivel: entre enfoques metodológicos (cualitativo – cuantitativo), en un segundo nivel expresado en la conjugación entre registros de observación y coaching de indagación.

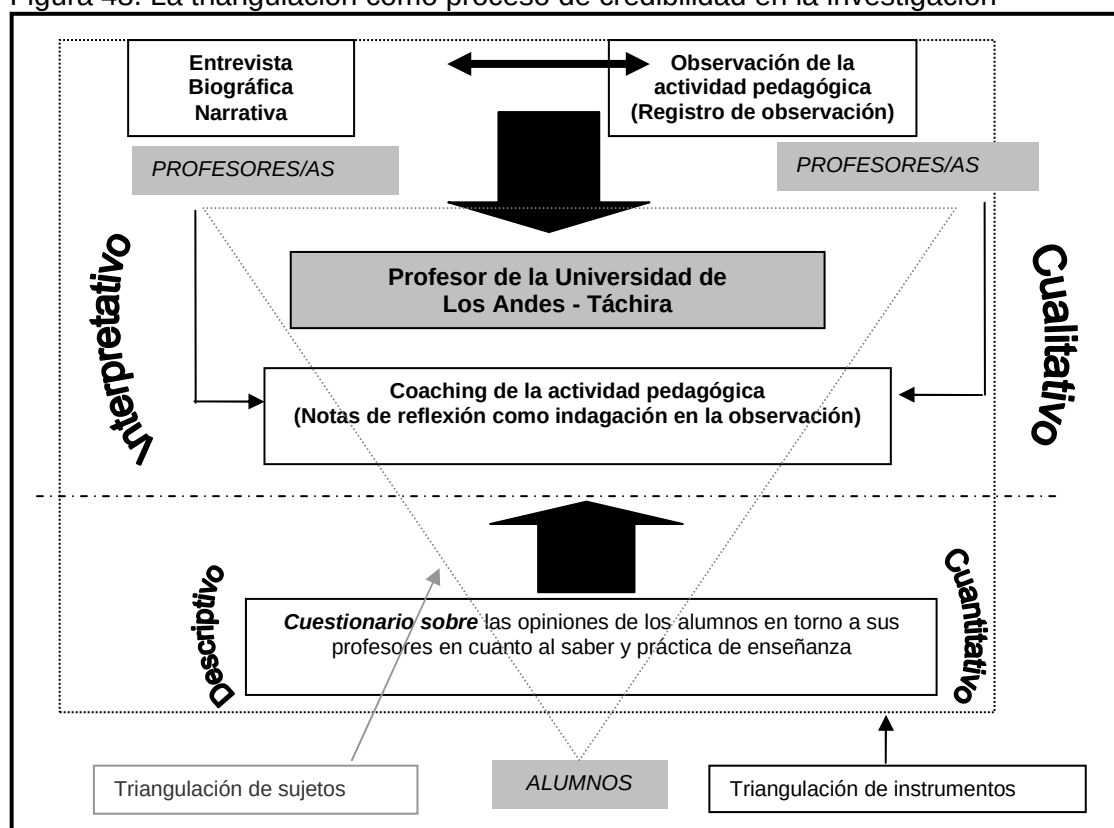
- Triangulación de sujetos: se desarrolló con el propósito de buscar consistencia en los datos recabados sobre el tema de investigación, a partir de las miradas de los actores fundamentales del fenómeno estudiado: profesores/as y estudiantes. Estos sujetos permiten, en nuestra consideración, obtener diferentes perspectivas de comprensión del fenómeno estudiado, funcionando como tamices para la aproximación de la realidad intersubjetiva.

Los sujetos de la investigación están conformados por 06 profesores/as (dos por carrera: Administración, Comunicación Social y Educación) de la Universidad de Los Andes Táchira, y una muestra de estudiantes de cada profesor/a

seleccionado que sirvieron de agentes contrastar los datos recolectados en los profesores/as.

Esta combinación de instrumentos y sujetos, permite definir el isomorfismo entre los resultados obtenidos y la realidad percibida desde la investigación. Estos aspectos se pueden apreciar en la figura 48.

Figura 48. La triangulación como proceso de credibilidad en la investigación



Fuente: el autor.

1.2. TRANSFERIBILIDAD O APLICABILIDAD

Los resultados de este estudio, no son transferibles ni aplicables a otros contextos y/o ámbitos de acción, criterio del cual se tiene razón plena, en tanto la naturaleza social y compleja del fenómeno estudiado. De todas maneras, podría ser referente para producir transferencias de los instrumentos y fases de la investigación en otra situación y/o contexto, dependiendo de la condición o grado de intensidad al acercamiento en cuanto a similitud del proceso desarrollado, de quien investiga y desea producir esa transferencia. (Fernández, 2006).

Sin embargo, Ferreres y González (2006) explican que la investigación interpretativa se preocupa más por la validez que por la fiabilidad en tanto que estabilidad de los

datos y su réplica. Lo importante de la investigación es la capacidad de reflejar lo sucedido, percibido, sentido por los actores en esa situación particular y al mismo tiempo, apreciado como válido para la comprensión de su mundo y de ellos.

Aunque parezca contradictorio, es más significativo entender el valor de los resultados de la investigación, en tanto pueden producir los vínculos oportunos en el lector del informe de la investigación para tener otra opción de comprensión de un tema o fenómeno de estudio, del cual se pretenda abordar científicamente.

La generalización como criterio de rigor científico, debe entenderse entonces, como el resultado de la apreciación de la investigación por audiencias oportunas que pueden interpretar libremente los resultados en función de sus propias necesidades y requerimientos en materia de investigación, dada la multidimensionalidad y flexibilidad de los aspectos conceptuales y metodológicos del estudio realizado.

Desde esta posición, se utiliza los procedimientos de validación científica propuestos por Guba (1981) para indagar el carácter científico del presente estudio que se desglosa de la siguiente manera:

- **Descripciones detalladas:** surgidas en las propias reproducciones derivadas de los datos de la entrevista biográfica narrativa, los registros de observación, y los coaching de indagación. De otra manera, dada la univocidad de la investigación se procura especificar descriptivamente y de manera fiel a los actores, situaciones y/o contextos de actuación de estos, con el objetivo de generar información lo más ajustada posible a la realidad.
- **Abundante arqueo de datos e información:** representada en concreto en la información obtenida por medio de las entrevistas biográficas narrativas, los registros de observación/ coaching de indagación aplicado a los profesores – *sujetos de investigación*- de las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación, y los estudiantes de estos profesores/as, quienes con su participación invaluable, permitieron abordar y comprender el caso estudiado.

1.3. DEPENDENCIA

Este criterio implica el nivel de consistencia o estabilidad de los resultados y hallazgos del estudio. En función de este aspecto, la investigación abordó como tema central “el saber sobre la enseñanza” de los profesores/as universitarios de las

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

carreras de Administración, Comunicación Social y Educación de la Universidad de Los Andes Táchira desde la perspectiva de su trayectoria o dimensión formativa.

Esta situación implica cierto riesgo de inestabilidad, en tanto los profesores/as y estudiantes sujetos de la investigación, son agentes que interactúan en un proceso complejo, personal y dialogal, conocido como “formación de profesionales” en sus diferentes matices y situaciones propias del contexto socio cultural venezolano.

Los resultados encontrados, en la actualidad están dirigidos a desarrollar un proceso de formación pedagógica a partir de la definición de unas bases o líneas de acción que se derivaron del análisis interpretativo provocado por los datos aportados por la entrevista biográfica narrativa, en tanto el fenómeno estudiado se ha percibido deficitario (formación pedagógica del profesorado), situación altamente favorable para la investigación.

Por otra parte, en el trayecto final del devenir de la investigación en el contexto institucional no se han producido modificaciones importantes que obstaculicen el valor de las sugerencias finales en materia de formación pedagógica del profesorado.

En todo caso, es significativo señalar la introducción de un proceso de reforma curricular en la institución que deberá cumplir con el necesario debate al interior de la institución en el ámbito académico y posteriormente el consiguiente trámite burocrático, que a nuestro parecer abre más posibilidades para estudiar aun más las deficiencias en materia de formación pedagógica de los profesores/as.

Es importante resaltar que una de las características esenciales de la investigación cualitativa en cuanto a diseño, es su flexibilidad o capacidad de adaptación a cada momento y circunstancia, siguiendo las modificaciones/cambios y transformaciones que ocurren en la realidad estudiada. (Salvador, Rodríguez y Bolívar. 2004)

La naturaleza activa, permanente y relacionada con el tema del investigador en el estudio realizado, llevó a desarrollar algunas pautas de reconocimiento que han sido significativas para revisar el proceso de la investigación. Al concluir el proceso, el director de tesis ha realizado las revisiones pertinentes y las sugerencias al respecto.

1.4. CONFIRMABILIDAD

El grado de implicación del investigador en el estudio, no se ha eludido, en todo caso se extiende la garantía suficiente sobre el proceso de la investigación, producto de la información arrojada por los instrumentos aplicados, donde los datos no están sesgados, ni responden a ningún tipo de manipulación de naturaleza personal.

En todo caso, la muestra de esta afirmación se expresa en los textos trabajados que se utilizaron en el análisis e integración de resultados correspondientes a las opiniones de los profesores/as entrevistados, en los registros de las observaciones/coaching de indagación realizadas a estos mismos y a las opiniones de los estudiantes por medio de los cuestionarios aplicados; todos ellos incorporados en los anexos de en la investigación.

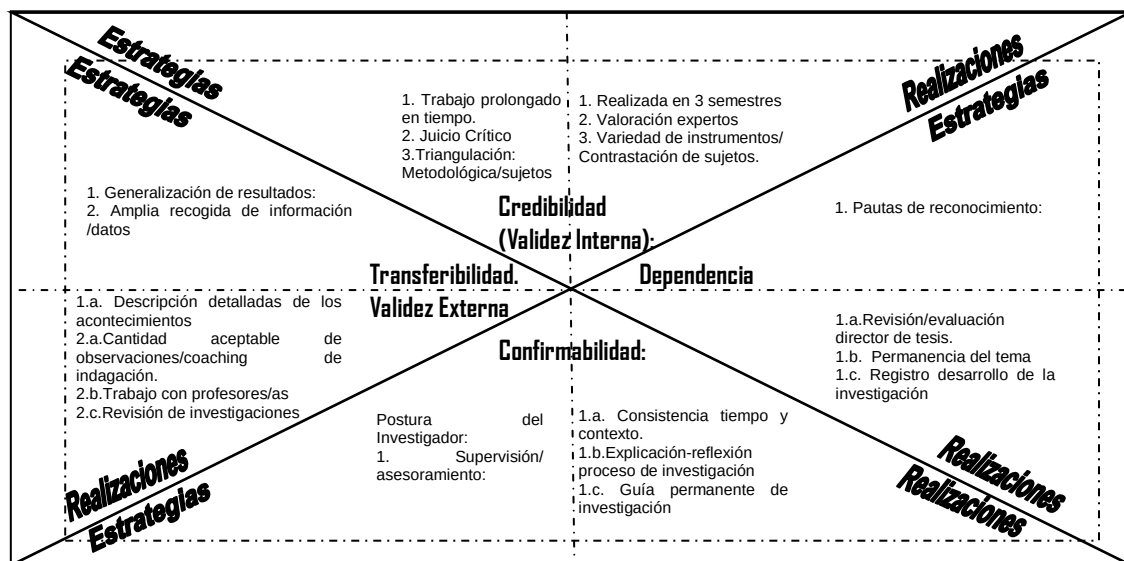
Así mismo, a lo largo de la investigación, desarrollamos de manera permanente, el proceso de reflexión sobre el tema de estudio con los profesores/as y estudiantes involucrados, potenciado por la naturaleza reflexiva y reconstructiva de los instrumentos utilizados (entrevista biográfica narrativa, observaciones y coaching de indagación y los cuestionarios), exponiéndoles la postura metodológica sobre el tema de estudio.

Los datos recolectados a través de los instrumentos aplicados a los profesores/as, fueron revisados en su integridad por los sujetos de la investigación y tuvieron el visto bueno para la utilización en el estudio (entrevistas biográficas narrativas, registros de observación y resultados de los coaching expresados en los registros).

En la figura 49 se representa una síntesis de estos criterios, que permiten ver la globalidad de la naturaleza de la investigación.

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

Figura 49. Síntesis de criterios de rigor científico de la investigación



Fuente: el autor.

En el gráfico anterior, se sintetizan los aspectos que se han considerado para definir el rigor científico de la investigación.

2. COHERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN.

En este apartado, se visualiza el vínculo de contraste entre los propósitos generales planteados en la investigación y las situaciones / acciones que permiten determinar el acercamiento o alejamiento de estos en su logro.

- Analizar los discursos y actuaciones pedagógicas del profesorado en el marco institucional de la Universidad de los Andes del Táchira, en este sentido, se realizó previamente una revisión de referentes teórico-conceptuales que han permitido a través del arqueo de la literatura al respecto, indagar en aquellos aspectos necesarios para entender los discursos y acciones de los profesores/as, de la misma manera que profundizar en aquellos elementos considerados como no claros desde la perspectiva teórica y conceptual. (Desarrollo de sesiones de trabajo para realizar la entrevista biográfica narrativa, las observaciones y los coaching de indagación)
- Analizar las opiniones de los alumnos en torno al saber de sus profesores/as para el desarrollo de las acciones formativas desde el proceso de enseñanza que orienta en el aula. En este aspecto, en la investigación se desarrolló una indagación sobre las opiniones manifiestas de los estudiantes sobre sus profesores/as, haciendo una contrastación descriptiva de los aspectos

fundamentales del tema de investigación. (Desarrollo de un cuestionario aplicado a los estudiantes de los profesores/as sujetos de la investigación)

- Re-elaborar teóricamente el saber de los profesores/as en cuanto al desarrollo del proceso de enseñanza, su concreción y su praxis. Revisar las implicaciones de este “saber pedagógico” sobre la enseñanza universitaria. Esto implicó el establecimiento desde un modelo teórico de una aproximación descriptiva, de los rasgos de formación pedagógica de los mismos y de ahondar en las maneras y formas de desarrollo de la enseñanza. (Reelaboración descriptiva a partir del uso de un modelo teórico).
- Detectar líneas/bases de acción para la formación pedagógica y apoyo docente para profesores/as de la Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela, partiendo de los resultados obtenidos en el propósito anterior y la indagación de los soportes conceptuales y teóricos para aproximarse a la definición de las líneas o bases de acción para la formación pedagógica y apoyo docente (Diseño de guía para la formación pedagógica).

Es conveniente señalar que los pasos para el desarrollo de la coherencia de la investigación, se ha logrado desde el sentido de pertinencia de las acciones concretadas en el contexto institucional, tomando como punto de referencia el diseño inicial de la investigación y las orientaciones del director/tutor de investigación.

Resumen del Capítulo

En este capítulo se expresa el rigor científico de la investigación, a partir de la valoración de criterios tales como: la credibilidad, la transferibilidad, dependencia, confirmabilidad y la coherencia de la investigación en conjunto.

Se expone a grandes rasgos las características que definen cada criterio en el estudio y se realizan algunas consideraciones particulares sobre la naturaleza de la investigación en el ámbito universitario.

1. BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- ARELLANO, A. (2001). "Componentes del nuevo campo intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela: 1994 –1998". En: *GRECO Grupo de Investigación en Comunicación y Educación*. San Cristóbal; p.33.
- ARELLANO, A. (2001). "Componentes del nuevo campo intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela: 1994 –1998". En: *Revista Iberoamericana de Educación: OEI*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/167Arellano.PDF>
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1978). *Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BALESTINI, M. (1998) *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Editorial BL Consultores.
- BEDOYA, J. (1998). *Pedagogía ¿Enseñar a Aprender?*. Santafé de Bogotá: ECOE.
- BENEDICTO, V; FERRER, V y FERRERES, V. (1995). *La Formación Universitaria a Debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- BENEDITO, V. (1998). Hacia un modelo de formación inicial del profesorado universitario. En *La formación del profesorado. Evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicios de Publicaciones Universidad, pp. 51-72.
- BERNSTEIN, B. (1997). *La Estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BEST, J. (1982). *Como investigar en educación*. Madrid: Morata.
- BIDDLE, B; GOOD, T; GOODSON, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de Enseñar*. Barcelona: Paidós.
- BLANCHET, A; GHIBIONE, R y otros. (1989). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, Observación. Entrevista. Cuestionario*. Madrid: Narcea.
- BOLIVAR, A; DOMINGO, J y FERNANDEZ, M. (2001). *La Investigación Biográfica – Narrativa en Educación*. Madrid: La Muralla.
- BOLIVAR, A. (dir) et al. (1999): *Ciclos de vida profesional del profesorado de secundaria*. Desarrollo personal y formación. Bilbao: Mensajero, pp. 91-96
- BOLIVAR, A; FERNÁNDEZ, M; MOLINA, E (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. *Revista Electrónica Forum Qualitative Social Research*, 6 (1), Artículo 12. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- BONTÁ, (2000). *La construcción del saber pedagógico: principales dimensiones*. La formación docente en debate. Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad de Belgrano - Academia Nacional de Educación de Argentina. Portal educativo del Estado Argentino. Disponible en: www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_LIBROS/DS000115.PDF

- BOUDONCLE, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. *Syraxe. Revue de Recherches en Educación* (13), pp. 77-96.
- BUTT, R.; RAYMOND, D. y YAMAGISHI, L. (1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, V.7 (4), pp. 87-164.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P y FUENSANTA, P. (1988). *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España.
- CARR, W. (1995) *Teoría de la educación*. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata
- CASTRO – SILVA, E. (2000). *Pedagogía Universitaria y Formación Docente* Santa Fe de Bogotá; Cátedra ICFES "Agustín Nieto Caballero". Conferencia Seminario de Presentación del Programa Nacional de Formación de Profesores de la Educación Superior. pp. 2 –15.
- CONNELLY, M. y CLANDINNIN, D. (2000) *Narrative Inquire: Experience and store in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- COLL - SALVADOR, C. (1994) *Una perspectiva psicopedagógica sobre el curriculum escolar*. Cuadernos de Educación (1370) Caracas: Laboratorio Educativo.
- COLOM, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- DE LA TORRE, S. (1987). *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela Española.
- DENZIN, N.K. (1989). *Interpretative Biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- DE VICENTE, P. (1993). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada: Ahara.
- DÍAZ, V. (2004). Teoría Emergente en la construcción del saber pedagógico. *En Revista Iberoamericana de Educación*. (37/3). http://www.rieoei.org/1122.h_/www.rieoei.org/deloslectores/1122Diaz.pdf
- DIDRIKSSON, A. (2000). Tendencias de la Educación Superior al fin del siglo. En: *La Educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas: UNESCO.
- DOYLE, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness en SHULMAM, L.S (dir). *Review of Research on Education*. V.5. Itasca: F.E. Peacock, pp.163-199.
- ESCUDERO, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: Cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (34), pp.133-157.
- ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, A. (1994): *Profesores y Escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

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

- FERNÁNDEZ, M. (2001). "Las Profesiones como poder Social: El caso del Profesorado" *Revista de Educación*. Salamanca. (324). pp. 143-154
- FERNÁNDEZ, M. (2005). *Desarrollo profesional del docente universitario*. Universidad de Granada. Disponible en: www.ice.urv.es/cursos/docencia_universitaria/pfpa07/continguts_10/PDF/24.PDF -
- FERNÁNDEZ, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. España: Grupo Editorial Universitario.
- FERRERES, V. (1995). *Desarrollo curricular y formación de profesores: Cultura colaborativa e innovación curricular*. Conferencia dirigida a alumnos de Magisterio y pedagogía. Universidad de Jaén. Departamento de Pedagogía. 09-03-95.
- FERRERES, V. (Coord) (1997). *Desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: oikos-tau.
- FERRERES, V. (2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario: Circunstancias, problemas y propuestas. En: *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*. V. 5 (2). pp. 103-129.
- FERRERES, V; MOLINA, E. (1995). *La Preparación del Profesor para el cambio en la Institución Educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. PPU.
- FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. (1999) *Formación y Actualización para la función Pedagógica*. Madrid: Síntesis Educación.
- FERRERES, V. y GONZÁLEZ, A. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Praxis.
- FREIRE, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- FLÓREZ, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- FLÓREZ, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Santafé de Bogotá: McGraw Hill.
- FLÓREZ, R. y TOBÓN, A. (2001). *Investigación Educativa y pedagógica*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- GAGE, N. (1978). *The scientific basics of the Art of Teaching*. Nueva York: Teachers College Press.
- GALLEGO-BADILLO, R. (1997). *Saber Pedagógico una visión alternativa*. Bogotá: Magisterio.
- GARCÍA-VARCÁRCEL, A. (coord.). et al. (2001). La función docente del profesorado universitario. *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla. pp. 9-41

- GATTI, E; PERÉ, N y PERERA, H. (1997). *Pedagogía Universitaria Formación del Docente Universitario*. Caracas: IESAL UNESCO.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A. y SIMARD, D. (1998). *Por una teoría pedagógica. Investigaciones contemporáneas sobre el saber docente*. Ijuí-Brasil: Editorial Universidad Regional Ijuí
- GIDDENS, A. (2006). *Mejorar las universidades europeas*. Madrid: Diario el País. Año XXXV (10534). 10 de abril. Sociedad. p. 31
- GIMENO, J. (1988). *El Currículo: Una reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (2002). *Comprender y transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (2005) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
- GOETZ, J y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ- FARACO, J. (2000). *Cómo se fabrican los Maestros*. El conocimiento Pedagógico en la formación del futuro docente. Huelva: Hurgué Editores.
- GONZÁLEZ SOTO, A. (1992). Interculturalismo y Universidad: retórica y realidad en la preparación de docentes para sociedades multiculturales. Ponencia presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía "Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida", Salamanca (29 septiembre -3 octubre).
- GONZÁLEZ, A. (2005). *Motivación Académica*. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Pirámide-Anaya.
- GRANÉS, J. (1999). "Principios Básicos de la Docencia Universitaria". Santafé de Bogotá; Universidad Nacional de Colombia. p. 9. (mimeo)
- GUBA, E. (1981). Criterios de Credibilidad en la investigación naturalista, en GIMENO, J. (2005). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal. pp. 148-165.
- HANNAN, A. y SILVER, H. *La innovación en la Enseñanza Superior*. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. Madrid: Narcea
- HERNANDEZ, R; FERNANDEZ, C; BAPTISTA, P. (1999). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- HERNANDEZ, R; FERNANDEZ, C y BATISTA, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- HUBERMAN, M. (1989). The profesional life cycle of teachers. *Teachers Collage Record*, 91 (1), pp. 31-57.
- HUBERMAN, M. Y SCHAPIRA, A. (1986). Ciclo de Vida y enseñanza. En ABRAHAM, A. *El enseñante también es persona*. Barcelona: Gedisa. pp. 41-51

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

- IMBERNÓN, F. (1994). *La Formación y el desarrollo Profesional del Profesorado*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2000). "Un Nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión?" En: *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. (38) Agosto de 2000. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. pp. 37-46
- JIMÉNEZ, B. (2000). (Edit.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- KELCHTERMANS, G. (1993). Getting the store, understanding the lives: from careers stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher Education*, 9 (5/6), pp. 443-456.
- KENSEL, H. (1977). *Teoría pura del Derecho*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- KNIGHT, P. (2005). *El profesorado de educación superior*. Madrid: Narcea.
- LACUEVA, A. (1997). *Por una Didáctica a favor del niño*. Cuadernos de Educación (145) Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- LEY DE UNIVERSIDADES. (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, (1429) Extraordinario.
- MARCELO, C. (1987c). *El Efecto de las Prácticas de Enseñanza en las perspectivas de los Profesores en Formación*. En *Actas del Symposium sobre Prácticas de Enseñanza*. Santiago: Tórculo.
- MARCELO, C. (1987d). *Socialización de los profesores. La Formación durante el período de prácticas de enseñanza de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. (1994). *Formación En De VICENTE, P. y otros (Eds.). La Formación del Profesorado para el cambio Educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. PPU.
- MARCELO, C y LÓPEZ, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- MARCELO, C. (2001). El Proyecto Docente una ocasión para Aprender. En GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, pp. 45-76.
- MARRERO, J. (1992). Teorías Implícitas del Profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: ESTEBARANZ, A- SÁNCHEZ. (eds.). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I). Conocimientos y teorías Implícitas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- MARTINEUA, S. (1997). *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique. Construction d'un objet theorique*. Québec: Université Laval. (Tesis doctoral)
- MARTÍNEZ, A. (1990): *Una mirada arqueológica de la pedagogía*. En: *Pedagogía y Saberes*. (1). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- MEDINA, A. (1998). Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario. En Q. MARTÍN, A. MEDINA, A. MONCLUS Y C. DOMÍNGUEZ (Coords.), *Actas V Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas*. pp. 750-897. Madrid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad Complutense-Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.
- MEDINA, A; SIMANCAS, K; GARZÓN, C. (1999). El pensamiento de los profesores/as universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2 (1). <http://www3.uva.es/ufop/publica/actas/ix/52-medina.pdf> / <http://www3.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- MEDINA-RIVILLA, A. (1997). Formación inicial del Profesorado de Educación infantil y Educación primaria. En Rodríguez, A; SANZ, E. Y SOTOMAYOR, M. (coords.). *La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea. pp. 140-168.
- MEDINA-RIVILLA, A. (2001). Los Métodos en la enseñanza Universitaria. En García-Valcárcel, A. (coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla. pp. 155-197.
- MEIRIEU, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie: *Revue Francaise de Pédagpie*. París, (120) pp. 25 –28.
- MEIRIEU, P. (1997). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- MELLOUKI, M. y TARDIF, M. (1995). Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec- Un bilan des travaux universitaires publiés depuis 1980. Québec: Univeriste Laval.
- MENEGUZZI, A. (2004). *Formación de profesores en la Universidad: Formación Pedagógica y Calidad en el desempeño profesional*. VIII Congreso de Educación a Distancia CREAD MERCOSUR/SUL Córdoba – Argentina.
- MONEREO, C. (1990). (Comp.) *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona: Casals
- MONTERO, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? En: *Educación*. (30). pp. 69-89.
- MORAL, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. España: Grupo Force y Grupo Editorial Universitario.

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

- MORIN, E. (1997). En torno a Edgar Morin, América Latina y los Procesos Educativos. En *Pensamiento Complejo* Santafé de Bogotá: Editorial Mesa Redonda Magisterio.
- MORIN, E. (1999). *La cabeza bien puesta, repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- NÚÑEZ, M. (1995). *Profesores y saber pedagógico (profesores de enseñanza media de las comunas de Concepción y Talcahuano)*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción, Facultad de Educación, Humanidades y Arte.
- OEI, (1998). Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Biblioteca Digital OEI.
- ORBEGOZO, J. (1995). *Doce Propuestas Educativas para Venezuela*. Caracas: UCAT-CERPE-FE Y ALEGRÍA.
- PÉREZ, A. ; BARQUIN, J. y ANGULO, F. (Eds) (1999): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985) Paradigmas contemporáneos de Investigación Didáctica. *Cuadernos de Educación* (129). Caracas: Laboratorio Educativo.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. pp. 398-429.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En MONTERO, L y VEZ, J. (Eds). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (1). Santiago de Compostela: Tórculo. pp. 29-51.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Editorial Morata.
- PESTANA, N. (2001). La Persona, el Profesional y el Docente. Una aproximación al conocimiento de los conocimientos de los profesores de La Universidad de Los Andes. Recuperado de <http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol7n2/a02.htm>
- POPKEWITZ, TH. (1987). (Ed.) *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- POZO, J. (1996). Aprendices y Maestros. *La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- RODRÍGUEZ, G; GIL, J y GARCÍA, E. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- ROSALES, C. (2001). Comunicación Didáctica en la Universidad. En GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, pp. 113-152.

- SAENZ, L (1995). *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Madrid: Marfil
- SALGUEIRO, A. (1999). *Saber docente y práctica cotidiana un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- SALVADOR, F; RODRIGUEZ, JL. Y BOLIVAR, A. (2004) (Dtres). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, Vol I y II, Málaga: Aljibe.
- SANTOS-GUERRA, M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Organización Escolar y desarrollo profesional. Rosario: Homosapiens.
- SANTOS-GUERRA, M. (1999). Organización para el desarrollo profesional. En: Revista de Currículo y formación del profesorado, Vol 3 (1), pp. 27-43.
- SHULMAN, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspectiva en WITTROCK, M. (dir) *Handbook of research on teaching*. 3 ed. Nueva York: MacMillan. pp. 3-36.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- STENHOUSE, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín. Imprenta Universidad de Antioquia.
- SUÁREZ, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*. San Cristóbal- Venezuela: Gapsipe V. 9 (1y 2) pp.42-51.
- TAMAYO, A. (2000). *Formación pedagógica del docente universitario en Colombia*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Decanato de facultad de Educación. Tunja. Colombia. Recuperado en: www.afacom.org / www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_08arti.pdf
- TAPÍA, J. (2001). Motivación y Estrategias de Aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios. En GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, pp. 79-109.
- TARDIF, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Nancea.
- TAYLOR, S y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEJADA, J. (1997). El proceso de investigación científica. Barcelona: Fundació `la Caixa`/ Escola d` Infermeria Sta Matrona.
- TEJADA, J. (2005). *Didáctica – Currículo. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Davinci Continental.

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

- TOM, A. y VIALLI, I. (1990). Professional knowledge for teachers. En HOUSTON, W.R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: McMillan. pp. 373-392.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París, Francia.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (1990). *Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes*. Gaceta Universitaria (1) Extraordinario.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (2005): reseña histórica. Disponible en: <http://www.tach.ula.ve/> Consultado el 22 de Mayo de 2006
- VASS, E. (1993). Los procedimientos: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Cuadernos de Educación* (11) Barcelona: Editorial Horsoni.
- VALLES, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis
- VASCO, C. (1996). *Currículo, pedagogía y calidad de la educación*. En revista Educación y Cultura (13) Santa fe de Bogotá: FECODE
- VASCO, E. (1994). *Maestros, Alumnos y Saberes*. Bogotá: Magisterio
- VÉLEZ, C. (2001). *Universidad y Formación del Profesorado*. Medellín: Universidad de Antioquia. Seminario – Taller. (mimeo)
- VENTURA, M. (1996). Las Relaciones del Conocimiento. En: *Cuadernos de Pedagogía*. (253). Barcelona: Editorial Praxis. pp. 66-71
- VILLAR, L. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: I. C. E. y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- VILLAR, L. y ALEGRE, O. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw Hill.
- VIVAS, M., BECERRA, G. y DÍAZ, D. (2005). La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vivas.html>
- WAYNE, D. (1990). *Estadística con aplicaciones a las Ciencias Sociales y a la Educación*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- WITTROCK, M. (1997). *La investigación de la Enseñanza I*. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós Educador.
- WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la Enseñanza*. Barcelona: Piados.
- YUS, R. (1997). *Temas Transversales. Hacia una Nueva Escuela*. Barcelona: Editorial GRAO.

- ZABALZA, M. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea
- ZABALZA, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- ZAYAS, C. (1999). La Escuela en la Vida. La Habana: Pueblo y Educación
- ZULUAGA – GARCÉS; QUINCENO, H; ZAPATA, W; ECHEVERRI, A. (1998). *El saber Pedagógico y las Ciencias de la Educación*. Medellín: Universidad de Antioquia. CODI- FECODE. Proyecto inter –universitario
- ZULUAGA-GARCÉS, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. La historicidad de la pedagogía La enseñanza, un objeto de saber. Medellín: Anthropos.
- ZULUAGA-GARCÉS, O. (1999b). “El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones”, en *1er Simposio colombo-alemán de desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, síntesis de conferencias y talleres, Medellín, Universidad de Antioquia.

I BLOQUE: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

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

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE ESTUDIO: ELECCIÓN Y EXPRESIÓN FENOMENOLÓGICA

Contenido:

- 1. JUSTIFICACIÓN.**
- 2. ELECCIÓN DEL TEMA. INTERESES DERIVADOS DE LA EXPERIENCIA.**
- 3. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN. EXPRESIÓN FENOMENOLÓGICA**
- 4. EL RECORRIDO DE LA INVESTIGACIÓN.**
- 5. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Resumen del capítulo

1. JUSTIFICACIÓN.

El debate en lo mundial sobre el papel de las universidades en torno a la calidad de los procesos de formación de profesionales es amplio y profusamente complejo en cuanto a sus dilemas, especialmente definitorios en momentos en que la sociedad ha encauzado su desarrollo por medio de la información **-conocimiento - convertido** este, en la moneda o instrumento de poder de los seres humanos.

Esta situación demarcatoria donde el “saber es poder” genera por lo tanto, la necesidad de revisar a la universidad como institución de formación de profesionales en consonancia con las nuevas situaciones de desarrollo exponencial de la ciencia y de la tecnología en el mundo, lo que implica mirar a un nivel más concreto el papel del profesorado en el espacio del aula universitaria.

El cambio de paradigma socio - cultural incide en las universidades, que tiene el encargo de formar profesionales, en momentos en que existe una comparecencia respecto de sus frutos. Morin (1997: 15) expresa que *“El conocimiento del mundo en tanto que mundo deviene, entonces, una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo”*. De tal forma toda realización humana ha de ser estudiada so pena de supina ignorancia intelectual.

Se instala entonces el debate por revisar profundamente a las universidades en torno a los procesos de actualización y desarrollo profesional de sus docentes, lo que envuelve necesarios cambios y modificaciones en torno a la cultura de desarrollo del currículo, a los modelos de enseñanza universitaria y a los procesos de formación pedagógica en ejercicio que la institución universitaria debe proyectar en sus profesores/as para el desarrollo de un nivel de excelencia en los procesos formativos que dirigen.

Entender que el profesorado universitario desempeña un papel decisivo en el desarrollo de procesos formativos de calidad para la formación de profesionales preparados para los nuevos tiempos, esta en directa relación con la “cultura escolar” de la institución universitaria, el desarrollo y formación profesional del docente universitario y la formación pedagógica del mismo, que se concreta entre otros aspectos en el aula de clase al tratar de entender la manera como se produce la enseñanza (Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez, 2005; Imbernón y Ferreres, 1999; Knight, 2005; Marcelo y López, 1997; Marrero, 1992; Popkewitz, 1987; Zabalza, 2002).

A partir de los años noventa, el ámbito universitario y la evolución de la formación de profesores de este nivel ocupó singular preeminencia y fue determinada en el marco de nuevos preceptos junto a un proceso de reforma de la formación docente universitaria que incluyó los diseños curriculares en los cuales paradójicamente, la formación pedagógica continúa ocupando un papel secundario frente a lo disciplinar.

Tal contradicción se expresa de manera significativa en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en París el año 1998, auspiciada por la UNESCO y los continuos y progresivos avances desarrollados en los congresos regionales, nacionales y locales en el mundo sobre la materia.

Este proceso ha dejado en los diseños curriculares de nuestras universidades venezolanas, una previsión minimalista de la formación pedagógica de sus docentes, ahondando muy poco en los referentes del pensamiento y acción del profesorado, es decir, con apenas indagaciones esencialistas en torno al quehacer profesional del profesor/a en el espacio del aula universitaria.

Los aspectos reseñados con anterioridad, circunscriben las preocupaciones de teóricos y de los propios profesores/as en torno a la necesidad de formación pedagógica, por lo tanto, necesitan de orientar investigaciones al respecto que definan significativos proyectos, líneas de acción sobre la formación pedagógica en el docente universitario, a la luz de las necesidades sentidas y concretas, personales e institucionales que aborden el dilema de la construcción del saber “profesional” que los profesores/as hacen desde sus experiencias del aula y las implicaciones concretas en la enseñanza.

La formación pedagógica prevista en los diseños curriculares para la formación del profesorado universitario, tanto en las modalidades de formación docente en entornos presenciales como en entornos virtuales, constituye un factor de fuerte incidencia en la calidad de los procesos de formación del profesor/a universitario y en su futuro desempeño profesional.

Así el convivir del sujeto humano *-profesorado-* lo lleva a ser un sujeto de relaciones y no sólo de contactos, estableciendo un hacer individual, social y cultural que integra al sujeto humano consigo mismo y con la naturaleza de la cual forma parte, determina a su vez la necesidad de formarse para vivir con /en /para el mundo, en el cual interviene (Freire, 1994).

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

Se entiende que el aspecto central de un proceso de formación docente tendiente a la calidad del desempeño profesional, tiene que ver con garantizar desde los currícula el dominio de un saber legitimado, tanto en el campo disciplinar como en el pedagógico, hecho que marca clarificadoramente la necesidad de estudiar el saber “legitimado” que construye el profesorado universitario para su desempeño profesional.

La legitimación del saber profesional desde la perspectiva pedagógica ha de concretarse al explicitar tal saber a través de la formalización del mismo y así establecer los marcos básicos de referencia en el contexto institucional que coadyuven en la definición posible de rasgos de cultura pedagógica para guiar la concreción de las políticas, planes y proyectos de formación pedagógica.

De manera tal, que la formación pedagógica de los docentes universitarios venezolanos, es un campo poco explorado en el ámbito de la investigación educativa y mucho más alejado en concreción al desarrollado desde la perspectiva de los estudios del saber profesional construido por el profesorado para guiar su acción de enseñanza, que se corresponde con el estudio del pensamiento del profesor/a en las vivencias del acto enseñanza en el contexto universitario del aula de clase.

Las preguntas básicas que definen concienzudamente la necesidad de estudiar el tema escogido se expresan en función de: ¿cómo piensa, planifica y desarrolla la enseñanza el profesorado universitario? y ¿Qué implicaciones diferenciales tiene el saber que orienta las prácticas de aula entre un profesor/a y otro en el proceso de enseñanza universitaria?

Las anteriores interrogantes y otras derivadas de los primigenios cuestionamientos emergen de las realidades concretas de la institución universitaria en donde los profesores/as hacen su participación profesional como actores vivos del proceso formativo de profesionales a través de la actividad académica de la enseñanza, enmarcada en los sustratos de la investigación, extensión y gestión académica, propios del ámbito de acción socio cultural donde están inmersos.

Por ello, el profesorado universitario que no reflexione críticamente sobre los procesos académicos que desarrolla, puede perder autonomía intelectual en el desarrollo de su quehacer – *enseñar* -, privando a los estudiantes de opciones formativas verdaderamente coherentes con las necesidades de la sociedad y de sí

mismo como sujeto humano, ya que la canalización del proceso formativo en el ámbito universitario es soportada por la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión educativa.

Esta es una de las “razones de peso” para entender la importancia de los estudios sobre la formación pedagógica del profesorado universitario desde sus marcos de acción profesional que permiten “interpretar” sus realidades a partir de las propias experiencias culturales de vida profesional.

La Universidad de Los Andes del Táchira, Venezuela como institución formativa no deja de tener una gran amplitud de referentes y visiones del quehacer formativo que orientan los profesores/as universitarios, por ello la existencia de esta compleja realidad institucional en los procesos de enseñanza universitaria, requieren de los profesores/as en el quehacer reflexivo para revisar el sentido y dirección de sus actuaciones profesionales *-marcadas por cosmovisiones y proyectos antropológicos-*, que le permiten justificar y dar respuesta a los fines de las prácticas educativas que orientan.

En esta dimensión se puede aplicar metafóricamente las palabras de Freire, 1994: “La lectura del mundo – *saber experiencial*- antecede a la lectura de la palabra – *realizaciones culturales aceptadas socialmente*”, expresión que pretende recrear el valor de la palabra, pensamiento y acción del profesorado en torno a las prácticas que realiza en el espacio del aula universitaria, en directa relación con las valoraciones academicistas externas y descontextualizadas socialmente, sobre un fenómeno muy particular en cuanto a su expresión social y cultural (Lacueva, 1997; Carr, 1995)

En el plano personal, el tema investigado se justifica en tanto forma parte de uno de los requisitos para el desarrollo del Doctorado en Pedagogía, mención Reforma y Calidad de la Educación dirigido por la Universidad Rovira I Virgili de España en convenio con la Universidad de Los Andes de Venezuela, dándole soporte teórico a las micro-políticas de investigación y actualización pedagógicas definidas en las unidades académicas que le corresponde tal tarea en la universidad venezolana.

Socialmente es importante por cuanto el fenómeno sustenta a partir de la reconstrucción teórica sobre el saber pedagógico de los profesores/as universitarios de la ULA Táchira, la desmitificación del quehacer universitario de la docencia y la búsqueda de bases, principios y fundamentos que definan unidad en la diversidad del

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

pensamiento, racionalidad, práctica, intervención y acción de los profesores de las diversas disciplinas de las carreras de Educación (Básica Integral y por menciones), Comunicación Social y Administración de Empresas, en procura de su transformación definitiva y un verdadero reconocimiento académico, social y cultural

Profesionalmente, la investigación sustenta una aspiración antigua de estudiar los discursos que sustentan las prácticas de los profesores/as de la Universidad de los Andes Táchira.

Se ha pretendido profundizar desde un marco natural, su valoración como referente de la enseñanza universitaria y corroborar los diferentes marcos referenciales que se desarrollan en la cátedra de Pedagogía General, aunado del conocimiento de las características culturales que sustentan las prácticas e intervenciones pedagógicas de los profesores/as, aspecto que generalmente invalida o pone en entredicho la labor académica de la docencia universitaria, de la pedagogía y la didáctica como ciencias que fundamentan la función docente.

Desde la perspectiva institucional esta investigación, satisface fundamentalmente una aspiración del departamento de Pedagogía por ser el centro promotor de los proyectos de formación y desarrollo profesional (actualización pedagógica) del profesorado universitario y de apoyo docente en la Universidad de los Andes del Táchira.

Estos aspectos mencionados contribuyen a darle piso valedero para futuros desarrollos, líneas de acción, programas y actividades formativas de docencia universitaria, con el fin de cimentar políticas de formación del profesorado universitario, para mejorar éticamente los procesos del aula: la enseñanza, el desarrollo del currículo, el aprendizaje, la comunicación pedagógica, el lenguaje y semántica disciplinar, la construcción de textos, materiales y medios pedagógicos.

En la dimensión personal el desarrollo del estudio sirve de apoyo en los procesos de asistencia administrativa referidos al trayecto de formación y desarrollo profesional dentro del marco institucional y al mismo tiempo canaliza el soporte necesario para la integración de experiencias de investigación sobre la universidad.

En el contexto local, es fundamental el estudio ya que representa una esperanza por empezar a estudiar los rasgos pedagógicos del profesorado – *como posible cultura* – en el contexto de la Universidad de Los Andes Táchira, contribuyendo en el

desarrollo de la Pedagogía y la Didáctica como ciencias, en marcos de referencia contextualizados. (Flores, 1994).

A escala regional, el estudio sirve en la revisión del papel preponderante del saber “pedagógico” como conocimiento para potenciar a las universidades desde sus actores primigenios –*los profesores/as*-, como espacios de desarrollo intelectual y cultural centrados en los procesos de investigación sobre lo pedagógico.

Por consiguiente, los principales problemas del conocimiento, su transformación, contextualización, lógica, semántica y manera de enseñar en la institución universitaria tienen implicaciones profundas en la formación de los profesionales de diferentes carreras con respecto a pregrado y postgrado.

Finalmente, en el plano metodológico el trabajo de investigación se justifica en tanto se hace necesario escudriñar, estudiar, analizar y comprender el saber experiencial del profesor/a universitario desde una perspectiva metodológica integracionista donde resalta lo cualitativo y se complementa con aportaciones cuantitativas, lo que se traduce en una manifiesta intencionalidad por hacer de la investigación un proceso de mejora de la calidad de la enseñanza y de la formación pedagógica.

2. ELECCIÓN DEL TEMA. INTERESES DERIVADOS DE LA EXPERIENCIA.

Corría el año de 1996 cuando opte por una plaza como profesor universitario contratado a Dedicación Exclusiva de la Universidad de Los Andes Táchira en el área de Teoría de la Educación. Estos inicios estuvieron marcados por las experiencias formativas en la Maestría en Educación que la misma universidad administraba y del cual forme parte en su primera cohorte (grupo académico en formación).

Esta primera aproximación en el ámbito universitario estaba determinada por una concepción marcada por conocimientos, creencias y cosmovisiones muy idealistas sobre el proceso formativo y la enseñanza universitaria, que de alguna forma me acompañaron en el primer año de la experiencia como docente universitario y que dejaron una preocupación por tratar de entender la enseñanza desarrollada, desde los propios razonamientos sobre mis actividades universitarias.

La comprensión de la enseñanza en el ámbito universitario pasaba al mismo tiempo por los debates sobre los temas desarrollados junto con mis estudiantes desde los contenidos de las asignaturas del área mencionada **-Pedagogía General y**

Corrientes Contemporáneas del Pensamiento Pedagógico- en el primer y tercer año de la carrera de educación.

Se trataba de contrastar los marcos teóricos estudiados con las experiencias de enseñanza experimentados por los estudiantes a nivel universitario y las profundas contradicciones en el proceso de formación que experimentaban a raíz del cambio curricular que se estaba desarrollando en la Universidad de Los Andes Táchira, proceso que tuvo por sustrato grandes situaciones de conflicto derivadas de la micro-política del currículo en la institución.

A raíz de la implantación de un nuevo diseño curricular aquel año de 1996 se inició un proceso tangencial de desarrollo académico estructurado en actividades de seminarios, talleres y cursos dirigidos por uno de los creadores del nuevo diseño curricular para la carrera de Educación por menciones (carrera de cinco años de duración en las menciones de Geografía y Ciencias de la Tierra, Castellano y Literatura, Inglés y Matemáticas) dirigidas a formar profesionales de magisterio para el ámbito de educación secundaria.

Tal proceso estuvo dirigido desde la comisión curricular de la institución y fue apoyado por el vicerrectorado del núcleo.

La formación pedagógica en ejercicio (continua) y por ende el desarrollo profesional fueron los principales objetivos de la programación, especialmente estructurada para el personal docente de nuevo ingreso y el resto de profesorado que se incorporaba a la implantación y desarrollo del diseño en la carrera de educación, lo que tradujo en un debate profundo sobre los modelos de formación universitaria que fungían como modelos o sustratos de la acción pedagógica en el ámbito universitario, dejando al descubierto lo complejo, diverso, discutible y cuestionable de estos conocimientos.

La principal fortaleza del nuevo diseño curricular estaba en darle un soporte teórico amplio, al denominado eje pedagógico, adquiriendo este, una relevancia fundamental en el plan de estudios, lo que permitió “desnudar” las experiencias de enseñanza de los profesores/as universitarios, generalmente veladas por ellos mismos de manera no intencionada e implícita.

Este proceso de re-descubrimiento a la luz del estudio de otros paradigmas y enfoques sobre las acciones formativas de los profesores/as, hicieron que estos y sus

estudiantes empezaran a cuestionarse la calidad de las enseñanzas y demás procesos del aula.

En este momento, iniciamos un cuestionamiento permanente de las enseñanzas en nuestra propia institución, teniendo como apoyo las cátedras indicadas con anterioridad, donde tratamos de conquistar intelectualmente la correspondencia entre las experiencias, conocimientos y creencias de lo que sucedía en las aulas de clase, partiendo de los contenidos culturales definitorios de nuestros programas de curso.

Esta situación llevo a generar al interior de nuestro esquema de actuación profesional dificultades por los resultados contradictorios entre la teoría enseñada a los estudiantes y las realidades “pedagógicas” que estudiábamos y tratábamos de entender desde los referentes científicos, dejando más “arenas movedizas sobre la enseñanza y el proceso formativo” que “soportes rocosos” de sustentación de las mismas.

En este punto, el esfuerzo por la tarea de proceder en la comprensión e interpretación del fenómeno pedagógico adquirió un matiz mucho mayor en complejidad al incorporarse fundamentos teóricos renovadores en materia pedagógica y didáctica en la carrera de educación, como las teorías críticas, el paradigma ecológico y especialmente la teoría constructivista, esta ultima de gran influencia en el ámbito universitario en aquel momento.

Es necesario reseñar también, que se empezaron a estudiar críticamente las formulaciones de las comunidades científicas colombianas **-dada nuestra proximidad geográfica-** y españolas, francesa e inglesas producto de los estudios doctorales desarrollados por medio de los convenios institucionales y otras actividades formativas que se organizaron en la Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela.

Todos esos antecedentes produjeron un cambio en torno a nuestro análisis, interpretación y comprensión del pensar y hacer pedagógico del profesorado y en especial del universitario, promoviendo un vuelco notable en nuestro quehacer profesional en docencia e investigación.

Por ello, a raíz de involucrarnos (profesorado del área de Teoría de la Educación) en actividades de formación pedagógica de profesores/as de otros ámbitos y/o niveles educativos distintos del universitario, - **Cursos de actualización y capacitación**

pedagógica de maestros en servicio de la I y II etapa de Educación Básica del Ministerio de Educación de Venezuela organizados con recursos del programa para América Latina del Banco Mundial y auspiciado por la UNESCO - nos llevó a buscar la concreción de un sueño, el estudiar a nuestra comunidad profesoral para mejorar los procesos de actualización y apoyo pedagógico en nuestra propia comunidad para fortalecernos institucionalmente.

Todo este curso de la historia de 1998-2001 en la Universidad de Los Andes Táchira, nos evidenció junto a las investigaciones que se realizan en el mundo sobre la formación del profesorado y el desarrollo profesional docente, donde resalta en habla hispana Marcelo García, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Zabala, Imbernón, Ferreres, Bolívar, y otros importantes investigadores latinoamericanos como Florez, Vasco, Gallego Badillo, Bedoya, Zuluaga-Garcés.

Así mismo se han complementado con los desarrollos significativos de las comunidades científicas francesa e inglesa, que en el entorno institucional existían, además de nuestras preocupaciones y cuestionamientos como un dilema más concreto sobre el saber y hacer para la enseñanza universitaria ya estudiado en otros contextos situacionales.

En este momento, empezamos a entender que la formación pedagógica debería de partir ya, no de trasvasar proyectos foráneos, sino construir desde nuestras propias cosmovisiones y realidades programas, proyectos, cursos, talleres y demás actividades de formación pedagógica que se ajustaran a las necesidades sentidas, implícitas y concretas del profesorado en esa materia y reconocidas desde la investigación de los discursos que justifican las prácticas de nuestros profesores/as.

La situación explicada con anterioridad nos llevó entonces, a estudiar las orientaciones sobre el pensamiento del profesorado en una onda interpretativa y cultural de entender lo pedagógico, con la legítima preocupación por convertirnos en actores de nuestro cambio, al re-descubrir desde nuestras voces, pensamientos y creencias el quehacer en las aulas de clase, dándonos el poder concienciado de orientar las indagaciones en un tono cualitativo.

Empezamos a comprender por vía fenomenológica el significado de la cultura organizativa y de las políticas institucionales en la formación del profesorado

universitario y por supuesto, a expresar nuestras vivencias desde voces críticas sobre tal situación, como sujetos partícipes y activos.

Estas preocupaciones nos llevarían a la búsqueda del acontecer institucional en esta materia, en procura de zanjar paulatinamente las contradicciones entre el puente de la teoría y la práctica de la enseñanza, así como también motivarnos a trabajar sobre la adecuación de los requerimientos contextualizados para el diseño de proyectos de formación pedagógica de los profesores/as en ejercicio de la Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela.

De esta manera, se procuró estudiar más el amplio desarrollo teórico en la materia en el mundo y el escaso desarrollo de estudios concretos en contextos latinoamericanos y especialmente en Venezuela y en la Universidad de Los Andes-Táchira, para buscar los sentidos que sustenten de forma concreta las líneas de acción en materia de formación pedagógica del profesorado.

Nuestras concepciones entonces, se fortalecen hacia la búsqueda de re-descubrir y recrear los saberes de los profesores/as de la Universidad de Los Andes Táchira, en los procesos de enseñanza que dirigen para poder interpretarlos, comprenderlos y orientar diseños para la formación pedagógica. Siguiendo a Freire (1994) entendemos entonces que la lectura del mundo- **prácticas del aula**- antecede a la lectura de la palabra.

3. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN. EXPRESIÓN FENOMENOLÓGICA

¿Qué características posee el saber de los profesores/as de la Universidad de los Andes del Táchira para el ejercicio de la docencia en las carreras de Educación (menciones y la de Educación Básica Integral), Administración y Comunicación Social? ¿Qué factores o situaciones potencian u obstaculizan su construcción en la práctica de enseñanza?, ¿Qué connotaciones refleja, el saber de los profesores/as en sus prácticas formativas en el aula universitaria y en la institución? ¿Qué utilidad tiene la experiencia de enseñanza del profesor/a, para el desvelamiento de necesidades y requerimientos sentidos de formación pedagógica?

Al parecer estas interrogantes son el centro de la investigación, en función de la necesidad de reconstruir la complejidad, diversidad, referencia múltiple y poli -forma de los saberes que conducen las prácticas formativas de los profesores desde sus

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

cátedras, es decir, los fundamentos que conducen el proceso de la enseñanza universitaria con miras al logro de la formación de determinados profesionales.

Saber entendido en su manera más general como el espacio amplio y abierto de un conocimiento en el cual se localizan, forman y modifican discursos de muy diverso desarrollo: desde los que apenas empiezan a distinguirse por sus objetos de discurso, hasta los que alcanzan cierta sistematicidad, todavía no ligada a criterios formales desde la práctica de enseñanza realizada.

Entendiendo la existencia de una gran diversidad de posturas teóricas sobre este saber, sigo la idea extendida en círculos intelectuales de que este saber, es un constructo que se origina de las implicaciones socioculturales de las tareas profesionales que realiza el profesorado en torno al proceso formativo **–en esencia proceso cultural, social y político–** que dirige en el espacio del aula e institución universitaria. De tal manera, que se expresa como una representación implícita de sus experiencias de enseñanza surgidas de las creencias y conocimientos primigenios que dan piso a las “capacidades” pedagógicas. (Estebaranz García, 1992)

Desde esa perspectiva, este saber operacional-normativo de carácter dinámico y de naturaleza social-individual, atiende y provoca desde situaciones prácticas de la enseñanza referente a la institución universitaria, el aula, el profesor, el alumno, y los saberes enseñados, hasta situaciones conceptuales referentes no sólo a diversos paradigmas o proyectos con pretensiones teóricas de sistematicidad, sino también a las conceptualizaciones sobre la práctica (Zuluaga - Garcés, 2000).

De tal manera, el saber que orienta las acciones formativas del profesorado por medio de la enseñanza constituye una construcción del profesorado de orden socio cultural, implícito en el contexto experiencial donde desarrolla su tarea académica de docencia, a su vez que proceso pensado no consciente entre la acción, la práctica y la teoría (Meirieu, 1997).

En este punto yace una categorización significativa sobre el saber construido implícito y dinámico, en el cual el profesorado soporta su docencia, para efectos de la investigación se denominara “saber pedagógico” a este conocimiento, entendiendo que a tenor de la naturaleza científica pluri-semántica que se expresa en la comunidad científica al respecto en los actuales momentos, la denominación inicial

ayudará simbólicamente a su definición y permitirá cuestionar sus contradicciones tan comunes en todos los ámbitos del sistema escolar venezolano y del cual no escapa el ámbito universitario.

Esta puntualización se expresa, al seguir los postulados éticos de la función docente del profesorado universitario, al entender que de plano todo saber que oriente el proceso de enseñanza que acciona el profesorado en el ámbito institucional es por naturaleza pedagógico, en tanto su propósito se deriva de la tarea formativa que le ha sido encomendada para el desarrollo de profesionales en determinadas carreras, en concordancia con las competencias requeridas social y culturalmente por encargo expreso de la sociedad.

A todo esto, ¿Qué es lo pedagógico? En la actualidad dado la amplitud de estudios e investigaciones sobre lo pedagógico y a la pluralidad de criterios de interpretación epistemológica sobre el tema, se considera que esta interrogante es susceptible de múltiples respuestas. En este trabajo se asume que lo pedagógico es lo vinculado con el proceso de formación integral del sujeto humano (Gallego Badillo, 1997: Flórez, 1994; Zayas, 1999), e implica todo lo relacionado con la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículo, la comunicación alumno - profesor/a y la organización - gestión escolar junto a otros componentes en espacios formativos diversos y complejos.

Por supuesto, esta interpretación sobre el saber del profesorado, surge dentro de un nivel de semántica polimorfo y pluri-referencial en las comunidades científicas desde el punto de vista epistemológico, que se amplía aun más en el espacio académico universitario especialmente en los procesos formativos del aula, dado la probable y posible diversidad de culturas académicas existentes.

De la misma manera se pueden apreciar en los profesores/as, el desconocimiento y/o poca atención sobre lo pedagógico y didáctico, la lógica pedagógica personal o los giros epistemológicos, las actitudes sobre la docencia vista como labor, oficio u profesión, los procesos de desarrollo profesional en los cuales están inmersos o no, y la existencia, entre otras razones, de determinadas políticas de formación pedagógica en el ámbito universitario, lo que se traduce en una forma de racionalidad y práctica de la enseñanza del profesor/a.

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

El sentido de la enseñanza, por lo tanto, está dado en el establecimiento de los saberes que elaboran los profesores/as para construir el puente entre la cultura y la práctica de enseñanza.

Estos saberes son construcciones dinámicas que se derivan de la racionalidad subjetiva del profesorado universitario en la tarea de la enseñanza, afectado por sus cosmovisiones, creencias, sistemas de valores y por el marco normativo resultante de su formación, la experiencia y las pautas sociales y culturales existentes en el contexto profesional de actuación.

Se sigue una pauta de interpretación socio-constructiva en el tema de estudio, más que un análisis y comprensión psicológica o epistemológica; la esencia está por lo tanto, en tratar de describir/interpretar las características particulares e institucionales del saber /conocimiento implícito del profesorado para el ejercicio de la docencia, en el marco de las teorías formales de la cultura a la que pertenece desde las tramas e interacciones que vive en la enseñanza que dirige.

En este punto del discurso, hay que reseñar que el tema de estudio se inscribe en torno a dos marcos referenciales: formación pedagógica y pensamiento/actuación del profesor, donde se integra lo social y lo cognitivo, lo profesional y lo personal; lo formal con lo no formal, lo público con lo implícito, lo racional objetivo con lo subjetivo; anudado a una gran cantidad de matices terminológicos tales como desarrollo profesional y cultura pedagógica que muestran la complejidad del problema de la investigación.

En el marco de las complejidades, las prácticas del profesor/a universitario en el aula de clase generalmente se encuentran ocultas, hasta por ellos mismos – **generalmente de forma no consciente**-, dado que en nuestro contexto, no se ha formalizado (expresado públicamente) el pensamiento, racionalidad y conocimiento que posee el profesor/a de la ULA – Táchira, sobre la práctica de aula que realiza.

De allí, que es fundamental estudiar ese saber dinámico, construido socialmente que mueven sus prácticas educativas y analizar las concepciones que manejan sobre la formación, educación, enseñanza, aprendizaje, alumno, aula de clase, currículo, conocimiento, etc., que determinan una particular manera de concebir los procesos formativos de los alumnos que tiene a su cargo, alrededor a una posible cultura compartida colectivamente en espacio y tiempo.

El conocimiento desde el marco institucional -*Universidad de Los Andes Táchira*- de las características particulares y rasgos culturales de la estructura y configuración del saber que orienta las prácticas de aula del profesor de la ULA – Táchira, puede viabilizar el des - ocultamiento de mucho de lo que sucede desde el punto de vista pedagógico y didáctico, ya que se pretende mejorar las enseñanzas y los procesos formativos que se dirigen y producen en / desde la universidad.

Es decir, poner sobre la mesa el nivel de formación de competencias pedagógicas de los profesores universitarios, que subyace en la institución y que indican determinados rasgos de inteligibilidad sobre las tareas y funciones que realizan desde sus cátedras y seguir los lineamientos propuestos por la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en París el año 1998, bajo la convocatoria de la UNESCO en su artículo 10:

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

Los estudiantes de las carreras de Educación por menciones (Geografía y Ciencias de la Tierra, Castellano y Literatura, Inglés y Matemática) así como del programa de Educación Básica Integral, Administración y Comunicación Social de la Universidad de los Andes del Táchira, se encuentran ante amplias y diversas maneras de enseñar, muchas de ellas entendidas de manera confusa lo que crea particulares maneras de ver (identificar) a los profesores/as, tomando como referencia el marco curricular de la institución.

La diversidad en la enseñanza universitaria es fructífera en matices y experiencias formativas, pero contrariamente puede interpretarse también como contradictoria y obstaculizadora de los procesos formativos en tanto, no es bien entendida por los estudiantes o carece de sentido racional, personal, institucional y hasta profesional.

A tal efecto, las características de los estilos, formas, modelos de enseñanza del profesorado universitario se les relaciona, entre otros aspectos con la manera como el profesorado aplica un “saber” que guía su acción docente y cuya naturaleza contextualizada desconocemos en el espacio y tiempo de la investigación, a pesar de

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

su latencia y de la marca que deja sus huellas en los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria.

Es importante resaltar que el conocimiento que guía la acción formativa no es el único referente del profesor/a, por lo cual generalmente el mismo, es entendido de forma equivocada.

El conocimiento profesional del profesor universitario debe ser polivalente pero consideramos que su fuente nutricia esta en el “saber pedagógico”, que supone al explicitarlo el reconocimiento de otros saberes como el saber sobre la construcción del conocimiento disciplinar, el metodológico curricular, el contextual y el de los propios sujetos de la enseñanza (Imbernón, 1999: 29).

Respecto de ello, el saber que guía la práctica de la enseñanza del profesorado al ser re-descubierto, formalizado y hecho público para convertirse en conocimiento profesional docente debe revitalizar al profesor/a universitario en la reflexión - *praxis*- sobre las prácticas formativas que realiza, sobre las intervenciones que conduce y lleva a cabo, distinguiéndolas del conocimiento de la propia disciplina que enseña.

En este punto se encuentra un gran dilema: ¿cómo los profesores/as conciben la enseñanza de las disciplinas que orientan? Y la respuesta adquiere múltiples matices, una de ellas nos indica la posibilidad de sea desde marcos teóricos particulares – *preguntándonos sobre su origen y naturaleza*- o en otra perspectiva basados en la propia metodología de la ciencia que promueven.

Así mismo la interrogante ¿cuál es el trayecto cultural de formación de los saberes que sustentan sus prácticas? Estas interrogantes perfilan la definición del problema objeto de investigación.

Lo anteriormente señalado, implica reconocer las características del conocimiento tales como autonomía, identidad, contextualización, propiedad, intencionalidad, científicidad, sistematicidad, grado de formalidad, enfoque, características todas que se pretenden interpretar.

Además junto con los resabios y obstáculos que se producen en ese camino, enfrentar las propias realidades de la universidad latinoamericana, asumiendo planos de identificación que expliquen las particularidades del quehacer del profesor frente al mundo, para romper con lo común de la posible cultura académica universitaria, el

aislamiento de la vida, la dogmatización y repetición de los conocimientos, y contribuir con la construcción de una pedagogía universitaria contextualizada.

Es considerado en círculos académicos, la existencia de cierto grado de colonización y cuestionamiento del saber personal de los profesores -“pedagógico”-, producto de las influencias directas de conocimiento profesional docente de otras latitudes, por ello, es fundamental conocer sus bases, para a partir de allí, construir proyectos de formación del profesorado y/o apuntalar políticas acertadas y contextualizadas de apoyo a la docencia universitaria. (Castro, 2000; Vélez, 2001)

Se busca reconocer las diversas posturas/rasgos pedagógicos del profesorado, para desde un proceso de reconstrucción obtener un efecto del acuerdo o la adhesión frente a los resultados de las búsquedas, la investigación y la reflexión sobre los procesos y situaciones del aula universitaria.

Como un gran juego de ensamble, se quiere indagar en las características de las posible/s identidades pedagógica(s) de los profesores de la universidad, entendiendo esta como los campos intelectuales de saber donde se despliegan prácticas de sentido, sistemas de elaboración simbólica, sistemas de representación e intercambio y la producción de objetos y artefactos pedagógicos (Arellano, 2001: 11).

Siguiendo el tono semántico anterior, la Universidad de los Andes Táchira, debe indagar sobre la existencia de los rasgos diferenciadores en lo pedagógico en sus profesores/as, para a partir de ellos, establecer una política de formación y/o desarrollo profesional e iniciar el proceso de su elaboración; es decir le estructuración de un estatuto pedagógico propio y bien diferenciado, sin que por ello se violenta la autonomía de cátedra o los procesos diferenciadores y particulares de la práctica de la enseñanza.

La particularidad de la posible cultura profesional en la dimensión pedagógica de los profesores/as universitarios, puede ser afectada y debe ser diferenciada desde dos metáforas: la formación de los futuros profesionales desde la simple transmisión de conocimientos o la formación como un proceso que conlleva a la socialización de una o más culturas especializadas.

Estos aspectos implican un determinado tipo de saber técnico-práctico que produce y promueve unas condiciones particulares sobre las acciones prácticas de ese proceso como: el diseño y desarrollo curricular, la enseñanza, el aprendizaje, los criterios y

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

pautas de elaboración y uso de textos y materiales educativos, el uso de la tecnología, etc.

Las tareas que realiza el profesor/a universitario desde la docencia:

a) responsabilidad por la motivación, interés y apasionamiento de sus alumnos por el campo de trabajo *-sentido de lo que enseña-*, b) orientación del estudiante hacia el proceso personal de socialización en la cultura disciplinar *-presentación de arquitectura global de la disciplina que enseña, explicitar la gramática de los lenguajes disciplinares y de separar lo esencial de los secundarios-*, c) juzgamiento crítico con relación a la producción del estudiante *-revisión de capacidades de superación del estudiante en el proceso de socialización cultural de las disciplinas en la que se forma-* y pueden permitir la reconstrucción del “saber pedagógico” y el desentrañamiento de las prácticas en el aula, para mejorar éticamente la calidad de la enseñanza (Ferrerres, 1999; Granés, 1999).

Los aspectos tratados con anterioridad, esquematizan de manera sencilla pero profunda, la necesidad de investigar sobre este saber dinámico de naturaleza sociocultural de los profesores/as universitarios de la ULA – Táchira, en función de entender a la universidad como un espacio de construcción intelectual.

Este espacio de construcción intelectual para el profesorado debe permitirle superar el viejo debate sobre la valoración de la experiencia subjetiva a la hora de enseñar, el desinterés por estudiar científicamente sus prácticas formativas en la institución, por romper con el empirismo elemental que produce ignorancia sobre el proceso de enseñanza y desconfianza en sus intervenciones prácticas, por recomponer científicamente el conocimiento pedagógico no público, espontáneo, personal, no científico y asistemático que generalmente maneja para convertirlo en un conocimiento profesional docente (Ferrerres, 2002; Fernández, 2006)

La sistematización del “saber pedagógico” de los profesores/as por el contrario, puede ayudar a contribuir con el diseño de líneas de base para la formación pedagógica universitaria centrada en valores y formas de interpretación de la realidad, en la incertidumbre y el cambio permanente, en la complejidad y contextualidad.

La función principal será la de contribuir al re-descubrimiento de la teoría personal y/o implícita en la práctica docente universitaria para ordenarla, justificarla, fundamentarla, revisarla y si fuera preciso, destruirla (Imbernón, 2000: 45).

Se hace necesario buscar el punto ecológico entre los esquemas prácticos – *empíricos*- desarrollados en el aula universitaria y los esquemas teóricos que los sustentan, como proceso que puede contribuir con romper con referentes pedagógicos espontáneos, vulgares y socializados erróneamente al interior de la función docente y definir la posible identidad y/o cultura pedagógica a nivel institucional y los rasgos básicos de formación y/o desarrollo profesional de los profesores/as universitarios.

Por lo tanto, en síntesis, el problema de la investigación esta en definir las características y fundamentos del saber pedagógico de los profesores/as de la Universidad de los Andes Táchira para delimitar sus implicaciones en el proceso de enseñanza que orientan y así delinear las bases de formación pedagógica a escala institucional, es decir, estructurar conocimiento sobre sus enseñanzas a partir de sus propias experiencias, para que sirvan de soporte a los procesos de formación pedagógica.

La estructuración del conocimiento sobre la enseñanza (conocimiento profesional docente) tiene como propósito la objetivación, codificación, desarrollo de regulaciones, razonamientos y estructuras del lenguaje científico de las enseñanzas en el ámbito universitario que permita hacer formales y públicas las experiencias de enseñanza, en tanto proceso de carácter cultural, social, político, ético y moral para acceder a la información desarrollada sobre este proceso, sin que se tenga que estudiar cada experiencia de manera directa, para desde allí construir las líneas de acción formativa pedagógica. (Fernández, 2006; Ferreres, 2002)

La preeminencia que han adquirido estos debates y análisis sobre la formación docente en el contexto de los nuevos escenarios educativos, conduce necesariamente a preguntarse por las características que asume hoy la formación de profesores/as en la universidad.

Los estudios sobre este tema en Venezuela, han afrontado principalmente la formación de profesores/as en el ámbito no universitario siendo exiguos los trabajos de investigación que den cuenta de esta problemática en el nivel universitario.

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

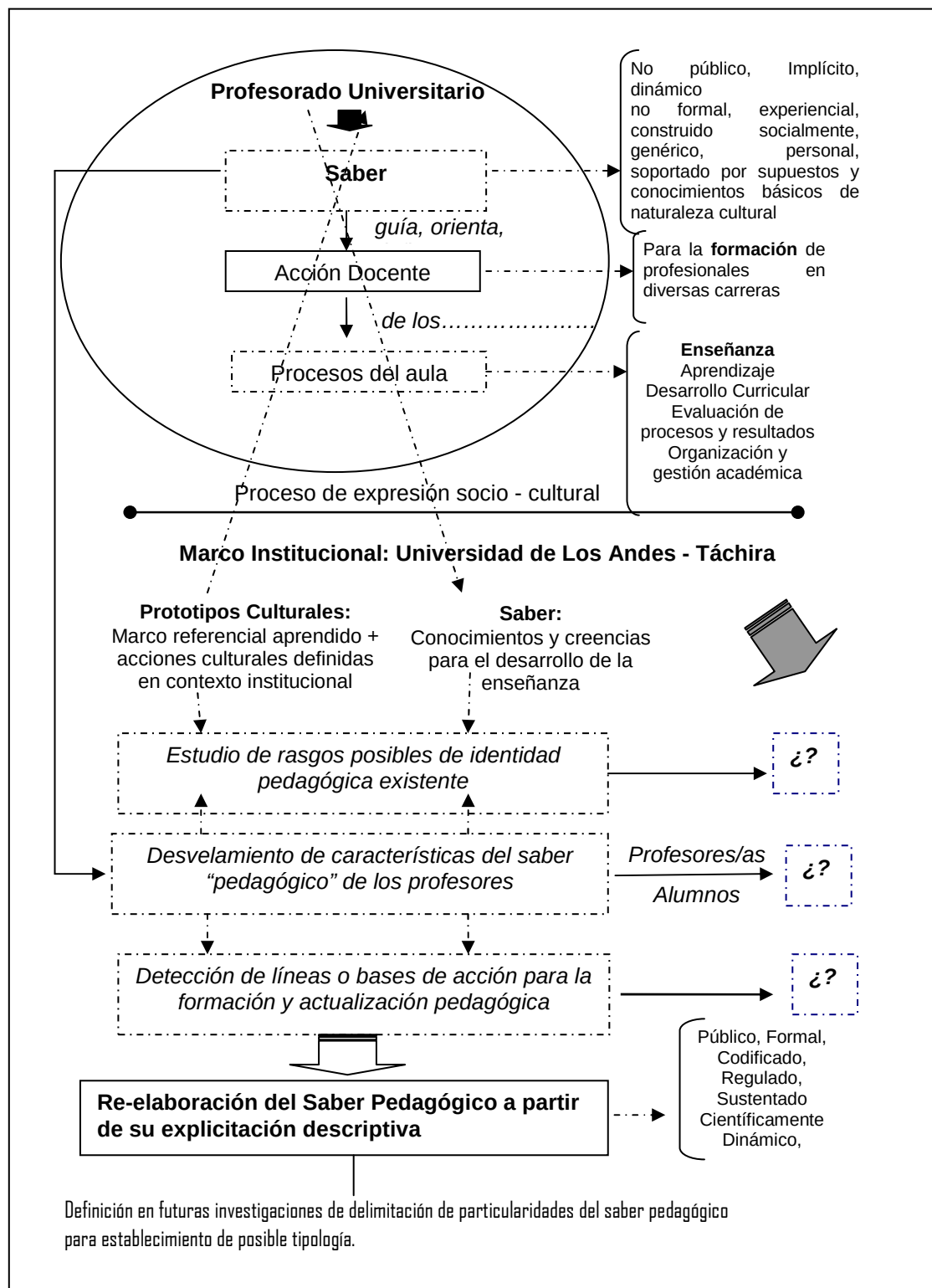
Teniendo en cuenta que en los últimos años se ha acrecentado la oferta de formación docente en la universidad, resulta necesario examinar las particularidades que asume, en este contexto, la formación de profesores universitarios en relación con sus propias experiencias de trabajo en el aula y el saber/conocimiento teórico práctico que desarrollan para orientarlo.

Por tal razón, la investigación hace énfasis en hacer emerger (develar) a través de un análisis descriptivo de los discursos de los profesores/as y su contrastación con las prácticas de enseñanza observadas y las racionalizaciones reflexivas que surjan de este proceso, el saber que sirve de sustrato dimensional para marcar la senda de la formación profesional de los estudiantes, a través de la acción docente.

Por lo tanto, la investigación parte del estudio de un elemento clave para la formación docente (pedagógica) y en perspectiva para el desarrollo profesional del profesorado a partir del aprender de las propias experiencias del aula, de las situaciones que se producen en torno a la ecuación enseñanza - aprendizaje, de la que emergen un complejo conjunto de elementos pedagógicos que definen los rasgos identificatorios del profesorado, informalmente manejado por sus estudiantes.

El problema de la investigación se ilustra gráficamente en la figura N° 1.

Figura 1. El problema objeto de investigación. Expresión fenomenológica



Fuente: el autor

4. EL RECORRIDO DE LA INVESTIGACIÓN.

En este estudio se siguió un conjunto de procesos, enlazados que permitieron comprender los aspectos nucleares de la investigación. El primer paso se delimitó

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

sobre la base de pensar el tema a partir de nuestros intereses, necesidades y sentimientos, para reflexionar sobre el problema objeto de investigación, su significado, valor y sentido institucional y personal dentro del ámbito universitario en el que actuamos.

El generar praxis sobre el tema, entendiendo a éste, como un proceso de reflexión sobre la acción formativa que desarrollo en el espacio del aula para luego transferir esta reflexión a los cuestionamientos hechos por mis estudiantes al abordar los contenidos de las asignaturas a mi cargo *-Pedagogía general y Corrientes contemporáneas del pensamiento pedagógico-* produjo un acrecentamiento significativo sobre el tema, ya que aparecían profundas contradicciones entre lo teórico, lo práctico y el discurso de los profesores en la acción, cuestionándose por lo tanto, el valor de los contenidos del currículo de las asignaturas en torno a la realidad sentida con los estudiantes de la carrera de educación.

Como en toda investigación sobre la enseñanza que utiliza la metodología interpretativa, la aproximación inicial estaba marcada de un alto grado de subjetividad donde se expresaron nuestras cosmovisiones, valores, saberes, prácticas sociales producto del contexto situacional de vida profesional y personal.

De esta manera, el tema de investigación esta ligado profundamente a la trama valorativa, moral y ética de nuestra acción como sujetos partícipes de una profesión, en este caso la de profesores/as universitarios preocupados por la controversia generada entre lo que pensamos, hacemos en el espacio del aula y las apreciaciones de los estudiantes sobre nuestras enseñanzas y por ende de la acción pedagógica.

El recorrido de la investigación da significado a los procesos que se han realizado en investigación, ya que permiten desvelar las incidencias del investigador en el desarrollo del estudio, que se traduce en la expresión de una racionalidad determinada, específica y única en el proceso de investigación desarrollado. A partir de allí, se crean registros culturales que sirven para restaurar y/o transformar los procesos insertos en la investigación entrelazados con los vaivenes y fluctuaciones propias de la acción indagadora.

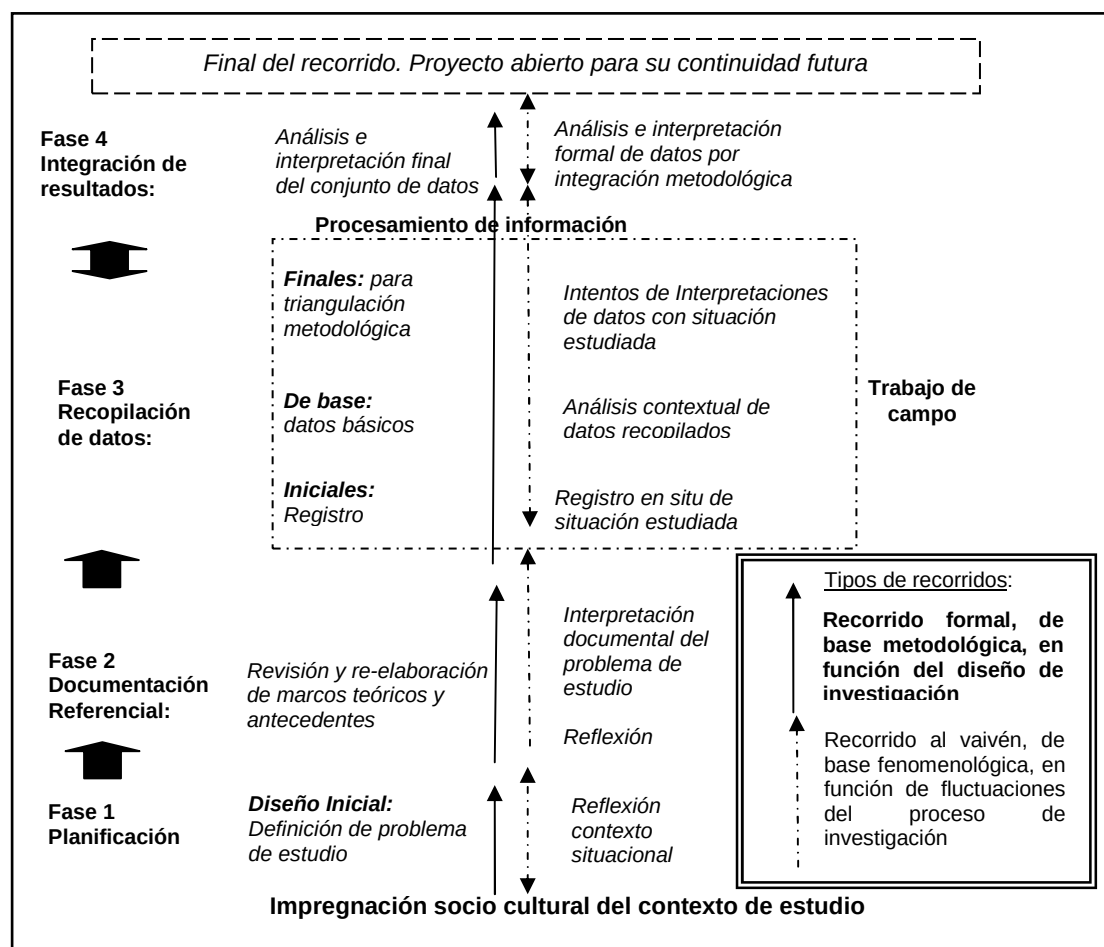
Las decisiones operacionales y los posicionamientos teóricos realizados, reflejan en algún modo las vivencias experimentadas a lo largo del recorrido. Cada momento expresó una valoración distinta una de otra por las características de la información

tratada y de su riqueza semántica, así como por las orientaciones y toques dados en el transcurso de la acción investigadora.

En el decurso de la investigación las fluctuaciones se sucedieron, operando de manera flexible y dinámica, no siempre con demarcaciones preestablecidas, construyendo entrelazadamente los contenidos en el análisis y procesamiento de los datos en torno al saber del profesor/a universitario.

Ocasionalmente se produjeron idas y venidas en la aplicación de los métodos/instrumentos de investigación que actuaron de manera integrada y permitieron re-encontrar el camino extraviado. Siguiendo las formulaciones de Mc Millan y Schumacher (2005) los momentos de la investigación tienen en el presente estudio, la estructura mostrada en la figura 2.

Figura 2. El recorrido de la investigación.



Fuente: el autor

Los aspectos reseñados en la figura anterior expresan tanto los momentos formales como los derivados de la reflexión y acción en el contexto mismo de la investigación,

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

las cuales ejercen profundas influencias y marcas en cuanto a percepciones, concepciones y vivencias de carácter socio cultural e histórico del profesorado universitario de la Universidad de Los Andes Táchira en Venezuela.

5. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro diseño esta entramado en la caracterización del saber *—implícito—* que orienta los procesos formativos de los profesores universitarios en el espacio del aula y sus implicaciones en la definición de las enseñanzas, tomando en cuenta las percepciones de los estudiantes sobre sus profesores. Por tal razón, las palabras y acciones de los profesores/as adquieren especial valor en la determinación de los posibles rasgos de cultura pedagógica en el marco institucional de la Universidad de Los Andes Táchira en Venezuela.

En función de la riqueza heurística del estudio, el planteamiento inicial fructificó otros aspectos de gran valor para la investigación, producto del reconocimiento de necesidades sentidas y expresadas y recogidas en el sitio en el mismo momento que realizábamos el trabajo interpretativo de oír las voces del profesorado universitario por medio de la entrevista, observarlo en acción y contrastarlo con las percepciones y conceptos de sus estudiantes.

La naturaleza flexible y la plasticidad de la investigación han sido las características esenciales que han permitido el enriquecimiento del estudio en nuevos aspectos y tópicos de desarrollo conceptual. (Hernández, Fernández y Batista, 2003)

El propósito de la investigación se circunscribe al abordaje de las palabras y acciones de enseñanza para analizar, interpretar y comprender el “saber pedagógico” de los profesores de la Universidad de los Andes del Táchira en las carreras de Educación, Administración y Comunicación Social en función de reconstruirlo teóricamente, determinar sus implicaciones en la enseñanza y detectar unas líneas de acción para su formación pedagógica en el contexto situacional indicado previamente.

La guía de acción del estudio, se derivó en los objetivos del trabajo, que adquirieron diversos matices y formas, producto del cambio inducido por el enfoque interpretativo del fenómeno estudiado, que coadyuvó en permitir permanentemente un alto grado de permeabilidad en la investigación dado su estructura socio cultural.

Los objetivos del trabajo por lo tanto, se comportan como guías para abordar las actividades, procesos y fases del estudio y adquirieron sentido de supuestos intencionales para la acción investigadora que finalmente contrastaremos pero que no desdibujan los resultados obtenidos ni afectan la confiabilidad del estudio realizado.

De tal manera, los objetivos del trabajo que pretendimos son:

- 1.- Analizar los discursos que sustentan las actuaciones del profesorado en las prácticas de enseñanza
- 2.- Analizar las opiniones de los estudiantes con relación al saber pedagógico que justifican las prácticas de enseñanza de los profesores/as.
- 3.- Describir analíticamente el saber pedagógico de los profesores/as y definir las bases para la formación pedagógica del mismo, en función de sus necesidades y requerimientos desvelados y sentidos.

Resumen del capítulo

En este capítulo, se aborda la definición del problema de estudio de la investigación para exponer la justificación del mismo en los diferentes planos de desarrollo. La elección del tema se define a través de un complejo entramado de elementos en los cuales destaca los intereses derivados de la experiencia personal, laboral y profesional del investigador. Se realiza un análisis fenomenológico del problema de la investigación resaltando aspectos clave del mismo y la perspectiva para el desarrollo de la formación pedagógica en el contexto de la investigación.

Luego se explica el recorrido trazado y seguido alternativamente, resaltando el carácter dinámico (sincrónico y diacrónico) del proceso de investigación, a partir de los elementos formalmente definidos y la realidad en torno al proceso mismo de indagación. Finalmente, se presentan los propósitos del estudio, que exponen los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO II. BASES TEÓRICAS.

Contenido:

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

1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. BASES TEÓRICAS.

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

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

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

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

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

2.1. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA E IDENTIDAD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

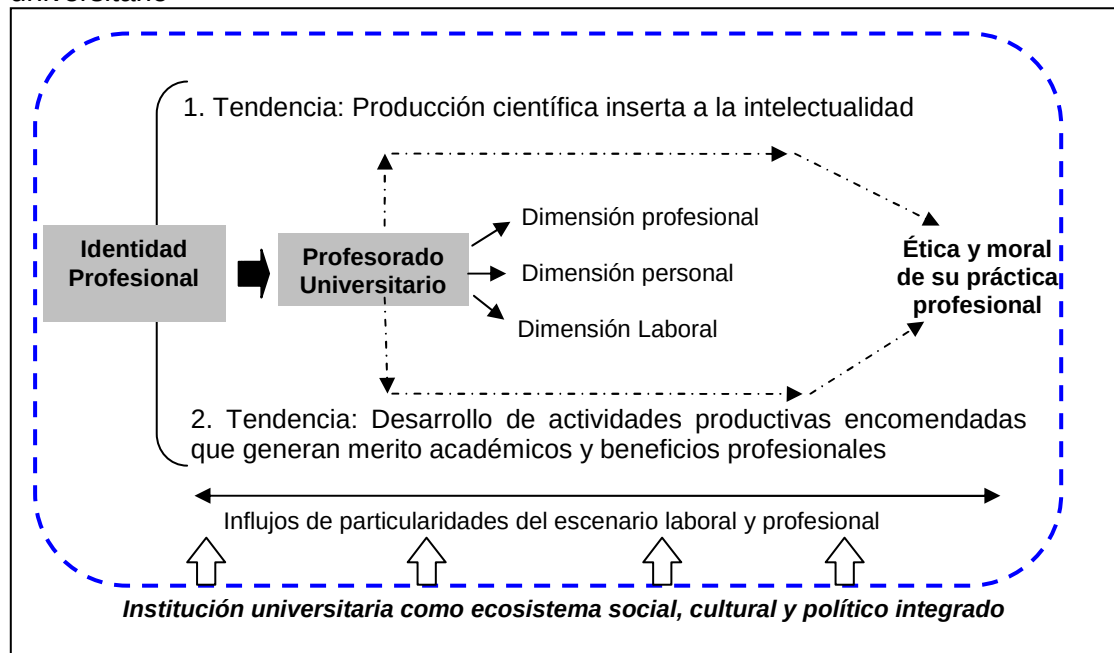
El profesorado universitario es un agente de la cultura, en tanto desarrolla procesos muy complejos en el ámbito institucional, como profesional intelectual para las tareas de docencia, investigación, extensión y gestión de proyectos que posee rasgos de identidad muy definidos en cuanto a la diversidad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

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

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

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

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



Fuente: el autor a partir de Zabalza, 2002

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

- a.- **Dimensión Profesional:** referida a exigencias, parámetros, dilemas y necesidades para su hacer como profesional. Define los elementos clave del trabajo o profesión. Conceptos nucleares: labor profesional, acción docente, formación continua.
- b.- **Dimensión Personal:** referida a los tipos de implicación, compromiso personal con la profesión docente, ciclos de vida, factores condicionantes que afectan su labor (sexo, edad, condición social), problemas asociados a la profesión docente de tipo personal (estrés, agotamiento), fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, carrera. Conceptos nucleares: sistema axiológico y de vida del profesorado, referentes existenciales y cosmovisiones.
- c.- **Dimensión laboral:** aspectos relacionados con lo contractual en función de las características del contexto de la institución universitaria, sistemas de evaluación para la selección y promoción, incentivos y condicionantes laborales (horarios, carga académica, etc.). Conceptos nucleares: Marco curricular, normativo, organizacional de la institución. Micro-políticas de poder institucional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 1. Comparativa de conceptos sobre el profesorado universitario

Autor	Elementos característicos que los definen	Tareas expresas
Dick (1985)	Sujeto dedicado al estudio intelectual para luego enseñarlo	• Investigación
De la Torre (1993)	Profesional dedicado a la docencia, es decir, dedicado a la enseñanza. Es también un especialista de la ciencia como investigador con capacidad para desarrollar cultura desde la perspectiva heurística y fructifica del conocimiento y al mismo tiempo miembro de una comunidad académica donde es aceptado y valorado culturalmente por su adscripción característica sobre las maneras como se percibe la realidad de esa comunidad.	• Profesional • Docencia-enseñanza • Investigador • Miembro de comunidad científica
Ferreres (1995)	Profesional reflexivo y crítico, competente en el ámbito de la disciplina en donde se desenvuelve con capacidades para ejercer la docencia, realizar investigación y actividades propias de gestión en el marco de acción institucional donde es miembro.	• Profesional reflexivo, crítico • Con competencias para la docencia, la investigación y gestión
Knight (2005)	Profesional que en tanto influido por el ambiente laboral y extra-laboral expresa la posibilidad de enseñar cultura de un campo de saber donde es experto y al cual se dedica intelectualmente. Se mueve en los influjos de la investigación y la enseñanza.	• Profesional desarrollador de cultura científica • Intelectual • Investigador y enseñante
Zabalza (2002)	Profesional ético docente que desarrolla investigación y docencia en un campo de saber con marcados valores de pertenencia, reflexión y colaboración institucional para el ejercicio de sus tareas, y que posee sentido de sensibilidad y creatividad en el cumplimiento de su acción profesional para la mejora y su propio desarrollo profesional propio y de la institución.	• Profesional docente • Investigador • Reflexivo, crítico, colaborador • Sujeto sensible, creativo • Potenciador de cultura

Fuente: síntesis del autor.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.1. Saber pedagógico, enseñanza e identidad.

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

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

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

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

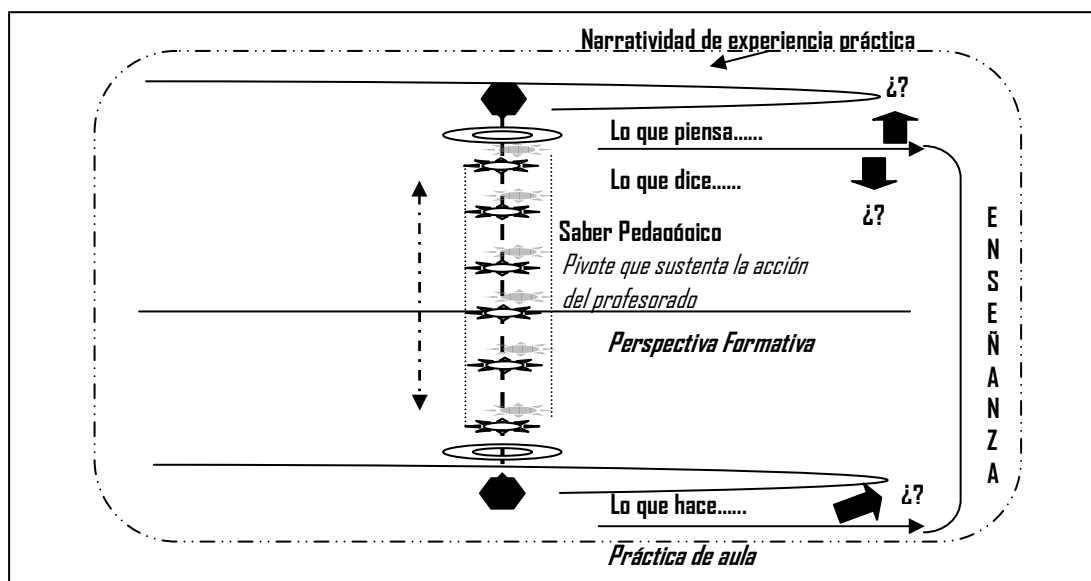
teórica - conceptual, del nivel o ámbito de aplicación y fundamentalmente del contexto científico de desarrollo.

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

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

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

Figura 4. El saber pedagógico. Perspectivas de identificación.



Fuente: el autor.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a) Saber sobre las prácticas de Enseñanza:

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

b) Saber sobre el aprendizaje de los alumnos:

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

c) Saber sobre el contenido a enseñar:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Benedicto; Ferrer y Ferreres (1995: 121)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cuadro 1. Los saberes de los profesores

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cuadro 2. Perspectivas de la enseñanza

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

Capítulo II. Bases teóricas de la investigación.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

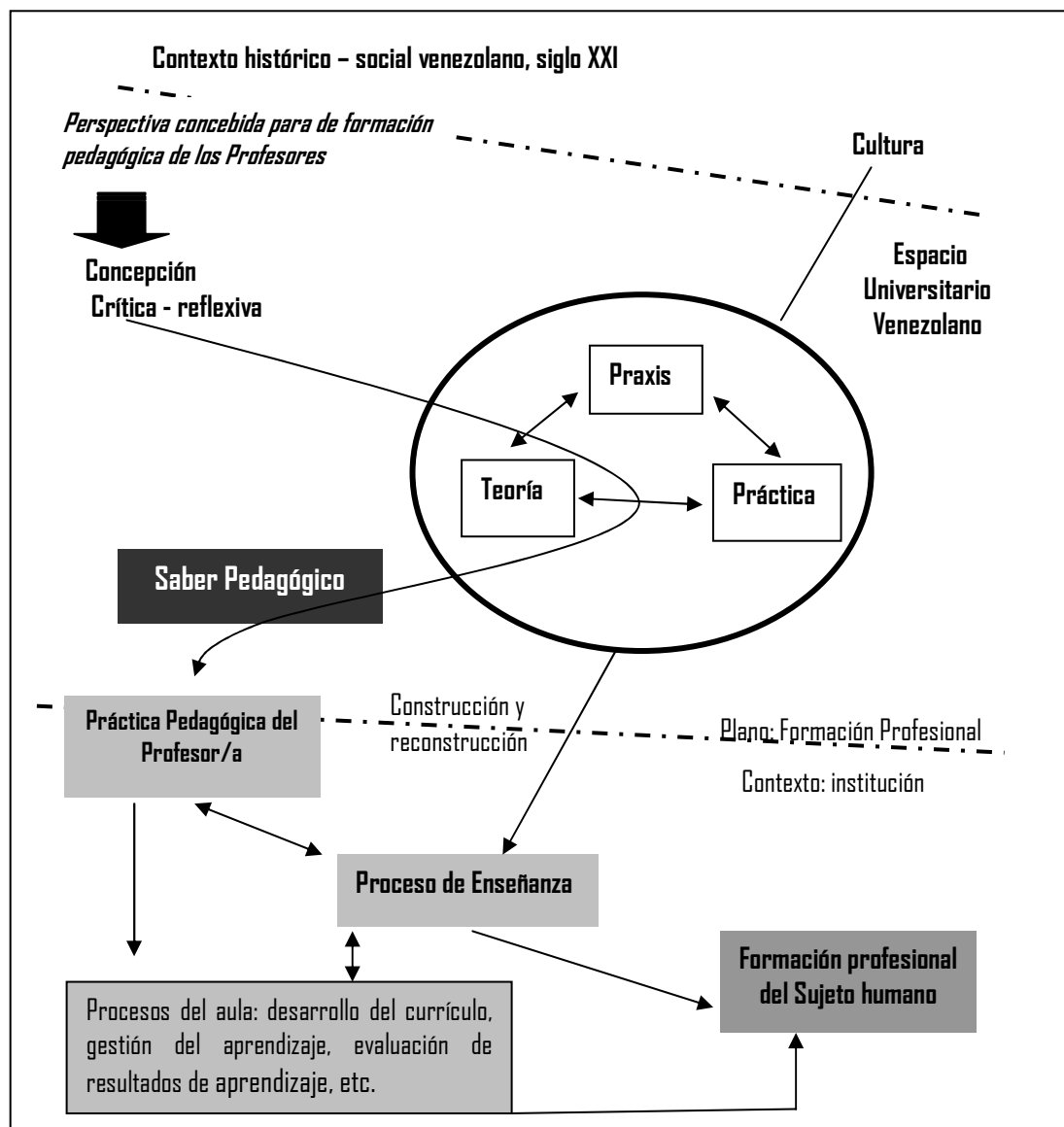
Así que la problemática central sobre las necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario está centrada en la docencia, en menosprecio de otras funciones (Gatti, Peré y Pererá, 1997).

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

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

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

Figura 5. Formación pedagógica, aspectos clave para su desarrollo



Fuente: el autor

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cuadro 3. Modelos de desarrollo profesional

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

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

Fuente: síntesis a partir de Fernández, 2005.

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

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

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

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

Resumen del capítulo

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

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

II BLOQUE: MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Contenido:

1. NATURALEZA CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. BASES LEGALES DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA

1.1.1. Marco normativo global. De la Constitución Nacional (1999), la Ley de Universidades (1970) al Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes (1990).

1.2 CONTEXTO ORGANIZATIVO – CURRICULAR DE LA INVESTIGACIÓN.

1.2.1. EL Programa de Actualización Docente (PAD) o la perspectiva del CEIS-ULA. (Centro Experimental de Innovación para la Educación Superior)

1.2.2. La Universidad de Los Andes – Táchira. Contexto organizativo curricular institucional

1.3 CONTEXTO OPERACIONAL CONCRETO

Resumen del capítulo.

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

1.- NATURALEZA CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación responde a un ámbito de acción muy específico, dado el carácter del fenómeno a estudiar, pero no deja de tener su universalidad dentro de los temas referidos a la actuación del profesorado universitario en la enseñanza y los fundamentos científicos que sustentan sus tareas en el ámbito educativo.

La atención de la investigación se circunscribe a los profesores/as de las carreras de Educación, Administración y Comunicación Social de la Universidad de los Andes – Táchira, en la ciudad de San Cristóbal – Táchira – Venezuela.

Se ha tomado este ámbito espacial, temporal y referencial, puesto representa un problema de vida personal, profesional y laboral del investigador, que se cuestiona permanentemente sobre el “saber pedagógico” de los profesores/as de la Universidad de los Andes del Táchira y por lo tanto, las posibles implicaciones derivadas sobre los procesos que desarrollan, en especial la enseñanza; tal y como se explica a continuación:

Objeto: El saber en la práctica formativa cotidiana de los profesores/as de la Universidad de Los Andes del Táchira, Venezuela en las carreras de Educación, Administración y Comunicación Social y sus implicaciones en los procesos de enseñanza que dirigen

Marco contextual: referido a las dimensiones espaciales, temporales, ámbitos y focos donde se realiza la investigación

a) Ámbito espacial: Universidad de los Andes del Táchira, Venezuela.

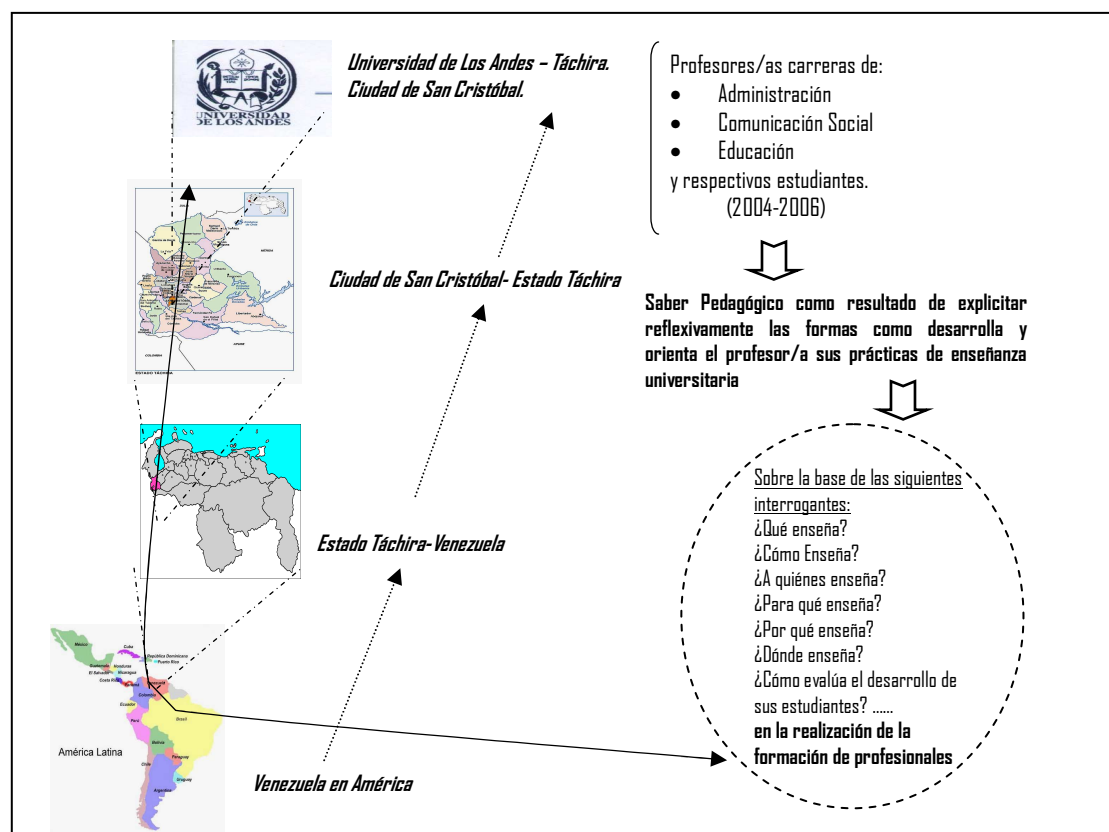
b) Ámbito temporal: Año 2004 - 2006

c) Ámbito de investigación: Carreras de Educación (Menciones y Educación Básica Integral), Administración y Comunicación Social.

d) Ámbito normativo: Dada las características manifiestas de cambios generales en la legislación venezolana, se indican los marcos normativos originales que sustentan los elementos a estudiar, sin embargo, los mismos están sufriendo las transformaciones derivadas de los procesos, situaciones y acontecimientos políticos sociales y culturales que ocurren en el país. Se conoce de nuevos proyectos de ley de Universidades y de propuestas curriculares para la Universidad de los Andes Táchira, las cuales no han adquirido su estructura formal final.

En la figura 6, se explica el contexto de la investigación, en los entornos que responden a las necesidades y requerimientos del ámbito del investigador.

Figura 6. Contexto espacial y temporal de la investigación



Fuente: el autor.

La Universidad de Los Andes Táchira es un núcleo o sede de la Universidad de Los Andes de Venezuela, constituida en torno al desarrollo de tres estados andinos (Táchira, Mérida, Trujillo), al sur-occidente del país, enclavado entre montañas. La sede de la universidad en el estado Táchira se ubica en el Noreste de la ciudad de San Cristóbal, a partir del año 2005 recibió el epónimo de Universidad de Los Andes Táchira “Pedro Rincón Gutiérrez”.

Por otra parte, en función de establecer una ruta clarificadora en cuanto a la naturaleza contextual de la investigación, se sigue el criterio del establecimiento de niveles, que implican, al menos tres grandes conjuntos desde donde se puede visualizar el desarrollo de la investigación. En función de esto, los niveles expresados son:

- Nivel normativo: implica los referentes contextuales en el plano global o general que enmarcan las direcciones de desarrollo de la investigación a partir del marco

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

legal desde donde se puede visualizar el tema de investigación. En el se plantea la normativa expresada en la Constitución Nacional, la Ley de Universidades y el Estatuto de Personal Docente y de investigación de la Universidad de Los Andes, referido a la formación del profesorado desde lo pedagógico.

- Nivel organizativo - curricular: donde se ubican los aspectos referidos al contexto institucional normativo, especialmente referido a la estructura organizacional de la Universidad de Los Andes -Táchira, el programa de Apoyo Docente (PAD) o CEIS-ULA y el proyecto curricular existente en torno a las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación, referidas siempre en función del tema de la formación pedagógica del profesorado universitario en este punto se aborda el Estatuto de Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes
- Nivel operacional concreto: que implica el contexto directo de desarrollo de la investigación, referida a las estructuras y elementos que se relacionan con las tareas de docencia, investigación, extensión y gestión de los profesores/as como tareas de su profesionalidad en la Universidad de Los Andes Táchira “Pedro Rincón Gutiérrez”.

Es importante reconocer, la posible incidencia de cambios y reformas en cuanto a la naturaleza de la investigación en la perspectiva legal, normativa institucional y curricular, que generan nuevos factores de incidencia en el estudio que a nuestro entender potenciaran aun más el tema de investigación, en tanto es una línea de trabajo esencial para el desarrollo de la universidad en el siglo XXI y al mismo tiempo, la naturaleza de la investigación que se circunscribe a los contextos y circunstancias que rodean al individuo –*profesor/a*- y a sus realizaciones sociales – *prácticas educativas*- y que tienen un poderoso sentido prospectivo en lo cultural.

1.1. BASES LEGALES DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA

La profesionalidad docente universitaria y la formación pedagógica de los profesores/as, están circunscritos a un plano legal y normativo que permiten mostrar el contexto de desarrollo de la investigación en este nivel, donde se analiza la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley de Universidades (1970) y el Estatuto de Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes (1990).

1.1.1. Marco normativo global. De la Constitución Nacional (1999), la Ley de Universidades (1970) al Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes (1990).

En este apartado, se expresa el nivel contextual más global donde la investigación tiene imbricaciones, ya que el desarrollo de la educación superior forma parte de una estructura, inserta directamente en el sistema educativo venezolano, como parte del proyecto educativo nacional que procura hacer de la educación un derecho que cubra a la mayoría de ciudadanos venezolanos, por ello la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela promulgada en el año de 1999, como magna ley del Estado venezolano establece fundamentos políticos en esa materia.

Tal y como se expresa en el preámbulo la Constitución Nacional de la República de Venezuela (1999: 1) al señalar que:... *asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna...*, en alusión a la educación como un derecho fundamental de los ciudadanos

Para entender este principio de la educación como derecho, es prioritario explicar que el sistema educativo nacional esta integrado en niveles y modalidades, donde la educación superior es el último nivel formal de educación del país, que se inicia – primer nivel- con la “educación maternal” y/o inicial (en función de las propuestas de denominación para este nivel del proyecto de Ley Orgánica de Educación en estudio en la Asamblea Nacional, máximo órgano del poder legislativo del estado venezolano).

En consonancia con el planteamiento inicial, hay que señalar que aproximadamente el 80% de la educación superior del país esta conformada por una red de instituciones universitarias de carácter público *-autónomas y experimentales-*, donde tienen acceso por derecho propio *-consagrado por la Constitución Nacional-* los jóvenes que desean formarse profesionalmente a nivel universitario. Esto conlleva a reflexionar sobre el valor de la educación superior en el desarrollo del proyecto de país propuesto y por otra parte, ver el nivel de concreción de las políticas del estado venezolano en materia educativa.

Así el artículo 102 del Capítulo VI de los derechos culturales y educativos de la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999) señala el principio de la educación como derecho de los ciudadanos y establece la función

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

básica del estado en esta materia en procura del desarrollo de la sociedad venezolana.

Pero es el artículo 103 de la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999) el que expresa claramente el alcance normativo en cuanto al significado de la educación superior y por ende del papel de los profesores/as universitarios en el desarrollo de las políticas del Estado en esa materia, en tanto señala la obligatoriedad de la educación en todos los niveles (del nivel maternal al medio diversificado) y hace referencia a la gratuidad de la misma hasta el pregrado universitario en la que se desarrolla en instituciones del Estado.

De igual forma, la inversión educativa es referida en el artículo como prioritaria en consonancia con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas y pone en el Estado la opción de sostener este derecho ciudadano para el logro del acceso, permanencia y culminación de los ciudadanos en el sistema educativo.

En ese orden de ideas, la educación superior desde la perspectiva legal adquiere una relevancia manifiesta que implica elevados niveles de exigencia y de calidad de los procesos y logros que se desarrollen en ese ámbito, en directa relación con las necesidades y requerimientos de la sociedad venezolana.

Como puede apreciarse, el articulado señalado con anterioridad va mostrando la demarcación del significado de la educación superior para el país, que implica necesariamente la valoración de este nivel educativo en la concreción de las políticas de desarrollo de la sociedad.

No puede entenderse el significado patrimonial de la educación superior para la nación, (al igual que el resto de niveles educativos formulados) sin relacionarlo con el papel que juegan los profesores/as en su desarrollo.

Por ello, el Estado venezolano expone para el sistema educativo en general en el artículo 104 de la Constitución Nacional de la República de Venezuela (1999) que *la educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica*, lo que implica directamente al profesorado universitario y para lo cual, en el mismo artículo se expresa el papel del Estado en la actualización permanente de los profesores/as y la garantía de estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, acordes con la elevada misión que tienen.

El planteamiento anterior, inclusive se refuerza al estudiar el artículo 89 del mismo instrumento legal, en donde se reseña al trabajo como un hecho social, el cual esta protegido por el Estado, a tenor de esto, se expone el papel de la ley en procura de *mejorar las condiciones materiales, morales e intelectuales* de los trabajadores/as, que se traduce indudablemente en el requerimiento de formación y/o desarrollo profesional en el caso de los profesores/as universitarios.

Finalmente, en la misma Constitución Nacional de la República (artículo 109) se defiende la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores/as dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la nación.

Todos los artículos reseñados con anterioridad hacen referencia a dos dimensiones importantes en la investigación: a) El valor de la educación universitaria y de los agentes que la desarrollan, especialmente los profesores/as para el logro de los requerimientos y prioridades culturales, sociales, económicas y políticas de la sociedad venezolana; b) La definición de un marco legal para el desarrollo, actualización, capacitación y formación de los profesores/as (como trabajadores especializados) para asegurar el cumplimiento de los fines propuestos para el nivel educativo y el desarrollo del país.

Por otra parte, los artículos 3 y 4 de la Ley de Universidades de la República de Venezuela (1970) contemplan la función rectora en la educación, cultura y ciencia de la universidad como ámbito de investigación y enseñanza del conocimiento con relación a la tarea formativa integral, el desarrollo de equipos profesionales y técnicos que requiere el país, al mismo tiempo que contempla el sentido democrático, de justicia de la enseñanza universitaria y abierta a las corrientes del pensamiento universal, expuestas de manera rigurosamente científica.

Estos artículos nos permiten entender el papel significativo de la educación superior para el desarrollo y progreso de la nación y la noción explícita de la enseñanza como tarea esencial junto a la investigación para el logro de los fines previstos para la universidad, realizada en las **Facultades** y donde las **Escuelas** cumplen con la tarea de elaborar los planes de enseñanza.

En este tema, es esencial destacar el sentido de la autonomía académica que poseen las universidades autónomas (oficiales y con presupuestos públicos) especialmente en cuanto a los procesos de planificación, organización y desarrollo de

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

la investigación, docencia y extensión, que han de ser coordinadas desde los órganos de mayor jerarquía académica como el consejo universitario y cuyo garante y supervisor es el vicerrector académico.

Según los artículos 68, 83 y 94 de la Ley de Universidades de la Republica de Venezuela (1970) las labores docentes de cada “facultad” son desarrolladas a través de las “escuelas” que la integren, donde cada “escuela”, por su naturaleza especial, le corresponde a cada una enseñar e investigar un grupo de disciplinas fundamentales y afines dentro de una rama de la ciencia o de la cultura, y son los miembros del personal docente y de investigación quienes deberán impartir la enseñanza y la investigación para lo cual cumplirán entre otros criterios señalados, la formación pedagógica.

De ahí se entiende, tomando como referencia el diseño de la investigación la existencia de la formación y desarrollo profesional posible del profesor/a universitario como una perspectiva normativa contemplada en función de desarrollar adecuadamente las tareas y misiones establecidas por el Estado con relación al desarrollo de la ciencia y la cultura en la universidad.

Por eso, la universidad en la perspectiva del ser, hacer y conocer, tiene como fin el concretar una educación orientada al compromiso social; así ha quedado fundamentado en documentos internacionales (OEI, 2002, y otros) y en el artículo 145 de la Ley de Universidades de la República de Venezuela (1970) donde se expresa el papel de la universidad como suministrador de la enseñanza, dirigida a la formación integral del alumno y a su capacitación para una función útil a la sociedad.

En la práctica, el mayor énfasis de la educación universitaria ha sido la transmisión de conocimientos teóricos, técnicos y especializados en áreas específicas, es decir, en torno a enseñanza de saberes y/o cultura a ser aprendidos; como afirma Morin (1999) saberes desagregados, fraccionados y compartimentados entre disciplinas.

Las experiencias académicas, donde el alumno pueda desarrollar la dimensión global, social y humana en torno a sus aprendizajes, son limitadas generalmente a los efectos de la docencia la cual es realizada conservando completa independencia en la exposición de la materia que es enseñada y la orientación y realización de sus trabajos.

El ejercicio docente por lo tanto, es cuestionado aunque la ley va expresando a nuestro parecer, contradicciones entre las premisas normativas para el desarrollo de la enseñanza y los requerimientos exigidos por el Estado para cubrir las funciones y tareas de investigación y enseñanza de la profesión en el ámbito universitario, así como también en las pretensiones de actualización, capacitación, desarrollo y/o formación profesional que requiere el profesor/a y del cual debe procurar la universidad, así como la formación inicial.

En resumen la docencia universitaria esta definida desde la dimensión de profesionalización y expresa los requerimientos de formación pedagógica necesaria que tiene su colofón en Artículo 110 de la Ley de Universidades de la República de Venezuela (1970: 28) al señalar que entre los motivos de remoción de los cargos docentes o de investigación contempla en su numeral quinto (5) *la incapacidad pedagógica o científica comprobada*, situación prevista como una pauta para la valoración de la profesión docente universitaria.

De tal manera, la enseñanza universitaria debería formularse desde los principios normativos pedagógicos internos (artículo 146 de la Ley de Universidades, 1970) contemplados para permitir la armonización de este proceso con la formación iniciada en anteriores ciclos (niveles) de formación escolarizada, procurando desarrollar educación de calidad y concretar una orientación para el desarrollo de marcos generales de cultura institucional en torno a la formación profesional de los profesores/as

A diferencia de otros oficios, el de docente universitario, se maneja por normativas plasmadas en documentos institucionales que propugnan las acciones futuras del profesor/a, pero sin ahondar en mayores explicaciones sobre las complejas funciones que el oficio implica (Pestana, 2001).

En el caso de la Universidad de los Andes, existe un instrumento normativo que define en toda su extensión la labor del personal docente y de investigación, denominado “Estatuto de Personal Docente y de Investigación” de 1990. Este “Estatuto” indica la obligación del profesor/a universitario a mejorar su capacidad científica y pedagógica (artículo 58 numeral 2 del Capítulo II. Obligaciones) en consonancia con el artículo 1 del mismo Estatuto que define quienes son los profesores/as de la Universidad de los Andes.

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

De igual manera, el instrumento señalado con anterioridad plantea como deber del profesional universitario, su capacitación académica y pedagógica (artículo 59 numeral 6 del Capítulo III. De los Derechos Estatuto de Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes, 1990).

El artículo 61, del Estatuto de Personal Docente y de Investigación de la Universidad de los Andes **-De la formación y Mejoramiento Académico del Personal Docente y de Investigación- (1990: 19) dispone** que: *La formación y mejoramiento académico del personal docente y de investigación, obedecerán a planes coherentes, basados en las necesidades prioritarias de enseñanza universitaria, de la investigación y de la extensión...*

Esta norma clarifica las prioridades de formación del profesorado universitario sobre la base de las actividades de enseñanza, investigación y extensión, que generalmente se quedan en el papel o no son diseñadas desde las propias necesidades y requerimientos de los profesores/as en su contexto de acción docente.

El aspecto de mayor significación de este artículo radica en la premisa formulada de un proceso de formación y mejoramiento académico del personal docente y de investigación, a ser desarrollada durante toda la vida activa del profesor/a, siendo responsabilidad de la universidad por medio de sus unidades académicas, compartida con el cuerpo de docentes e investigadores.

En esta perspectiva, el artículo 67 del Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes (1990) expresa de manera enfática y tacita, los requerimientos de capacitación pedagógica de los profesores/as para la cual la universidad deberá facilitar por medio de cursos o modalidades recomendadas por las unidades pedagógicas existentes, este aspecto representa el referente fundamental sobre la profesionalidad docente universitaria.

El artículo reglamenta el procedimiento para la realización de un plan de capacitación pedagógica, que será desarrollado en el primer escalafón (profesor instructor) antes de su ascenso al siguiente (profesor asistente) y que en caso de que la universidad no lo ofrezca, no podrá ser exigido.

Estos artículos del estatuto señalado, nos muestran contradicciones entre lo normativo y lo concreto, puesto que se plantea el principio de permanencia de la formación docente y pedagógica de los profesores/as en función de sus necesidades

y de los requerimientos institucionales, pero al mismo tiempo se limita la misma, a planes a ser desarrollados en la fase de iniciación de la acción docente y de investigación del profesor/a universitario.

Además de la contradicción normativa, la experiencia en ese aspecto nos indica también contradicciones con el mundo de lo concreto, especialmente en las experiencias ocurridas con los profesores/as de nuevo ingreso de la Universidad de Los Andes Táchira.

Con respecto a este tema, Vivas, Becerra y Díaz (2005) encontraron discordancia entre lo que demandan las normas establecidas y lo que realmente se ejecuta. Así los planes de formación generalmente no se cumplen y la formación queda bajo el privilegio esencial del mismo profesor al ingresar a la universidad. Al parecer los planes de formación quedan en letra muerta, en puro discurso normativo.

Situación que coincide con lo afirmado por Escudero (1999) respecto a que la formación del profesorado a menudo resulta un problema complicado de resolver en la práctica, aun cuando en teoría y oficialmente se admita su importancia y necesidad.

Es notable que exista en la Universidad de Los Andes de Venezuela, una estructura normativa que viene regulada desde la Ley de Universidades y esta al mismo tiempo, es una representación de los preceptos constitucionales del Estado, donde se inscriben los máximos principios del derecho venezolano.

De tal manera que los aspectos normativos le dan el sustrato a conceptos como: formación docente, competencias pedagógicas, conocimiento de la profesión y es allí, donde podemos ver el principal dilema en torno al presente estudio, porque se trata de ver conjugados principios rectores de la ley con procesos clave para el desarrollo de la profesionalidad docente y de investigación del profesor/a universitario, que se profundizan en su dinámica de conflicto al momento de desarrollarlos en la práctica.

Esta situación ha venido trabajándose desde varias perspectivas a nivel institucional, no solo por la Universidad de Los Andes, sino por el resto de universidades autónomas y experimentales del país.

En estas instituciones se consagra la necesidad de capacitación pedagógica del profesorado para el desarrollo de la docencia a través del sistema de actualización

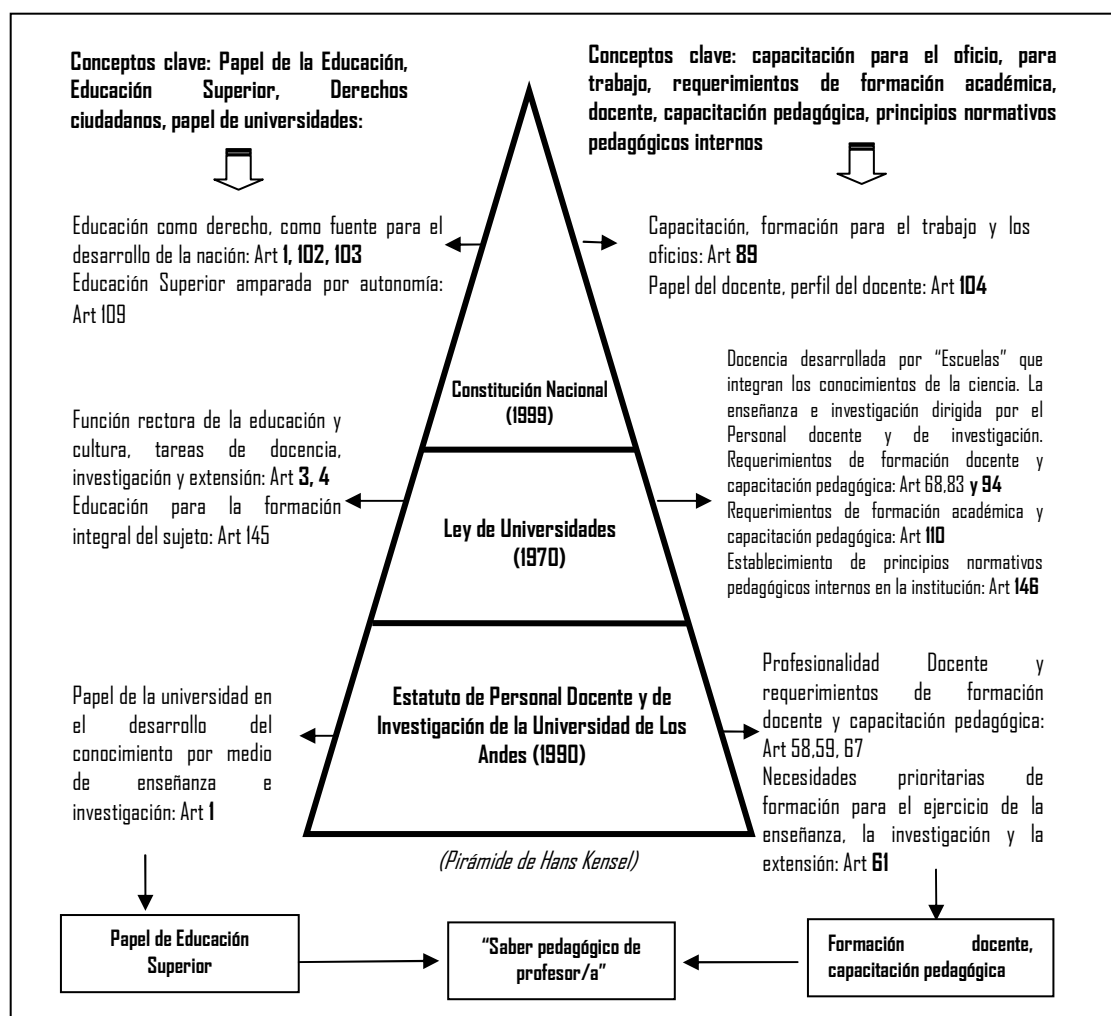
El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.

docente, dirigido desde el Consejo Nacional de Universidades (C.N.U.) y que en los actuales momentos se encuentra desmontado y paralizado por razones de conflicto de intereses políticos.

En síntesis y manejando los planteamientos de estructura de la ley dictados por Kensel Hans (1977), se hace una representación gráfica que permite establecer la necesaria conexión normativa y conceptual sobre el tema de la investigación en materia del marco contextual normativo.

Esta representación gráfica se define sobre la base la estructura percibida, sentida y objetivada de la Universidad de los Andes Táchira como un ente dentro del conjunto del sistema educativo nacional. Tal y como se ilustra en la figura 7.

Figura 7. El contexto normativo de la investigación



Fuente: el autor.

La representación gráfica anterior hace un arqueo sintético desde lo más general a lo particular para establecer los caminos o rutas normativas donde se inserta el tema de la investigación y donde se expresan conceptos clave sobre las necesidades de formación del profesorado para el desarrollo de procesos educativos de calidad.

El aspecto reseñado con anterioridad es el nudo gordiano de la investigación en cuanto a la formación de las competencias pedagógicas, pero desde una perspectiva de reconocimiento de las necesidades y requerimientos personales de los profesores/as universitarios en su saber y hacer cotidiano en torno a la enseñanza.

Para, Escudero (1999) la formación del profesorado es sin lugar a dudas, una de las rutas necesarias para desarrollar la mejora de la educación, no obstante, a menudo surge como uno de los dilemas más difíciles de resolver apropiadamente.

1.2. CONTEXTO ORGANIZATIVO – CURRICULAR DE LA INVESTIGACIÓN.

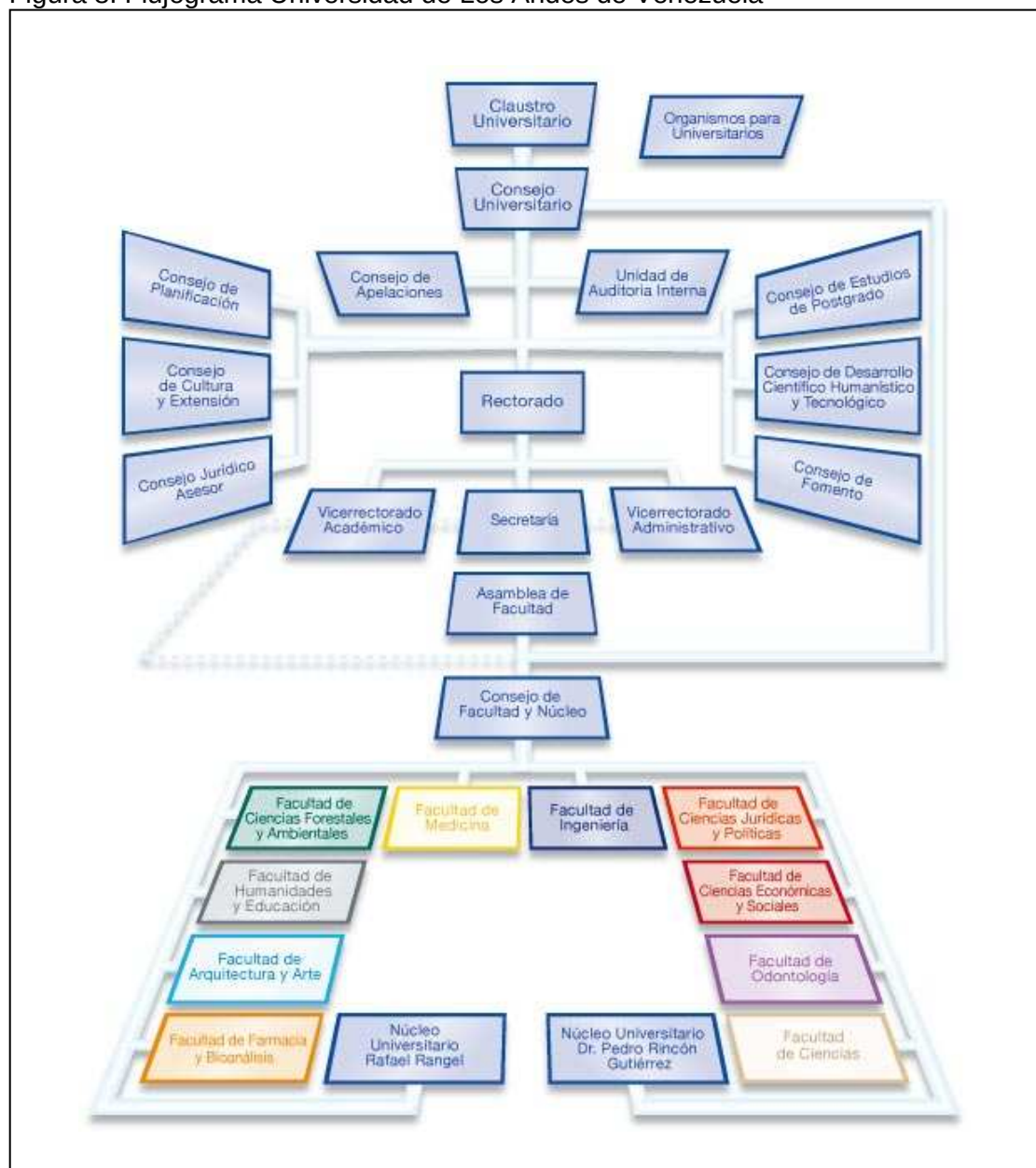
La investigación “El saber pedagógico de los profesores/as de la Universidad de Los Andes -Táchira y sus implicaciones en la enseñanza”, es la expresión de un problema presente en el contexto laboral del investigador, para lo cual se considera necesario ilustrar el contexto organizativo y curricular de la institución.

La Universidad de Los Andes del Táchira, es un núcleo de la Universidad de Los Andes de Venezuela, cuya sede rectoral se encuentra en la ciudad de Mérida con toda la estructura académica administrativa centralizada en ella (facultades y escuelas) y demás dependencias, que se complementan con el núcleo de Trujillo y Táchira. La Universidad de Los Andes -Táchira “Pedro Rincón Gutiérrez” y la Universidad de Los Andes- Trujillo “Rafael Rangel”, se encuentran aproximadamente a 300 km de la ciudad de Mérida.

Al respecto, la estructura organizativa se puede observar en el siguiente flujograma (figura 8)

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

Figura 8. Flujograma Universidad de Los Andes de Venezuela



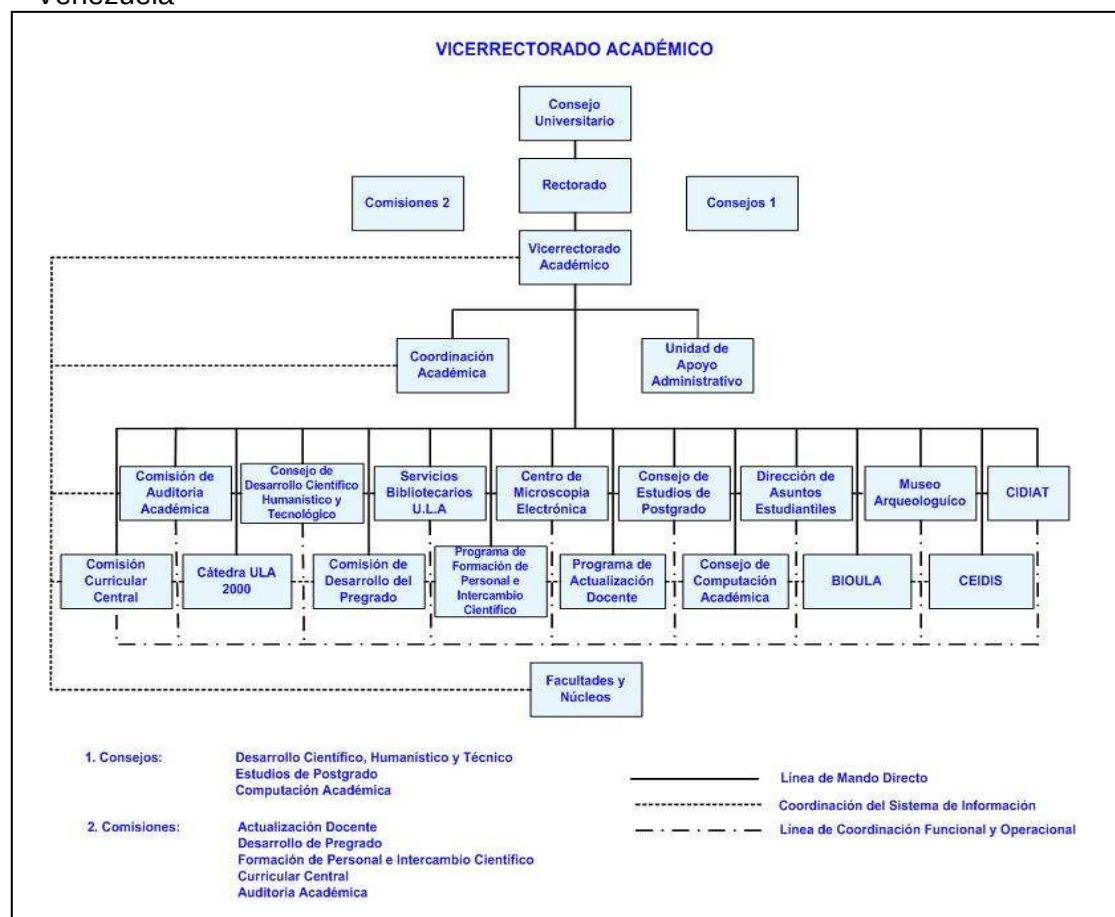
Fuente: Universidad de Los Andes- Venezuela (Pagina web)

El flujograma anterior muestra la estructura organizativa general donde se aprecian los componentes globales de la Universidad de Los Andes de Venezuela, en la parte final del mismo, aparece el núcleo universitario “Pedro Rincón Gutiérrez” (ULA-Táchira).

También hay que resaltar al vicerrectorado académico, ente encargado de dirigir las políticas de actualización al profesorado universitario (artículo 38 de la Ley de Universidades de la República de Venezuela de 1970) y que posee su propia estructura donde se circunscribe el Programa de Actualización Docente (PAD). El

vicerectorado académico representa la estructura de función académica de la universidad y su organización puede percibirse en el organigrama (figura 9).

Figura 9. Organigrama del Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes – Venezuela



Fuente: Universidad de Los Andes, Venezuela (Pagina web)

En el organigrama anterior del vicerrectorado académico ubicado en Mérida, se puede apreciar que el Programa de Actualización Docente (PAD) es una comisión dependiente de este vicerrectorado y cuya información es dirigida a través de la coordinación académica de la institución, quien desarrolla las políticas de actualización del profesorado universitario.

De tal manera que el “vicerrectorado académico” tiene la misión de supervisar y coordinar las actividades académicas de docencia, investigación y extensión de la universidad.

Para ello en su estructura están los consejos académicos, coordinaciones, direcciones y comisiones, cuyo papel fundamental es de servir de apoyo técnico y de coordinación de los programas y políticas académicas encargadas de formar y

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

capacitar los nuevos técnicos y profesionales, de desarrollar la investigación y la docencia y promover la innovación tecnológica (Universidad de Los Andes, 2006 – portal vicerrectorado académico).

Esta visión institucional solo se puede lograr con unos objetivos definidos en concordancia con los requerimientos y necesidades, para lo cual se han rescatado los siguientes objetivos generales expuestos por el vicerrectorado académico de la Universidad de Los Andes (2006):

- La mejora de la capacitación docente y profesional de los profesores e investigadores de la universidad.
- La consolidación de la docencia de pregrado.
- Desarrollo de políticas de ingreso de personal altamente calificado a la planta profesoral.

Estos objetivos reseñados con anterioridad, entre otros son los que le dan piso a la comisión del Programa de Actualización Docente.

1.2.1. EL Programa de Actualización Docente (PAD) o la perspectiva del CEIS-ULA. (Centro Experimental de Innovación para la educación Superior)

El “Programa de Actualización Docente” (PAD) representa la instancia institucional encargada de motorizar el proceso de actualización docente de los profesores/as de la Universidad de Los Andes, esta dependencia del vicerrectorado académico se encuentra centralizada en la ciudad de Mérida del estado Mérida.

Según el Vicerrectorado Académico (2006) está incluido dentro del proyecto general de desarrollo en excelencia del nivel académico de la institución, y sus propósitos fundamentales son: promover, en acuerdo con los departamentos, la actualización y profundización de los conocimientos de los docentes en sus materias específicas y la formación básica de su competencia pedagógica.

Este aspecto es importante en tanto, permite ubicar el significado de esta instancia operativa de la universidad en torno a la formación de las competencias pedagógicas del profesorado universitario, tema central de la investigación.

Esta comisión es importante en tanto, representa la instancia que desarrolla en esencia los fundamentos de formación pedagógica de los profesores/as de la Universidad de Los Andes, expuestos en anteriores apartados de este capítulo.

Reseña histórica del Programa de Actualización Docente (PAD)

El Consejo Universitario aprobó el Proyecto Programa de Actualización Docente (PAD), de la Universidad de Los Andes, el 17 de Julio de 1989, permitiendo que la institución contara con un instrumento, fundamental y valioso, para facilitar la actualización de los profesionales y su formación docente dentro de la Institución.

Las razones de crear un Programa de Actualización Docente (PAD) se pueden sintetizar en:

- Avance del conocimiento en las diversas áreas del saber, que generó un impulso a docentes e investigadores universitarios a un régimen de actualización de su saber y de sus habilidades y destrezas.
- Requerimientos y necesidades de formación docente del personal académico de cuarto nivel
- Reconocimiento en el país de recursos potenciales concretos de formación docente de buena calidad para los profesores/as, con anterioridad cuando fue posible, esta actualización había sido satisfecha en centros científicos y académicos ubicados fuera del territorio nacional y produjeron excelentes beneficios en la mayoría de los jóvenes profesores/as
- Dificultades económicas para seguir cubriendo la formación de los profesores/as en el exterior, cuyo énfasis es la investigación en un área específica, su propósito específicamente ligado a la formación de los investigadores.

Dado que el proceso formativo de los profesores/as no podía frenarse y se quería optimizar el pregrado y la investigación científica dentro de la Universidad de los Andes, se consideró fundamental la puesta en práctica de un proyecto, que permitiera la actualización y profundización del conocimiento del personal académico en su área específica, y al mismo tiempo *le facilitará la formación pedagógica necesaria para el manejo idóneo del proceso de enseñanza-aprendizaje* (Programa de Actualización Docente, 2006. <http://pad.ula.ve>).

El planteamiento anterior deja evidente las necesidades y requerimientos de formación pedagógica del profesorado universitario en concordancia con el marco normativo reseñado con anterioridad, dada la preocupación por la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje, desarrollados en el pregrado.

El objetivo inicial del “Programa de Actualización Docente”, luego de finalizado su entrenamiento fue la actualización de su conocimiento en el área específica y la

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

capacitación en habilidades cognitivas, destrezas y actitudes requeridas para su ejercicio como docente universitario.

En una primera etapa el programa de actualización contaba con dos (2) unidades operativas, cada una con características propias, propósitos diferenciados, regímenes de actividades de formación individual y colectiva integrados, tal como se muestra a continuación:

1. La unidad de formación en el área específica del conocimiento y
2. La unidad de formación pedagógica.

Este programa duraba un año (12 meses), donde el profesor realizaba las actividades de una unidad y luego de la otra sucesivamente, el programa estaba adscrito al vicerrectorado académico y era administrado por un consejo de tutores, presidido por el coordinador académico, el consejo académico era designado por el vicerrector académico, en función de la valoración científica – académica, representando las áreas de conocimiento de las facultades y núcleos.

La organización expresada con anterioridad, podría replicarse por medio de unidades operativas del consejo central (consejos sectoriales) en el ámbito de facultades o núcleos (por ejemplo el Núcleo Universitario del Táchira “Pedro Rincón Gutiérrez” o Universidad de Los Andes Táchira), que en lo concreto ha sido mal concebido debido a la imposibilidad de desarrollar adecuadamente el programa por razones de estructura, económicos, de logística y de desarrollo de cultura institucional para esta delicada misión en la Universidad de Los Andes Táchira.

Una evaluación interna realizada por el “PAD” y apoyada por datos del “DSIA” (Dirección de Servicios de Información Administrativa) (2004) indica que en quince años de funcionamiento de un total de 3992 profesores/as (100 %), 576 profesores/as (14,79%) asistieron al menos a uno (1) de los talleres del PAD y solo 31 profesores/as de los asistentes, culminaron su formación docente (0,79%).

Estos datos muestran, junto a otras investigaciones realizadas por la comisión de sistemas de evaluación y acreditación de las universidades nacionales, que el rendimiento académico es muy bajo y que la finalización de la formación docente duplica el tiempo de la estadía estudiantil (entre 2000-2003) en cualquiera de las carreras universitarias, lo que implicó que se iniciara un proceso de reingeniería del programa a partir del año 2004 bajo la responsabilidad del vicerrector académico (2004-2008), doctor Humberto Ruiz.

El proyecto de reingeniería pretende transformarlo en un “CENTRO EXPERIMENTAL DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR” en la Universidad de Los Andes. El 14 de Diciembre de 2004 es presentado por el director del PAD, Profesor José Romero Carrillo el documento del trabajo titulado “Centro Experimental de Investigación y Formación Integral para el Docente Universitario”.

A partir de Enero de 2005, se le agrega a la propuesta anterior los aspectos relacionados con gerencia académica, innovación y emprendimiento en educación superior, para lo cual se le cambia la denominación a: “Centro Experimental de Innovación para la Educación Superior” (CEIS)-ULA, que en la actualidad esta siendo estructurado desde el ámbito organizacional, administrativo, de manejo de información y comunicación, por personal altamente capacitado del “PAD” y “DSIA” de la Universidad de Los Andes.

El “CEIS – ULA” se visiona en perspectiva de rediseño del Programa de Actualización Docente de la Universidad de Los Andes (2006) como una organización sustentable, y cuenta ya con el análisis de factibilidad de financiamiento de una unidad descentralizada de innovación superior; en las facultades y núcleos en el año 2005, como unidad piloto del proyecto global.

De igual forma se desarrollaron seis (06) talleres del componente docente básico, que permitirán la capacitación de los profesores multiplicadores que tendrán la responsabilidad de la formación de los profesores/as de su propia área específica del conocimiento, durante el año 2005 (Ver cuadro 4).

Este proceso se ha complicado por diversos factores y su concreción, al menos en la Universidad de Los Andes Táchira “Pedro Rincón Gutiérrez”, es objeto de cuestionamiento, esencialmente por las limitaciones de logística (información sobre talleres, recursos para el desarrollo de talleres, asistencia y apoyo para su puesta en práctica), así como la poca motivación para la actualización del profesorado o las obligaciones académicas –administrativas que obstaculizan su incorporación a los mismos, etc.

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

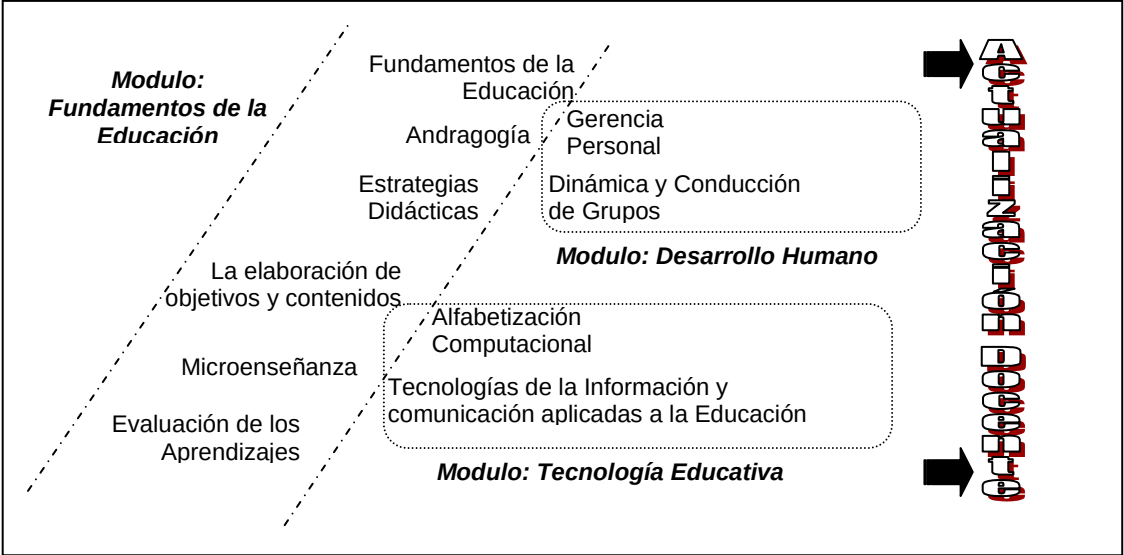
Cuadro 4. Síntesis de postulados del PAD- ULA en la actualidad

Misión del Programa de Actualización Docente	Formar docentes creativos, innovadores, emprendedores y competitivos en Educación Superior, a través de la implantación de un modelo integrador del conocimiento, basado en la metodología de proyectos, que garantice el desarrollo de competencias en las áreas de: Desarrollo humano, Fundamentos de la educación, Tecnologías de información y comunicación, Gerencia educativa y Creatividad aplicada, que contribuya a elevar el rendimiento estudiantil, mejorar la prosecución de cohortes y formar profesionales con el perfil que demanda el país, ahora y a futuro.
Visión del Programa de Actualización Docente	Institución de referencia nacional e internacional, autogestionable, sustentable y competitivo; dedicada a la formación del docente creativo, innovador y emprendedor en Educación Superior, capaz de implantar una praxis docente y gerencial transformadora, que contribuya de manera destacada al funcionamiento de instituciones universitarias democráticas, equitativas y eficientes, que formen profesionales de calidad, con perfiles pertinentes a las necesidades científicas, humanísticas y tecnológicas, a través de procesos de interaprendizaje con altos niveles de desempeño y satisfacción para todos los actores involucrados.
Valores	Trabajo en equipo (Solidaridad, democracia, participación, Respeto y tolerancia, Comunicación, Compromiso mutuo, sentido de pertenencia): - Responsabilidad y honestidad, - Ética profesional, - Equidad, - Excelencia
Vocación de servicio:	Cumplimiento de nuestras responsabilidades con voluntad, compromiso esfuerzo, solidaridad, con la finalidad de lograr el mayor bienestar posible de los beneficiarios de nuestra acción.

Fuente: adaptación por el autor. Universidad de Los Andes. Programa de Actualización Docente. Portal PAD (2006)

En la actualidad el “Programa de Actualización Docente” cuenta con una oferta, dirigida desde entornos virtuales que se están potenciando a pesar de las limitaciones tecnológicas, tal y como se muestra en la figura 10.

Figura 10. Oferta actual del “Programa de Actualización Docente” de la ULA.



Fuente: el autor a partir de información del PAD-ULA.

Estos talleres ofertados por el “Programa de Actualización Docente” de la Universidad de los Andes tiene en sí mismo, intencionalidades que expresan marcos de referencia bastante técnicos, tal y como se ilustra en el cuadro 5.

Cuadro 5. Talleres propuestos por el Programa de Actualización Docente (PAD-ULA). Visión global de análisis

Modulo:	Denominación del Taller- Curso: Propósitos y contenidos
Desarrollo Humano	Gerencia Personal: Fortalecimiento de su autoestima e incrementando sus habilidades de autorregulación personal y proporcionándole las herramientas necesarias para contribuir en el proceso de formación de otros, a partir de la utilización de medios (ejercicios, técnicas, instrumentos, procedimientos) que los cualifiquen como seres humanos globales. Dinámica y conducción de grupos: Concienciarlos y convertirnos en dueños conductores de esas formas de interacción con los otros, constituye uno de los grandes propósitos de este taller, ya que el desarrollo de dicha capacidad nos ayuda a transformarnos en seres cada vez más autoconducidos
Fundamentos de la Educación	Fundamentos de la Educación: Plantea en ambientes universitarios la aplicación de la evaluación tradicional y alternativa, no de forma separada, sino orientada a un uso complementario y combinado de estas metodologías, apuntando a la pluralidad de utilización de las mismas. Andragogía: Su meta es la formación de un docente que sea creativo, innovador y emprendedor, con competencias en torno: (a) Aspectos relacionados con desarrollo humano, (b) Manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación aplicadas al diseño curricular, (c) Gerencia educativa, y (d) Creatividad aplicada, innovación y emprendimiento. Se facilita el aprendizaje de los principios y técnicas de la educación de adultos. Microenseñanza: El propósito fundamental de la técnica es desarrollar en el participante la capacidad pedagógica de la instrucción metódica, aplicando un modelo racional de formación que privilegia una situación artificialmente creada y donde la observación y la evaluación juegan papeles preponderantes en el proceso de adiestramiento. La elaboración de objetivos y contenidos: se busca orientar, sobre la base de los fundamentos de la educación, la selección y elaboración de contenidos y objetivos de una forma reflexiva y crítica bajo diferentes metodologías y un análisis de necesidades reales tomando en cuenta las características propias del área de conocimiento y el perfil del alumno. Estrategias Didácticas: Se busca dotar al docente de los medios que le permitan desarrollar una efectiva labor durante su ejercicio, mediante la preparación necesaria para realizar su función de orientador del aprendizaje, a partir de la presentación de estrategias que mejor se adecuen a la naturaleza de la materia. Evaluación de los Aprendizajes: taller dirigido a indagar y reflexionar sobre la evaluación del proceso de aprendizaje, como comprobación de los resultados del mismo en el ámbito de los conocimientos, procedimientos y actitudes.
Tecnología Educativa	Alfabetización Computacional: El curso de Dominio Computacional es un compendio de herramientas usadas en los programas de Office de Microsoft (Word, Excel, PowerPoint, Internet Explorer, etc.), seleccionadas con la finalidad satisfacer las necesidades básicas de los docentes universitarios para la gestión y administración de las asignaturas que dictan y los procesos de investigación. Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la Educación Superior: Busca el uso didáctico de la informática en las aulas, a partir de las múltiples ventajas que actualmente ofrecen la informática y las telecomunicaciones para el desarrollo de las distintas áreas del conocimiento humano, como herramientas para elevar la calidad de la enseñanza, mejorar el rendimiento académico, consolidar ambientes de aprendizaje más enriquecedores, otorgándole a los egresados, ventajas competitivas en el mercado laboral

Fuente: el autor a partir de información del PAD- ULA

Cada taller propuesto, cumple con objetivos definidos sobre la base de las miradas de los expertos quienes dan forma a la estructura de los mismos. Un punto significativo en la propuesta esta en entender que es necesario implementar el desarrollo docente del profesor a través de cursos y talleres que brinda la institución.

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

En este apartado hay que hacer unas preguntas obligadas, ¿a quiénes beneficia directamente el programa?, ¿qué nivel de acceso tiene los profesores/as del núcleo de la Universidad de Los Andes Táchira, ante las deficiencias logísticas y de programación de los cursos y talleres?

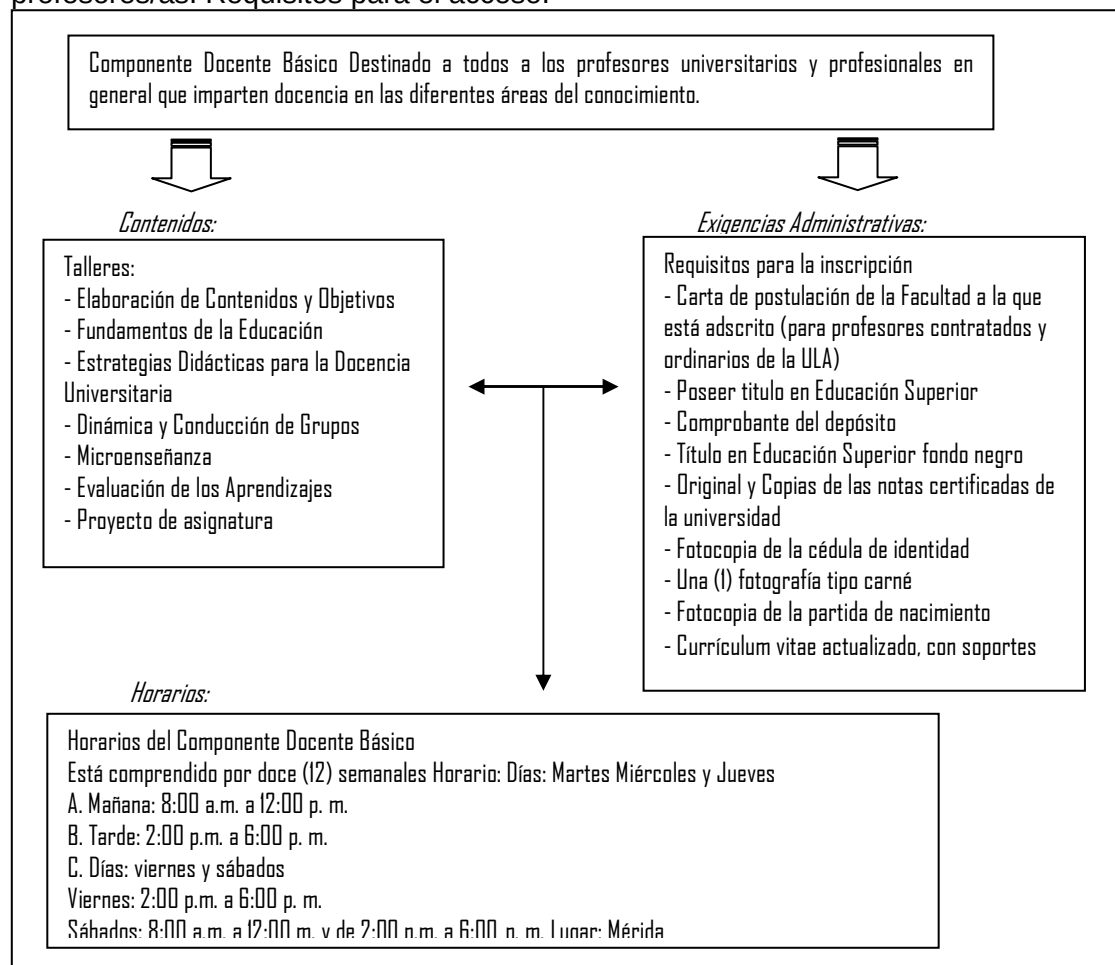
De igual forma las interrogantes como: ¿qué enfoque o modelo de formación siguen?, ¿qué grado de implicación tienen los profesores/as en el diseño e implementación de los talleres y cursos en cuanto a requerimientos y necesidades sentidas?, ¿son tomados en cuenta los profesores/as para desde sus miradas acercarlos a saberes necesarios, no solo de carácter técnico o procedimental?; cuestiones estas y muchas más, que tiene que ver con el éxito del saber y hacer del profesor/a en la tarea docente y por ende en la competencia pedagógica necesaria para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Al parecer algunas preguntas, ya tienen respuestas, que solo basta con analizar la oferta de talleres y cursos y la manera como se implementan.

Un aspecto significativo se puede evidenciar con la propuesta de un taller para “actualizar”, acaso más bien no formar (es conocido que la mayoría de profesores/as no poseen formación de base docente, en todo caso son especialistas en un determinado campo del saber, de la ciencia), por lo cual nos preguntamos ¿actualizar o formar, en el caso de profesores noveles? y que ocurre en aquellos casos donde los profesores/as tienen ya un recorrido en la universidad en el trabajo académico de docencia, ¿desde dónde se parte para definir su actualización?, ¿será desde saberes contruidos empíricamente en la práctica, en relación con la enseñanza?, y ¿se parten de sus preconceptos o solo se transmiten conocimientos que se supone requieren?.

Estas interrogantes surgen al entender por ejemplo el desarrollo de un curso y los requisitos exigidos para la incorporación del profesorado en la Universidad de Los Andes, en la ciudad de Mérida, donde se concentra la estructura central de la institución. Esto se puede apreciar a continuación a través de algunos datos que definen lo pedagógico, tal como lo expresa la figura 11.

Figura 11. Estructura de un componente “docente básico” para la actualización de los profesores/as. Requisitos para el acceso.



Fuente: el autor, adaptado de comunicación del PAD – ULA (Portal WEB, junio 2006).

Como se puede observar, además del análisis anterior debe resaltarse dos hechos que van más allá de los contenidos del componente de actualización reseñado, a) la exigencia de aspectos administrativos para el acceso de los profesores/as a los talleres y b) lo referido a los horarios y lugar de los talleres, en la ciudad de Mérida: que son obstáculos en sí mismos para la incorporación de los profesores/as de La Universidad de Los Andes Táchira, que se encuentran a más de 300 km de la sede de los cursos y talleres.

Para efectos de la investigación, es esencial conocer la estructura organizativa de la Universidad de Los Andes Táchira “Pedro Rincón Gutiérrez” y la manera como el “Programa de Actualización Docente” (PAD) o en su defecto cuando sea aprobada su conversión al proyecto de “Centro Experimental de Innovación para la Educación Superior” (**CEIS-ULA**), se inserte en la estructura del núcleo universitario.

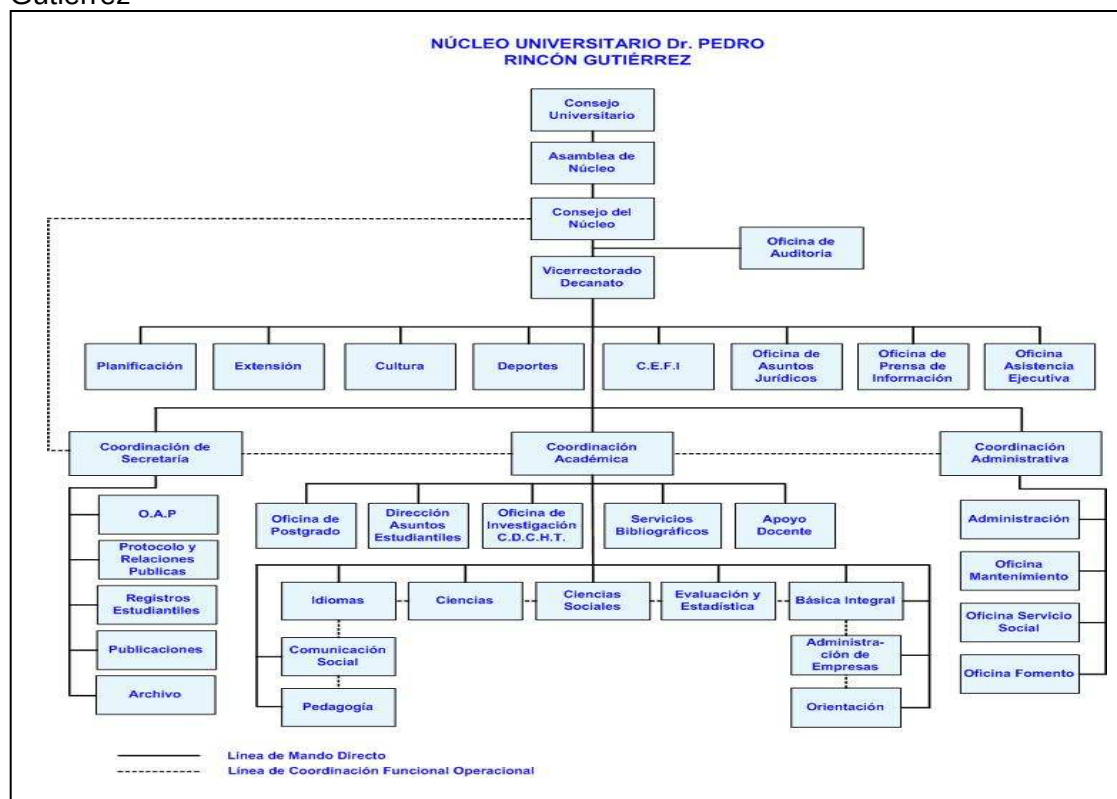
El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.

1.2.2. La Universidad de Los Andes – Táchira. Contexto organizativo curricular institucional

La Universidad de Los Andes Táchira como núcleo suroccidental, se constituye como una parte de la estructura organizativa de la Universidad de Los Andes de Venezuela. En ella se desarrollan hasta el momento las carreras de Administración de Empresas, Comunicación Social, Educación (mención: Educación Básica Integral –semestre -, Matemáticas, Geografía y Ciencias de la Tierra, Inglés y Castellano y Literatura – anualidades- y Medicina (sede dependiente de Facultad de Medicina de Mérida). En ella confluyen cerca de aproximadamente 3800 estudiantes y 200 profesores/as ubicados en los diversos departamentos académicos.

Su estructura organizacional, normativa y curricular es objeto de cambios constantes, como cualquier ente dinámico protagonista de desarrollo que bebe de las fuentes del conocimiento y de la ciencia. A pesar de los procesos de transformación, cambio y mejora de La Universidad de Los Andes Táchira, en la actualidad la estructura se representa tal y como lo expresa el siguiente organigrama. (Ver figura 12)

Figura 12. Organigrama de la Universidad de Los Andes Táchira “Pedro Rincón Gutiérrez”



Fuente: Universidad de Los Andes, Venezuela (Pagina web).

Como puede observarse en el organigrama anterior, la sede de la Universidad de Los Andes Táchira, en la ciudad de San Cristóbal posee una organización institucional similar en sus órganos académicos y administrativos, resalta para efectos de la investigación la “Coordinación de Apoyo Docente”, dependiente de la “Coordinación Académica” y quien funge como una sede sectorial del “Programa de Actualización Docente” encargada de reorganizar las dependencias en la ULA-Táchira en materia de formación.

Un aspecto significativo en la estructura de la Universidad de Los Andes – Táchira, esta dado en la conformación de los departamentos académicos: Pedagogía, Comunicación Social, Idiomas, Ciencias, Ciencias Sociales, Evaluación y Estadística, Básica Integral, Administración de Empresas y Orientación y Psicología, que dependen de la “Coordinación Académica”, a través de los cuales se cumplen las funciones de docencia, investigación y extensión planificadas en función de las necesidades y requerimientos de formación de profesionales y de los desarrollos de la ciencia y la tecnología.

Las unidades académicas de la institución tienen por tarea la planificación, supervisión y desarrollo de la docencia, la investigación y extensión, para la cual se nutren de los desarrollos propios que ocurren en las áreas de conocimiento que conforman a los departamentos desde la perspectiva de organización y desarrollo curricular en torno a los saberes o conocimientos que delimitan las carreras profesionales que se administran en la Universidad de Los Andes Táchira.

Son los departamentos, las unidades académicas administrativas donde están adscritos los profesores/as, ya sea en la condición de ordinarios y/o contratados que desarrollan tareas de enseñanza, investigación, extensión y gestión.

De manera tal, el artículo 87 de la Ley de Universidades de la República de Venezuela (1970) indica que son miembros ordinarios del personal docente: los profesores/as en las categorías de instructores, asistentes, agregados, asociados y titulares quienes han ingresado por concurso de oposición.

Existen también los profesores/as contratados con categorías de instructores y asistentes, quienes han ingresado por concurso de credenciales, para cubrir situaciones coyunturales o de emergencia. El “Estatuto del Personal Docente” de la Universidad de Los Andes (1990) establece que los profesores/as en esta última condición mencionada, no deberán permanecer en esa, por más de un año y

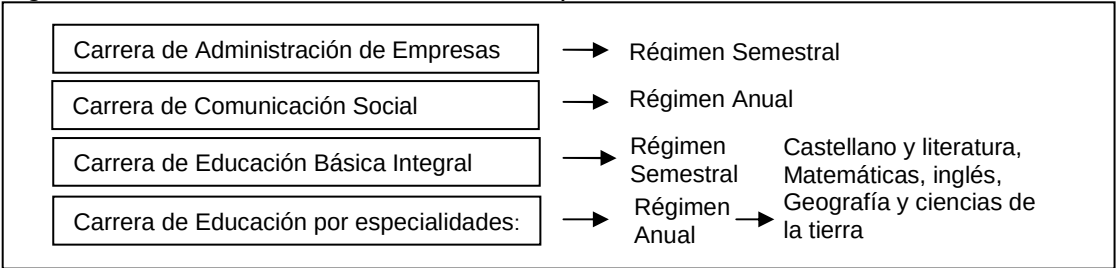
El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.

describe en su artículo 9 las expresiones señaladas en el artículo 87 de la Ley de Universidades mencionada con anterioridad.

Los profesores/as se incorporan a las tareas de docencia, investigación, extensión y gestión de acuerdo con el ámbito disciplinar en el cual posee experticia, para desarrollar conocimientos en el campo científico en el cual ha hecho su formación. De manera que, en la investigación los profesores/as sujetos de la investigación se encuentran ubicados en las carreras de Administración de Empresas, Comunicación Social y Educación.

De manera tal, esas carreras forman parte de la estructura curricular que en los actuales momentos se encuentra en proceso de revisión, aunque entendiendo la dinámica de las reformas, obedecerá seguramente a factores políticos la velocidad en el avance de tal proceso. A principios de año 2006, la conformación de oferta académica de carreras de formación de la Universidad de Los Andes del Táchira se puede observar en la figura 13.

Figura 13. Oferta académica de formación profesional universitaria ULA Táchira.



Fuente: el autor de información pagina web ULA –Táchira 2006.

Estás carreras dependen administrativamente de los diversos departamentos reseñados con anterioridad. A continuación se muestra en el cuadro 6, la estructura de las carreras de la ULA – Táchira.

Cuadro 6. Resumen de características de las carreras de Administración de Empresas, Comunicación Social y Educación

	Comunicación Social	Administración	Educación Integral	Básica	Educación por Menciones
Condiciones de la Carrera	La comunicación implica un proceso social del manejo de la información a través de diversos medios de comunicación, tales como la radio, la televisión, el periódico, revistas, libros, etc. Esta carrera esta en concordancia con los lineamientos de la UNESCO para América Latina y se	Tiene como propósito la formación integral de un profesional con conocimientos sobre las distintas técnicas, métodos y herramientas administrativas existentes, con capacidad de aplicarlas a situaciones reales en una organización, con el fin de	Tiene como finalidad dotar a un docente comprometido con la calidad de vida del venezolano, con los cambios culturales y con el desarrollo tecnológico del país. Este docente poseerá dominio de teorías, técnicas y procedimientos que favorezcan un aprendizaje significativo para el alumno y garante de acciones concientización y		Tiene como propósito formar docentes especialistas en determinado áreas del saber para laborar en Educación Media, Diversificada y profesional. Poseerá dominio de teorías, prácticas, estrategias para desarrollar el aprendizaje significativo y formador en una rama del saber

II Bloque. Capítulo III. Contextualización de la investigación

	ofrece en tres menciones: Económico, Científico y Humanístico.	obtener resultados exitosos	transformadora	
Duración -Título	La carrera de Comunicación Social tiene una duración de cinco años. Título: Licenciado en Comunicación Social para el desarrollo: a) Económico, b) Científico, c) Humanístico.	La carrera de Administración tiene una duración de (10) diez semestres. El Título otorgado: Licenciado en Administración	La carrera de Básica Integral tiene una duración de (10) diez semestres. El Título que se otorga al egresado es el de Licenciado en Educación Básica Integral.	La carrera de Educación Castellano, Inglés, Geografía y Ciencias de la Tierra y Matemáticas, tienen una duración de cinco (5) años. El Título: Licenciado en Educación, mención: Castellano, Inglés, Geografía y Cs de la Tierra y Matemáticas, respectivamente
Perfil Profesional	Serán capacitados para: a) Ejercer como periodistas profesionales, según lo establece el artículo 3º de la "ley del periodismo". b) Ejercer las mismas funciones como periodistas con formación específica en las áreas económicas, científicas y humanísticas respectivamente, siendo un analista crítico y objetivo del acontecer nacional, particularmente vigilante de todo lo que atañe a los más valores de nuestra cultura. c) Desempeñarse como comunicadores sociales	Posee conocimiento de todas las áreas de la organización: contabilidad, finanzas, producción, mercadotecnia, recursos humanos, computación, legislación, etc. Los conocimientos adquiridos durante la carrera le permiten desempeñar funciones de planeación, organización, dirección, coordinación y control de los recursos limitados de una organización, tomar decisiones.	El Docente de Educación Básica Integral debe ser: a.- Colaborador permanente en las potencialidades del niño b.- Organizador del ambiente educativo para que los alumnos construyan su conocimiento y es, a la vez, el mediador de sus aprendizajes. c.- El "intelectual autónomo y cooperativo" con competencias éticas, socioculturales y pedagógicas. d.- Promotor de los proyectos pedagógicos propuestos en el Currículo Básico Nacional	El docente deberá ser un especialista en: a.- Enseñanza de la lengua y de la literatura, que le permitan contribuir sistemáticamente en el desarrollo de la comunidad nacional y local b.- Enseñanza del idioma Inglés como segunda lengua, capaz de contribuir con el desarrollo personal y vocacional, abriéndoles horizontes científicos y culturales c.- Enseñanza de la Geografía y Cs de la tierra, consciente de su participación en la defensa y conservación del ambiente. d.- Enseñanza de la matemática, a través de un desarrollo categorial integrado
Régimen	Anual	Semestral	Semestral	Anual
Información plan de Estudios	http://www.tach.ula.ve/comusocial.htm	http://www.tach.ula.ve/administracion.htm#Duracion	http://www.tach.ula.ve/basintegr.htm	http://www.tach.ula.ve/casteliterat.htm http://www.tach.ula.ve/ingles.htm http://www.tach.ula.ve/geografia.htm http://www.tach.ula.ve/matematicas.htm

Fuente: el autor a partir de Información de Planes de Estudio. Web ULA- Táchira (2006).

El resumen anterior nos expresa a grandes rasgos las carreras ofrecidas en la Universidad de Los Andes Táchira, en donde hacen vida académica los profesores/as sujetos de la investigación. Su ilustración tiene como propósito expresar las diferencias en la formación de profesionales universitarios. La información de los planes de estudio se encuentran en la red, tal y como se han reseñado y podrán accederse también en los anexos de la investigación.

Las diferencias en el proceso de formación de profesionales en las Carreras de Administración, Comunicación Social y Educación (en conjunto Educación Básica Integral y educación por especialidades), le dan un matiz variopinto y complejo en los fundamentos de especialidad en donde desarrollan tareas los profesores/as universitarios que generan una determinada especificidad a la enseñanza desarrollada, pero también implica el reconocimiento de unas competencias docentes

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

básicas, donde lo pedagógico tiene fundamental significado, en tanto obra en el desarrollo de procesos de calidad.

Cada intervención de los profesores/as en el acto formativo, lleva implícito un saber que le ayuda a operacionalizar/racionalizar su práctica de enseñanza y el cual debería ser tomado en cuenta en torno a los procesos de formación pedagógica básica requeridos por cada profesor/a en función de sus propias necesidades y requerimientos académicos.

La estructura organizativa y curricular de la Universidad de Los Andes Táchira, en conclusión posee las condiciones teóricas para potenciar el uso transformativo del saber de profesores/as en torno a la enseñanza y generar mecanismos propios y particulares de mejora de la práctica pedagógica en el aula de clase.

El dilema está, a nuestro modo de ver, en el modelo de actualización, capacitación, formación y/o desarrollo que no toma en cuenta la perspectiva propiamente personal de la acción docente de cada profesor/a, recurso fundamental para construir y/o reconstruir la práctica educativa y cambiarla.

1.3. CONTEXTO OPERACIONAL CONCRETO

En este apartado, se expresa el entorno de incidencia directa de la investigación, es decir, muestra los diversos elementos que le dan un piso contextual directo en torno a la acción docente del profesorado universitario.

El profesorado de la Universidad de los Andes Táchira, posee formación académica con estudios de cuarto y quinto nivel (licenciados, especialistas, máster y doctores), cuya condición de trabajo van desde ordinarios (fijos y con posibilidades de ascenso académico), contratados (de libre remoción y sin posibilidad de ascenso) y jubilados activos (personal jubilado que cumple actividades de investigación, docencia y extensión). Esta clasificación es una síntesis de lo establecido en el artículo 10 del Estatuto de Personal Docente y de Investigación de la Universidad de los Andes (1990).

Por otra parte, el artículo 9 del anterior documento legal señalado, define las categorías académicas *–jerarquizaciones–* que se inician con los profesores/as Instructores y seguidamente con el personal de escalafón (asistentes, asociados,

agregado y titular) quienes van ascendiendo en función de meritos académicos y años de servicio.

En este aspecto el ascenso entre el profesor/a *instructor* y el profesor/a *asistente* implica el proceso de formación docente y capacitación pedagógica que la ley establece y para lo cual, la universidad diseño los planes de formación del profesorado, requisito administrativo que ha venido incumplándose por diversos factores (legales, de apoyo institucional, operativos, etc.) siendo el más significativo, el obstáculo para el ascenso académico del personal, dado los lapsos para su desarrollo.

El plan de formación definido por la universidad a través de las dependencias académicas establecidas para ello, obedece a un concepto de formación que se apega a lo estrictamente administrativo y técnico.

Existen para Marcelo (1994) dos modelos para el profesor/a novel: a) un modelo de formación por expertos o tutores calificados que en esencia le deberían brindar apoyo al trayecto formativo del profesor/a de recién ingreso en la tarea de enseñanza universitaria, y b) un modelo centrado en las instituciones que generalmente buscan integrar al profesor/a a la problemática de desarrollo profesional de la institución.

Pero la perspectiva contextual concreta nos indica, a nuestro parecer que los niveles de concreción del discurso formativo docente y de capacitación pedagógica de los profesores/as universitarios se pone en entredicho en sus prácticas cotidianas de enseñanza.

Las tareas y actividades del profesor/a universitario son muy variadas, complejas y dilemáticas – toma de decisiones esencialmente de naturaleza ética - en torno a la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión. Medina (1988) expresa que el profesorado requiere de una singular preparación para desarrollar tales tareas de manera complementaria, donde la separación entre investigación y enseñanza tiene posibles repercusiones en la calidad de las enseñanzas que producen los profesores/as (Marcelo, 1994).

La perspectiva de los planes de formación, debería ir en concordancia con la naturaleza y requerimientos personales y propios de la actividad profesional de cada profesor/a universitario, donde se tomen en cuenta sus experiencias del aula, lugar de construcción de su saber experiencial sobre la docencia, pero lo que más se

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

percibe, es una formación en solitario, aislada, autodidacta, poco sistemática y rutinaria, que tiene sus consecuencias en las prácticas pedagógicas que dirigen en el ámbito universitario.

Así, la universidad se encuentra en la disyuntiva necesaria de estudiar los programas de información, la estructura y organización de formación y abocarse a la modernización de la infraestructura de gestión, recursos informáticos, documentales, bibliográficos y de divulgación, para diseñar la trayectoria posible de formación de sus profesores/as (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995).

En otra perspectiva del contexto operacional concreto, el ámbito profesional en cuanto a la dedicación en tiempo de trabajo a la docencia, investigación y extensión de los profesores/as de la Universidad de los Andes, esta conformado por cuatro (04) niveles:

- 1.-Profesor Dedicación Exclusiva (37 a 40 horas de trabajo semanal exclusivo de la Universidad)
- 2.- Profesor Tiempo Completo (32 a 36 horas de trabajo a la semana)
- 3.- Profesor Medio Tiempo (13 a 18 horas de trabajo a la semana)
- 4.- Profesor Tiempo Convencional (4 a 12 horas a la semana). Estas últimas *-medio tiempo y tiempo convencional-*están orientadas a ser desarrolladas (según normativas internas de la universidad) por profesores/as contratados y jubilados activos.

De ahí que, la variedad del personal académico en cuanto a sus condiciones de ingreso, de dedicación y de categoría, implican un mayor nivel de complejidad en la tarea de formación pedagógica, que tiene a su vez una imbricación, a nuestro entender en la manera como el profesor va desarrollando su saber pedagógico.

En conclusión los tres niveles del contexto de la investigación: el normativo, el organizativo curricular y el operacional concreto dan cuenta de los elementos referenciales en donde se inserta la investigación: a) las leyes y/o normas; b) la estructura e infraestructura para la formación pedagógica de los profesores/as y su marco de acción curricular y c) la estructura específica de categorización del personal docente y de investigación de la universidad y las expresiones concretas para/en los procesos de capacitación, actualización, desarrollo y/o formación en torno a lo pedagógico, en directa relación el saber de los profesores/as en el proceso formativo que dirigen a través de la enseñanza en el aula de clase universitaria que hemos

denominado usando un *esquema teórico*, “saber pedagógico”, el cual a nuestro entender se encuentra como eje matriz del contexto de la investigación.

Es importante reseñar finalmente, el valor de un programa de actualización docente, centro de innovación de la enseñanza universitaria u otro proyecto dirigido a la formación docente y capacitación pedagógica en función de concretar el desarrollo de las políticas de formación del profesorado universitario, en concordancia con las necesidades de la sociedad actual.

La reinención de estos proyectos posiblemente le den un vuelco a las deficiencias percibidas hasta el momento y tome se tome en cuenta las experiencias y saberes de los profesores/as en su quehacer diario, para ayudarles a desvelar desde su propia acción, la teoría personal que van construyendo en relación con la enseñanza.

Resumen del capítulo.

Este capítulo expone la naturaleza contextual de la investigación, se inicia el apartado exponiendo los argumentos legales que definen la profesionalidad docente universitaria, realizándose un arqueo sobre los instrumentos legales que la soportan, seguidamente se describe el contexto organizativo- curricular de la investigación señalando los rasgos particulares de la formación del profesorado, en dos direcciones: a) el programa centralizado de actualización docente y b) la propia estructura organizativa y curricular de la institución. Finalmente, se realiza una breve descripción de la realidad del contexto operacional concreto donde se realiza la investigación.

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

III BLOQUE: MARCO REFERENCIAL METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Contenido:

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

- 1.1. OBJETIVOS
- 1.2. DISEÑO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN
- 1.3. TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN
- 1.4. MAPA DE INSTRUMENTOS
- 1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN
 - 1.5.1. La Entrevista biográfica profesional. Los profesores**
 - 1.5.1.1. Planificación de la entrevista
 - 1.5.1.2. Protocolo o guía de la entrevista
 - 1.5.2. La observación como método de recogida de la información. Los Profesores**
 - 1.5.2.1. Los registros de observación y los coaching
 - 1.5.2.1.1. Aspectos sustantivos de la observación y del instrumento de registro de información.
 - 1.5.2.1.2. Planificación de la observación
 - 1.5.2. 2. Guía base para realización de coaching
 - 1.5.2. 2.1 Momentos de desarrollo del coaching
 - 1.5.3. El cuestionario como instrumento de recogida de datos. Los alumnos**
 - 1.5.3.1. La Planificación del cuestionario
 - 1.5.3.2. El proceso de construcción del cuestionario
 - 1.5.3.2.1. El cuestionario
 - 1.5.3.3. Población objeto de estudio
 - 1.5.3.4. La muestra
 - 1.5.3.5. Método de muestreo
 - 1.5.3.6. La recogida de datos. Criterios técnicos.
 - 1.5.3.7. El proceso de recogida de datos.

Resumen del capítulo

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

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La tesis doctoral se ha concebido fundamentalmente en el paradigma interpretativo, el enfoque metodológico cualitativo y bajo un conjunto de procedimientos de múltiples referencias donde resalta lo interpretativo.

1.1. OBJETIVOS

General: Analizar, interpretar y comprender el “saber pedagógico” de los profesores/as de la Universidad de los Andes del Táchira en las carreras de Educación, Administración y Comunicación Social para describirlo, determinar sus implicaciones en la enseñanza y diseñar unas líneas de acción para su formación pedagógica.

Concretos:

1. Analizar los discursos que justifican las prácticas de enseñanza del profesorado en el marco institucional de la Universidad de los Andes del Táchira.
2. Analizar las opiniones de los alumnos en torno al saber y prácticas de enseñanza de los profesores/as en el aula.
3. Describir el saber de los profesores/as en cuanto al desarrollo del proceso de enseñanza, su concreción y su praxis. Revisar las implicaciones sobre la enseñanza universitaria.
4. Diseñar líneas/base de acción para la formación pedagógica y apoyo docente para profesores/as de la Universidad de Los Andes del Táchira, Venezuela

1.2. DISEÑO INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación que representa la tesis doctoral explica la estructura de la investigación en cuanto a: el foco de atención de la investigación, el contexto de desarrollo de la misma, responde a unos requerimientos, define los objetivos de la investigación y esto perfila el tema de investigación, para luego explicar los ámbitos metodológicos, condiciones de la investigación y la estructura de las bases teórico – conceptuales. Ver figura 14.

1.3. TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Se explica en este apartado el cronograma a seguir para el desarrollo de la tesis doctoral, indica las fases del proyecto y la visualización para el desarrollo en el tiempo de actividades que permitan el logro de los objetivos. Ver cuadro 7.

1.4. MAPA DE INSTRUMENTOS

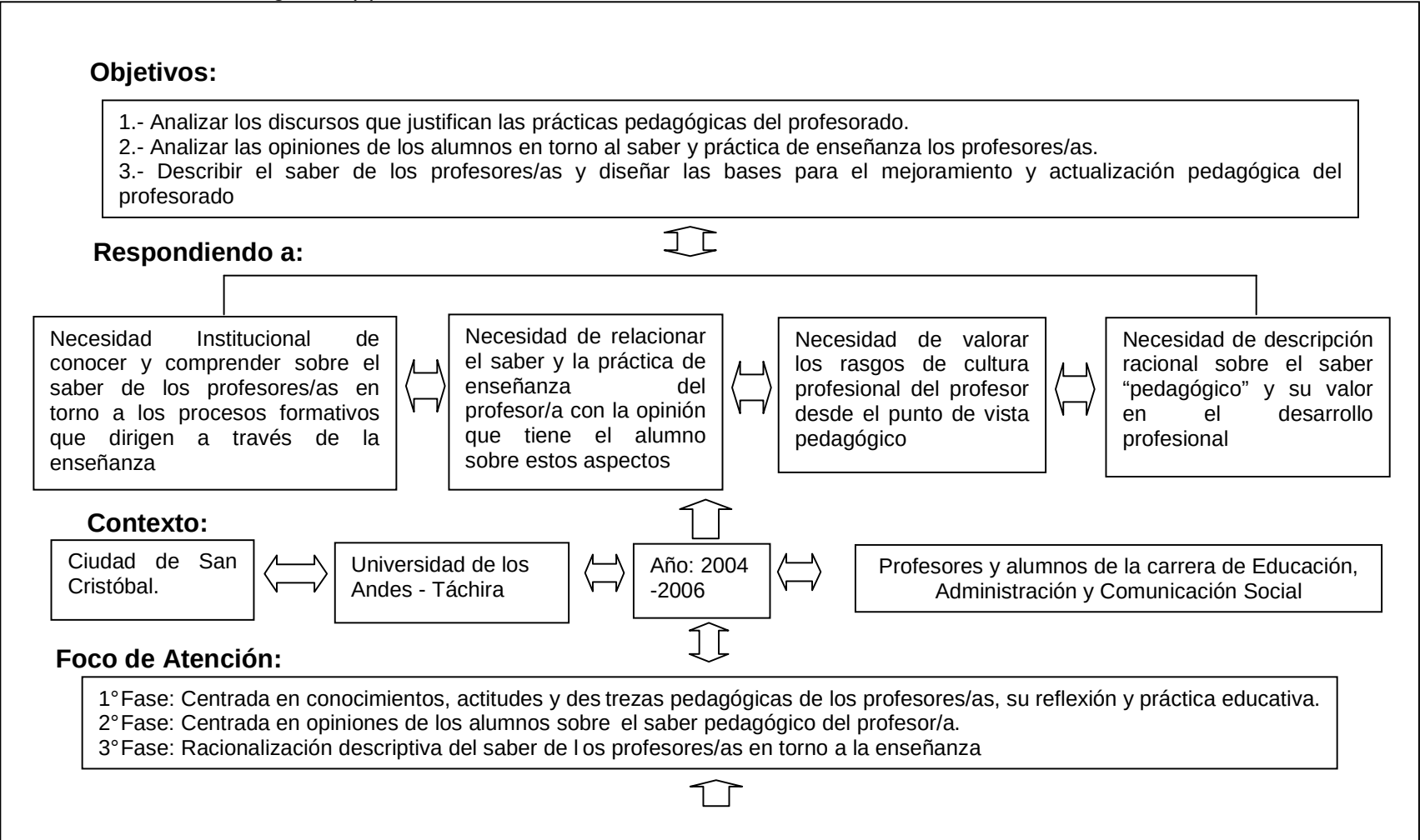
Define descriptivamente los instrumentos a utilizar para el desarrollo de la tesis doctoral. Ver cuadro 8.

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

Figura 14. Diseño inicial de la investigación. (I)



Diseño inicial de la investigación (II)



Fuente: el proceso de investigación.

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

Cuadro 7. Temporalización de la investigación CRONOGRAMA DE TRABAJO

Objetivos	Temporalidad	TAREA	ACTIVIDADES
Fase Introductoria: Inicio de desarrollo de anteproyecto, marcos de referencia iniciales: antecedentes, marcos teóricos referenciales de la investigación Presentación de trabajo de investigación. Julio de 2003 (Fase Introductoria)	Octubre- Diciembre 2003 Enero – Octubre 2004	▪ Diseño de Anteproyecto ▪ Elaboración de marcos teóricos iniciales de la investigación ▪ Diseño base de instrumentos de recogida de información	Revisión documental, de fuentes primarias y de Internet. ▪ Desarrollo por investigador ▪ Rapport con profesores/as ▪ Reuniones de estudio ▪ Análisis – descriptivo y documental de la problemática.
1. Analizar los discursos que justifican las actuaciones pedagógicas del profesorado	Noviembre 2004 - Septiembre 2005	I Fase: Análisis del discurso y contenido Análisis de prácticas pedagógicas de los profesores ▪ Elaboración de instrumentos de recogida de información. ▪ Recogida de Información ▪ Análisis de la información	▪ Desarrollo por investigador ▪ Entrevistas a profesores: Trabajo de campo ▪ Observaciones sistemáticas en el aula. ▪ Indicadores de análisis de Actuaciones pedagógicas y de documentos de producción pedagógica ▪ Reuniones con profesores ▪ Análisis de discurso, lectura e interpretación de diario de clase (biográfico). Análisis de las acciones pedagógicas de los profesores en el aula de clase.
2. Analizar las opiniones de los alumnos en torno al saber y prácticas de enseñanza de los profesores/as	Octubre 2005 – Febrero 2006	II Fase: Análisis de las opiniones de los estudiantes sobre sus profesores ▪ Elaboración de instrumentos de recogida de información. ▪ Recogida de Información ▪ Análisis de la información	▪ Diseño de instrumento: Cuestionario ▪ Reuniones con alumnos ▪ Indicadores de análisis de opiniones de los alumnos ▪ Aplicación del instrumento ▪ Análisis de conceptos, opiniones, juicios, ideas
4.-Describir analíticamente el saber de los profesores en torno a la enseñanza y establecer bases para el mejoramiento y actualización del desarrollo profesional del profesorado	Febrero 2006- Mayo 2006.	III Fase: Reconstrucción analítica del saber pedagógico de los profesores ▪ Interpretación, análisis de datos por contrastación teórica – práctica - documental IV Fase: Formulación de bases para el mejoramiento y actualización del desarrollo profesional del profesorado.	▪ Reelaboración sistemática del saber pedagógico de los profesores ▪ Reunión con profesores y alumnos. ▪ Presentación y divulgación de los fundamentos de mejoramiento y actualización ▪ Presentación de investigación.

Fuente: el proceso de investigación.

Cuadro 8. Mapa de instrumentos

<i>Objetivos</i>	<i>Sistema de Registro</i>	<i>Procedimiento</i>	5.1.1 Observador	5.1.2 Contexto	5.1.3 Ámbitos de análisis
1. Analizar los discursos que justifican las actuaciones pedagógicas del profesorado	- Entrevista narrativa. - Registro de notas descriptivo de la investigación (complemento para desarrollo del informe de la investigación). - Observación Directa y como agente externo - Coaching de indagación	- Narrativo– biográfico. - Registro del investigador para la observación y coaching	El investigador	- El aula, el cubículo, el departamento. - El aula	- Saberes, conocimientos, actitudes. Conceptos - Actitudes, destrezas, actuaciones - Categorización
2. Analizar las opiniones de los alumnos en torno al saber y práctica de enseñanza de los profesores/as	Cuestionario	Descriptivo	El investigador	El aula, otros espacios institucionales	Concepciones, ideas, formulaciones
3.-Descripción analítica sobre el saber “pedagógico”, su concreción en la práctica y su reflexión	Matriz comparativa para análisis inferencial. (método de comparación constante)	Narrativo– descriptivo– Analítico.	El investigador	Espacio de producción	Incidentes, propiedades, temas, teoría (categorización)

Fuente: el proceso de investigación.

1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La investigación pedagógica requiere de diversos instrumentos para la recogida de información en el trabajo de campo, por ello es importante plantearse metodológicamente el por qué son necesarios determinados métodos, técnicas e instrumentos

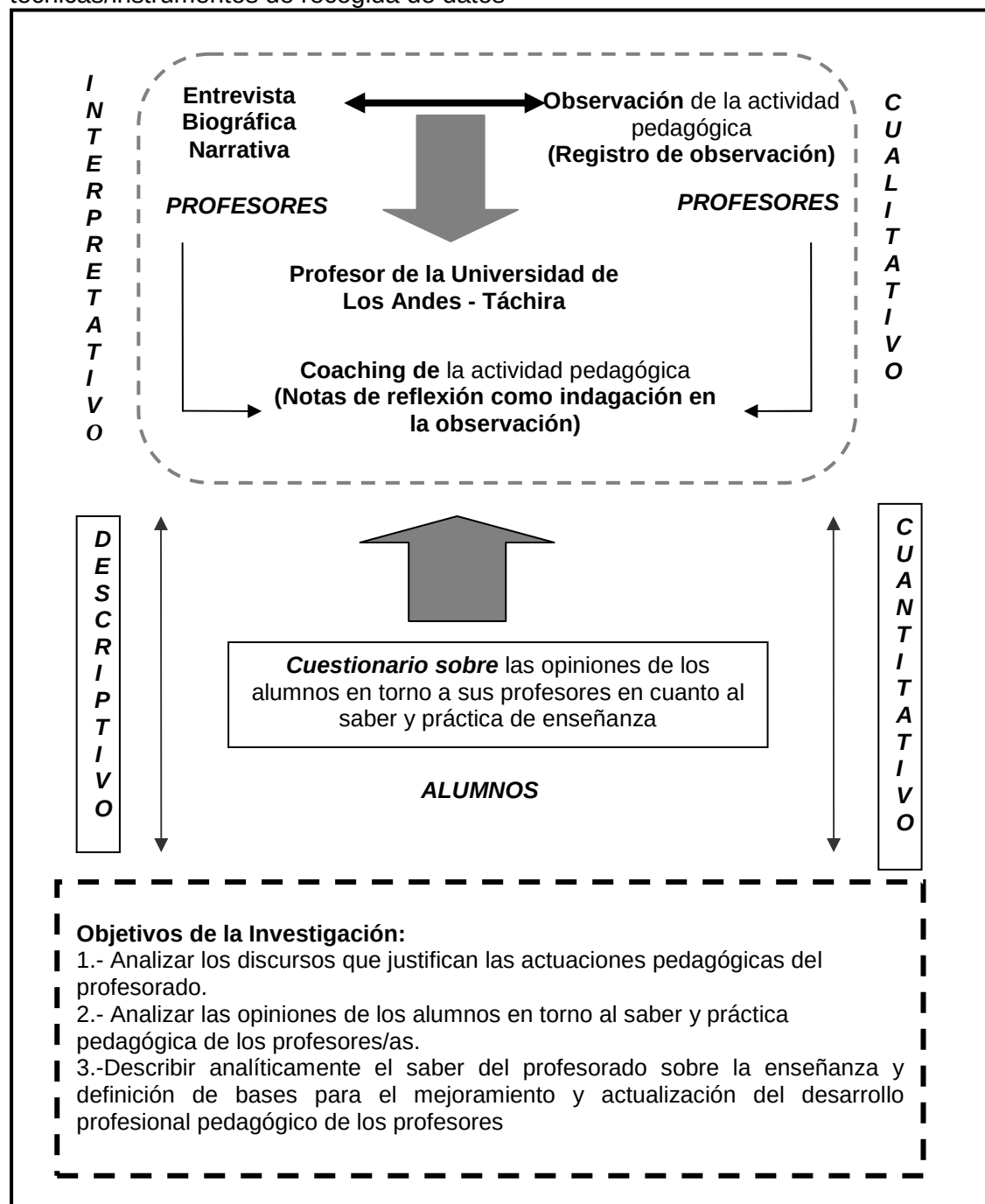
La tesis doctoral como un proyecto de investigación interpretativa, y multireferencial en métodos, técnicas e instrumentos se ampara esencialmente en la metodología cualitativa en sus diversas dimensiones, sin restarle importancia a otras propuestas metodológicas que complementan a la misma como las técnicas descriptivas.

Se justifica por lo tanto, la utilización de instrumentos de recogida de información tales como entrevistas biográficas narrativas dirigidas a los profesores, registros de observación del investigador sobre los procesos formativos del aula, apoyados por la técnica de coaching para el dialogo profesional, a efectos de contrastar la observación con las percepciones de los profesores, así cómo también un cuestionario dirigido a conocer las opiniones de los estudiantes sobre sus profesores, procurando describir lo que piensan y creen los alumnos.

El precepto metodológico de complementariedad (convergencia y articulación) de los enfoques metodológicos permite justificar la utilización al final del proceso de recogida de datos de una técnica descriptiva y esencialmente cuantitativa como el cuestionario, ya que la población a investigar y al unísono la muestra de estudio esta referida a los alumnos (Sandín, 2003).

Esto implica entonces el establecimiento de un proceso de apoyo entre las perspectivas metodológicas cualitativos y cuantitativos, que en el caso de la presente investigación esta marcado esencialmente en lo cualitativo, sin olvidar la validez convergente del estudio y del efecto de la triangulación metodológica. Ver figura 15.

Figura 15. Complementariedad de enfoques metodológicos y posicionamiento de técnicas/instrumentos de recogida de datos



Fuente: el autor

Los métodos cualitativos buscan entre otros aspectos registrar el conocimiento cultural (Spradley, 1979), indagando en detalle de patrones de interacción social (Gumperz, 1981) o comprendiendo a la sociedad por medio de su análisis interpretativo (Lutz, 1981).

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

Se entiende entonces que los métodos e instrumentos de investigación en este estudio, buscan reconocer el modo de vida de una unidad social concreta o de otra forma busca la descripción y reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado, puede incluso verse como el retrato del modo de vida de una unidad social.

La unidad social explica cómo el grupo de sujetos que interactúan o establecen interacciones entre ellos y conforman una estructura cultural determina que los define tales como: una familia, una escuela, un claustro de profesores

Puede verse desde varias perspectivas, según su naturaleza teleológica:

- Esencialmente descriptiva
- De registro de narrativas orales (Walter, 1981)
- Centrada en el desarrollo y verificación de teoría. Glasser y Strauss, (1967); Denzin (1978)

En el caso de la tesis doctoral, la investigación está orientada al descubrimiento de la estructura cultural del profesor universitario para el desarrollo de las prácticas formativas dirigidas desde el aula de clase, en la forma de un saber “pedagógico” que delimitan de alguna manera los procesos de enseñanza universitaria que desarrolla, por lo cual saca a flote o redescubre las “teorías implícitas” del profesorado universitario, visto como un agente que desarrolla y realiza unas prácticas sociales (propias de su profesión) profundamente relacionadas con el desarrollo de la cultura, desde un ámbito cultural y social determinado por las características de la institución.

En este sentido, los estudios delimitados por lo cualitativo se preocupan esencialmente por el estudio de la cultura en sí misma (estructura, composición, interrelaciones culturales) para hacer luego afirmaciones explícitas sobre ellos (García Jiménez, 1994). Esta se utiliza para construir un esquema o estructura teórica que responda fielmente a las percepciones, acciones y normas de juicio de esa unidad social y los instrumentos más usados son la observación y la entrevista.

El objeto de investigación en la tesis doctoral “El saber pedagógico de los profesores universitarios y sus implicaciones en la enseñanza” se entiende como un fenómeno que implica valores, ideas, y prácticas sociales y culturales de grupos tales como los profesores; por lo que se requiere de ser interpretado tal como sucede; Rodríguez, Gil y García, (1999) justifican el estudio de estas cuestiones al señalarlas como descriptivas e interpretativas, por lo cual necesitan métodos de investigación centrados en ilustrar la cultura que usan como técnicas /instrumentos de recogida de

información a la entrevista, la observación y las notas de campo, así como registros, diagramas de redes sociales, genealogías, etc.

Su fuente disciplinar es fundamentalmente la antropología cultural y los principales referencias son: Ericsson (1975); Mehan (1978), (1980); García Jiménez (1991); Fetterman (1989); Gran y Fine (1992); Hammernersley y Atkinson (1992), Sradley (1979); Werner y Schoepfle (1987^a), (1987b)

En resumen, la tesis doctoral se circunscribe:

a) la técnica biográfica narrativa, que tiene por fin reconocer la importancia de los discursos y actuaciones pedagógicos de los profesores/as como referentes para reconstruir sus prácticas sociales desde su profesionalidad y así contribuir en la desmitificación de la enseñanza universitaria desde orientaciones implícitas y poco estudiadas en el contexto de la investigación,

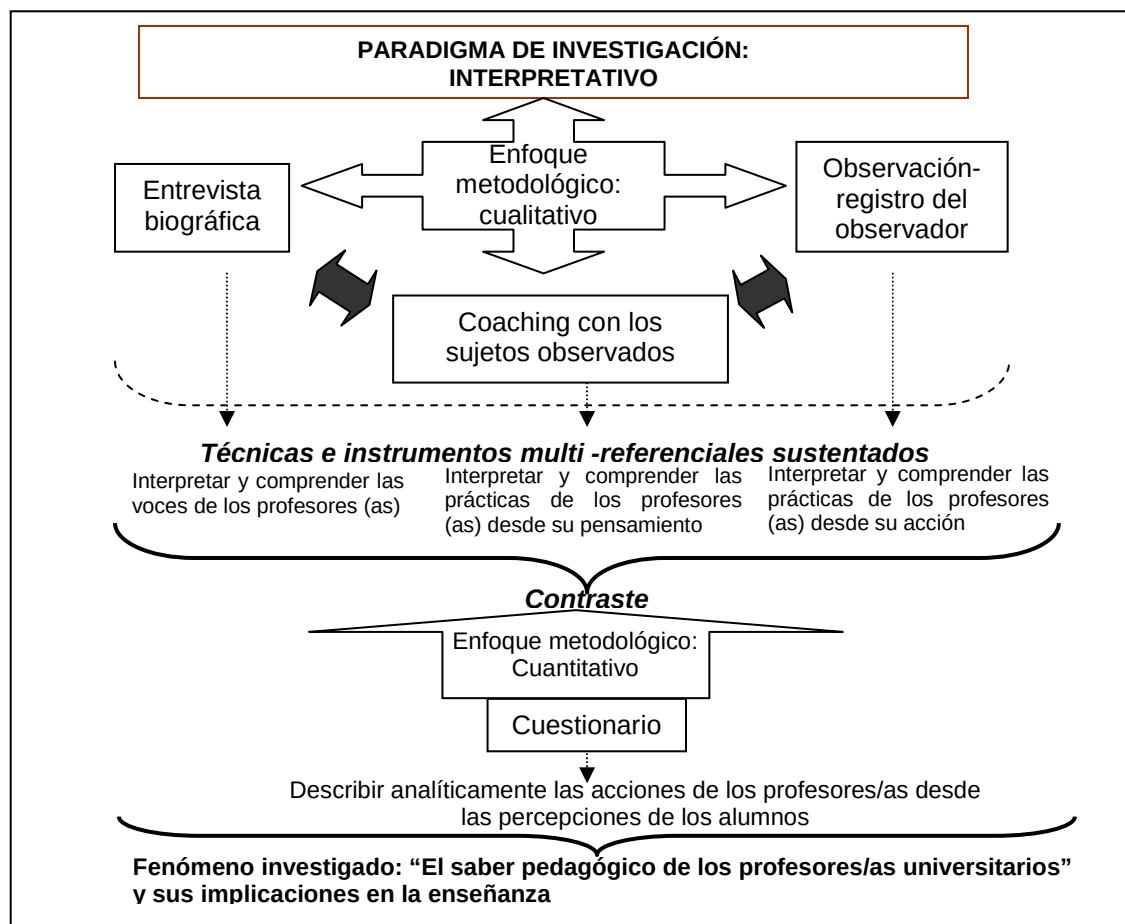
b) la técnica de observación (directa con sistema referencial narrativo y desde la posición de agente externo) que orienta el descubrimiento de las conductas que definen el acto pedagógico del profesor durante su práctica formativa y facilita la interpretación y reconocimiento entre pensamiento y acción del profesor, al apoyarse en la técnica del “coaching” en algunos aspectos que requieren a su vez la reflexión entre pares profesionales y el redescubrimiento de teorías implícitas en las prácticas pedagógicas de los mismos y

c) la técnica descriptiva a través de un cuestionario que grafica las opiniones de los alumnos sobre el pensar y hacer del profesor universitario.

Todos estos aspectos constituyen la estructura global de la investigación tal y como se representa en la figura 16.

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

Figura 16. La investigación enfoques utilizados en el estudio



Fuente: el autor.

Las técnicas e instrumentos utilizados se contrastan mutuamente logrando una triangulación interna de la información, siguiendo las pautas generales del proyecto de tesis doctoral.

Los métodos reseñados están circunscritos a las ideas esbozadas por Atkinson y Hammersley (1994: 248) citado en Rodríguez, Gil y García (1999) al señalar los rasgos primigenios de estudios donde se hace énfasis en lo etnográfico:

1. Exploración de naturaleza de un fenómeno social.
2. Tendencia a trabajo con datos no estructurados
3. Desarrollo de estudios a fondo
4. Análisis interpretativos de los significados y funciones de las acciones humanas, mostrándolos por medio de descripciones y explicaciones verbales.

Los cuales se apegan a los requisitos y / o condiciones siguientes:

- a) Observación directa, donde el investigador esté presente en la acción social que tiene lugar usando cualquier instrumento que le permita recoger información sin que afecte o modifique la acción que estudia;
- b) La validez de la investigación depende del tiempo de permanencia del investigador en el escenario de las acciones estudiadas desde tres meses hasta un par de años y esto depende de los propósitos de la investigación;
- c) Necesidad de contar con gran volumen de datos e información registrada, utilizando notas de campo, y cualquier recurso tecnológico a su alcance, así mismo debe recopilarse todos los productos culturales que se encuentren en interacción con el grupo social investigado (artefactos, productos, documentos, etc.);
- d) Tomar en cuenta la evolución de la investigación, para afinar el estudio de la mayor cantidad de interrelaciones al plantearse una visión abierta y holística susceptible de aceptar los vaivenes del fenómeno estudiado;
- e) Tomar en cuenta los instrumentos y técnicas de recogida de información definidos en el proyecto tales como: registros de observaciones y entrevistas (instrumentos por excelencia) a los sujetos actores de la investigación, tomando en cuenta que los mismos deben usarse cuando se conozca lo realmente importante a descubrir y / o cuando hayan sido elaborados para un escenario y foco de indagación concreto que sea valorado como significativo.

La cuantificación a través de un cuestionario sirve como un instrumento que permite reforzar la indagación de ciertos tipos de datos, interpretaciones o comprobación de hipótesis, relacionados con los actores de la investigación en cuanto a factores básicos de incidencia como lo son los estudiantes.

- f) El objeto de estudio debe estar centrado en descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo.
- g) Estructurada de forma holística, selectiva y contextualizada, es decir, partiendo de un ideal deseable definido operativamente en el entorno de investigación tomando en cuenta el tiempo y el espacio (escenario) de actuación del grupo social investigado, es decir, que siempre va mas allá de las interrelaciones sociales que son evidentes en el estudio (la investigación como un proceso abierto, selectivo y contextualizado) Spindler y Spindler (1992).

1.5.1. La entrevista biográfica profesional

La técnica inicial para el desarrollo de la tesis doctoral se centra fundamentalmente en la biografía narrativa, específicamente en la entrevista biográfica – narrativa.

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

Se entiende que la investigación biográfica narrativa a decir de Bolívar y Domingo (2001: 10):... *va más allá de una mera metodología de recogida / análisis de datos, se ha construido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa*, representan pues... *procedimientos para la objetivación de los individuos en sujetos*.

El uso de la técnica biográfico-narrativa y de la entrevista biográfica narrativa como instrumento, parte de la necesidad de indagar sobre las acciones formativas de los profesores para entender su proyecto existencial profesional, donde se puedan reconocer las pedagogías personales o implícitas, para a través del análisis de la acción y del discurso reconstruir esas pedagogías y darle un sentido institucional, ya que se producen dentro de un ámbito temporal y espacial específico. De esa manera se busca rescatar el valor de las voces de los profesores/as en la construcción de los referentes que guían su acción profesional.

Se entiende por entrevista entonces, a la técnica por medio de la cual una persona (entrevistador) pide información a otra persona o a un grupo de personas (informantes/ entrevistados) para poder tener información sobre un problema determinado haciéndose por medio de una interacción verbal, paso inicial para la construcción de un guión o protocolo de la entrevista.

Así la entrevista es un instrumento de investigación que se sustenta en la técnica de registro de datos, desde la perspectiva comunicacional, por ello Blanchetb y Ghibione (1989) la define como una conversación entre un entrevistador y un entrevistado, dirigida y registrada por el entrevistador. Este tiene por objetivo favorecer la producción de un discurso en una cadena abierta o lineal por parte del entrevistado, sobre un tema que se desarrollará en el marco de un trabajo de investigación.

Técnica comúnmente usada en el campo de la investigación cualitativa que se preocupa por obtener datos relativos a significados, constructos, experiencias, perspectivas, nociones, conceptos, definiciones, etc.; en el campo social (Valles, 1977; Rodríguez, Gil, y García, 1999; Taylor y Bogdan, 1992; Goetz y LeCompte, 1988).

El diseño de la entrevista biográfica se circunscribe en un enfoque cualitativo donde se buscó analizar y revisar el saber pedagógico de los profesores universitarios

desde sus experiencias profesionales, tomando en cuenta que los procesos que orienta están profundamente definidos por la subjetividad.

Desde una perspectiva particular la entrevista se convierte en una técnica e instrumento valioso para excavar por vía verbal la información sobre un tema o tópico en particular, que en el caso que atañe a la investigación esta referido al análisis del saber pedagógico de los profesores universitarios en directa relación con las tareas que realiza en el aula universitaria.

El saber pedagógico entonces se concibe dentro de la lógica multireferencial de la ciencia, como el saber que constituye una reflexión anticipada entre la acción, la práctica y la teoría del profesor al desarrollar su acción formativa (Meirieu, 1997). Se entiende entonces que el saber pedagógico debe permitirle al profesor universitario la reflexión - praxis- sobre las prácticas formativas que realiza, sobre las intervenciones que conduce y lleva a cabo, distinguiéndolas del conocimiento de la propia disciplina que enseña.

En el caso de la investigación se parte de un instrumento básico como lo es la entrevista biográfica profesional, apuntalado con la observación y análisis de discursos y contenidos de las acciones formativas de los profesores universitarios en el proceso de enseñanza. Se hace necesario desarrollarlo de esta manera, para contrastar los discursos del profesorado con la actividad de la enseñanza.

La entrevista biográfica profesional de la presente investigación se circunscribe a dos ámbitos referenciales: la formación como profesional universitario y la teoría pedagógica (Kelchtermans en Bolívar 2001: 171), donde el segundo aspecto será abordado como un proceso de reflexión sobre los sucesos de la vida cotidiana en el aula universitaria, sus vivencias, distorsiones, incidencias, concepciones, juicios, metodologías en el desarrollo de la clase, referentes, acciones, preocupaciones, sentimientos, ambientes y otros aspectos relativos a la tarea formativa. La reflexión del profesor se da como un recurso que posee dos direcciones: su redescubrimiento profesional y la aportación de datos fundamentales para la interpretación de sus prácticas.

La investigación entendida como un proceso para analizar, interpretar y comprender los discursos pedagógicos que configuran el saber que sirve de base para dirigir la tarea de la enseñanza por parte del profesor/a, representa una situación profesional de tipo sociocultural que ha de tratarse para la recolección de datos a partir de la

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

entrevista en profundidad dirigida a informantes clave y de naturaleza biográfica narrativa (Bolívar y Domingo, 2001).

Se justifica por lo tanto el uso de la entrevista biográfica como un guión abierto, en tanto permite ahondar en el trayecto de formación del saber pedagógico de los profesores y su identidad profesional desde el discurso que explica y describe su práctica social (Bolívar y Domingo, 2001; Taylor y Bogdan, 1992). Por cuanto se busca conocer el saber pedagógico personal de los profesores para reelaborarlo formalmente, desde la perspectiva pública, entendiendo que este saber fundamenta en gran parte las prácticas formativas de los profesores, especialmente en el proceso de enseñanza (Flórez, y Tobón, 2001; Zuluaga - Garcés, 2000; González – Faraco, 2000).

Este instrumento permite el estudio, indagación y análisis de los sustratos pedagógicos que el profesor construye para dirigir el proceso de enseñanza que tiene a su cargo y conocer los saberes que subyacen en torno a la enseñanza universitaria, reconstruir un/os posible/s rasgos que permitan apreciar las realizaciones del profesorado de la Universidad de los Andes Táchira.

De tal manera, que el uso de las entrevistas permitió analizar los constructos y nociones de los entrevistados. (Goetz y LeCompte, 1988). A decir de Taylor y Bogdan (1992: 106): ... aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, aunque sea contradictorio en la realidad.

De igual forma, se entiende que este instrumento, permite dentro del proyecto de investigación de la tesis doctoral entender sustantivamente el saber pedagógico del profesor; lo cual dimensiona con profundidad el puente entre la teoría y la práctica pedagógica del mismo y permite descubrir los velos y mitos de las prácticas formativas de los docentes universitarios, dentro del espacio institucional y del aula.

Por lo tanto, este instrumento permite comprender sustantivamente la enseñanza como un proceso único e irrepetible, diseñado y desarrollado desde un conjunto de conocimientos artísticos profesionales, lo que hace más significativa la investigación, además que admite escudriñar y reconocer los constructos y experiencias pedagógicas de los profesores de la Universidad de los Andes Táchira.

1.5.1.1. Planificación de la entrevista

“La elección del método de investigación debe estar determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar y por las limitaciones prácticas que enfrenta el investigador” Taylor y Bogdan (1992: 104)

La premisa enunciada con anterioridad permitió la definición y planificación de la entrevista tomando en cuenta los objetivos de la investigación, en referencia al marco teórico - conceptual de la misma y a las condiciones contextuales de la comunidad académica de la Universidad de los Andes Táchira.

El primer paso a cumplir fue indagar y referenciar los conceptos y teorías sobre el saber pedagógico para definir las categorías básicas que conformaron la entrevista. Este aspecto es significativo, ya que en nuestra comunidad académica el constructo – concepto- “Saber Pedagógico” impera como referente dado las influencias de la comunidad científica colombiana y de los desarrollos de la pedagogía alemana y francesa, es decir, la construcción en torno al concepto de la formación humana.

Esto llevó al establecimiento de un proceso de consulta y estudio de fuentes primarias sobre la entrevista cualitativa, sus características y metodología, así como el estudio y análisis de los procesos de enseñanza, aprendizaje, curriculum, relación profesor – alumno y la evaluación que conforman la matriz definitoria del concepto de saber pedagógico, tema de este estudio

Seguidamente se realizaron encuentros previos o “reuniones” donde se interactuó con la población susceptible de ser estudiada, en este caso profesores/as de las carreras de Educación, Comunicación Social y Administración, miembros de la comunidad de la Universidad de los Andes, Táchira – Venezuela.

Esto permitió a determinar ciertas condiciones de trabajo posible, pues aclaro el perfil de los entrevistados, los tiempos y espacios para la realización de la entrevista y las limitaciones para su uso en la comunidad de profesores y profesoras; elementos clave para la creación del guión o protocolo de la entrevista.

En esta fase es pertinente señalar que dado la intencionalidad de la investigación (análisis de los discursos de los profesores) se fomenta la creación de una atmósfera favorable con ellos por medio de la interacción para el desarrollo posterior de la entrevista, lo que permitió responder y aclarar los intereses y preocupaciones de los profesores/as.

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

Metodológicamente se explicó a los profesores/as en que consistía el proceso de entrevista, resaltando la confidencialidad y anonimato de la información (Gotez y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1992; Rodríguez, Gil y García, 1999; Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001). Se les indicó que tendrían los borradores de las entrevistas para que lo pudiesen leer, comentar y ajustar; dando pie a fortalecer la relación entre los pares en la entrevista. (Taylor y Bogdan, 1992).

Finalmente, antes de establecer el protocolo o guión de la entrevista se procedió a delimitar los aspectos logísticos para la realización de la entrevista. Dado la amplitud de la misma, en número y profundidad semántica de los interrogantes, la entrevista se ha planificado para realizarla en dos sesiones de trabajo (aproximadamente 40 minutos cada una) en las áreas de cubículos, salones de reuniones de las unidades académicas básicas (departamentos) y en la oficina de la Asociación de Profesores de la Universidad de los Andes Táchira (APULA) y en algunos cafés o sitios de encuentro no formal del ámbito académico, bajo condiciones ideales para tal fin, para lo cual se utilizó una grabadora y todos los materiales para el desarrollo de la entrevista.

En el caso concreto de la investigación de la tesis doctoral este instrumento: “la entrevista biográfica” de experiencias profesionales centrada en los “constructos” pedagógicos de los profesores durante el desarrollo del proceso formativo a nivel universitario, se concretó tomando en cuenta la subjetividad del producto informativo ya que la realidad se define como una representación de los individuos a partir de las acciones realizadas.

1.5.1.2. Protocolo o guía de la entrevista

Se entiende que el protocolo o guía de la entrevista es un instrumento diseñado para obtener información que tribute conocimientos a un campo temático y al progreso profesional (Taylor y Bogdan, 1992: 112).

Este proceso es realizable a partir de la indagación de la palabra de los profesores y profesoras sobre su quehacer en el aula universitaria, donde se desarrolla la tarea primordial de enseñar para formar profesionales en determinadas carreras. Aquí surge la antigua discusión que afecta la investigación sobre la enseñanza como un proceso artístico o fundado en parámetros estrictamente científicos. (Woods, 1998: 29).

La particularidad del instrumento utilizado fue su estructuración, ya que se *elaboró sobre la base de conceptos centrales que le dieron cierto grado de estandarización a las interrogantes*, pero con respuestas libres o abiertas y susceptibles de ser reorientadas para su entendimiento (Valles, 1997). El protocolo o guía de la entrevista biográfica narrativa, puede considerarse un instrumento abierto y flexible, susceptible de modificar en la planificación y/o desarrollo de la entrevista, dirigido a profesores universitarios (Ver cuadro 10)

Este diseño basado en una interpretación multi- referencial tiene los siguientes elementos:

- a) El discurso es un texto producido bajo una situación planificada, de gran riqueza heurística y multisémica
- b) El lenguaje de la entrevista expresa siempre el hacer social, pues formula la comunicación de significados producidos por determinadas conductas sociales, en este caso los procesos formativos dirigidos desde la enseñanza universitaria.
- c) A través de la entrevista se expresa la intencionalidad, actitud, interpretación, conocimiento y supuestos tácitos sobre el saber pedagógico de los profesores de la Universidad de los Andes Táchira.
- d) Se orienta a construir conocimiento o saberes que se desarrollan personalmente para avanzar hacia un reconocimiento público con status institucional.
- e) Se entiende que los actores entrevistados - sujetos de la acción pedagógica- expondrán sus saberes con sus valores, creencias, formas de interpretar y comprender la realidad, etc.

De tal manera, este instrumento se construyó tomando en cuenta los siguientes aspectos:

1.- Objetivo del instrumento de investigación: Analizar los discursos del profesorado de la Universidad de los Andes del Táchira, en las Carreras de Educación, Comunicación Social y Administración para reelaborar de forma analítica el saber pedagógico, apoyándose por medio de la contrastación en las prácticas de los docentes. El fin, por lo tanto, es formalizar analíticamente el saber del profesora ante el proceso formativo que orientan y explicitar sus concepciones.

2.-Aspectos teóricos: se construyó usando como criterios metodológicos los propuestos por Bolívar y Domingo (2001). Parte de la investigación interpretativa, de metodología cualitativa, centrada en el enfoque biográfico narrativo donde se pretende rescatar la palabra del profesor quien narra de manera biográfica sus

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

experiencias de vida profesional. En el caso del protocolo o guía de la entrevista formulado, el mismo se estructura siguiendo criterios biográficos –temporales- (de experiencias profesionales) y temáticos (saber pedagógico y acción docente universitaria).

El instrumento se elaboró partiendo de los objetivos de la investigación, y de la fundamentación teórica – conceptual de la misma, teniendo como concepto central el constructo “saber pedagógico” y conceptos nucleares: la formación, enseñanza, aprendizaje, curriculum, relación profesor – alumno, evaluación, modelo pedagógico.

Por otra parte, la entrevista biográfica, dada su condición narrativa supone un proceso reflexivo de auto - descubrimiento de significados de las prácticas pedagógicas y de los conocimientos y / o saberes que guían dichas prácticas, así como la reorganización simbólica y la estructuración de identidades pedagógicas a partir de la toma de posiciones o concientización de los fundamentos pedagógicos que guían las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios.

3.- Modelo de referencia: se apoya en una entrevista estructurada estandarizada abierta (Goetz y LeComte, 1988; Valles, 1997) de naturaleza biográfica narrativa, enfocada a informantes clave que se utilizó en profesores/as universitarios desarrollada individualmente. Para los efectos de la investigación la entrevista se sirvió de un guión estructurado (abierto) sujeto a cualquier modificación en función de las respuestas y nociones expresadas por los informantes clave y en relación con los objetivos de la investigación. (Valles, 1997; Rodríguez, Gil y García, 1999)

Así la entrevista biográfica es un relato o narración construido por el informante desde las orientaciones sugestivas del entrevistador como parte de un proceso de reflexión sobre temas o tópicos previamente estudiados. Los temas del protocolo de la entrevista se refieren al constructo “saber pedagógico” de los profesores/as universitarios y se enmarcan en la idea de entender este saber como el conjunto de conocimientos, nociones e ideas generales que guían la práctica o acción pedagógica del profesor/a.

4. Estructura: se constituyó en cinco bloques de preguntas, una dedicada a información general y el resto sobre la base de cuatro periodos formativos (vida profesional) con seis núcleos conceptuales concentradas en el cuarto bloque de

preguntas, constando de aproximadamente 70 interrogantes, tal como se señala a continuación:

- Primer Bloque: Referentes generales.
- Segundo Bloque: Periodos biográficos formativos e incidencia de enseñanza
- Tercer Bloque: Acceso a la enseñanza universitaria y primeras etapas de su ejercicio profesional
- Cuarto Bloque: Saber pedagógico y ejercicio profesional
- Quinto Bloque: Desarrollo profesional y cultura pedagógica en la Institución.

Esta estructura se conforma globalmente por lo cual, el segundo y tercer bloque de preguntas están delimitadas en torno a la enseñanza, el quinto bloque de preguntas delimitan lo referido a cultura pedagógica institucional. El último núcleo del cuarto bloque (modelos pedagógicos) expresa una línea de trabajo futura, que no se aborda en la presente investigación.

La estructura de la entrevista partió de la idea de realizar las mismas cuestiones exploratorias a todos los respondientes pudiéndose alterar el orden dependiendo de las respuestas emitidas por los informantes en el dialogo (comprende un proceso de reflexión sobre las ideas y nociones expuestas en el discurso); de mismo modo las particularidades de intervención de los sujetos respondientes permitió establecer alternativamente otras cuestiones de indagación, así como posibles cambios de foco en la temática abordada, para producir variaciones y reconceptualizaciones.

Las características de la estructura propuesta para la entrevista se ha formulado a partir de los requerimientos de datos bien significativos, inferencias y discursos de los profesores/as que enmarcan sus particulares formas de proceder en el aula de clase durante el desarrollo de los procesos formativos que ponen en práctica (enseñanza, orientación al aprendizaje, desarrollo curricular, gestión del aula, formas comunicativas con los alumnos, manejo y uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la educación).

El diseño del protocolo de la entrevista, partió de la propuesta de Patton en Bolívar (2001) sobre las preguntas a realizar, diferenciadas en células de interrogantes (las cuales no tienen un orden taxativo en la conformación de la entrevista, sino que sirve para su desarrollo en toda su extensión) que se explican en el cuadro 9.

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

Cuadro 9. Estructura significativa de los interrogantes de la entrevista

Denominación de la célula o tipo de interrogante	Significación del tipo de interrogante para el entrevistador
1.- Preguntas sobre experiencias y comportamientos	Descubren lo que hacen o han hecho los entrevistados
2.- Preguntas sobre opiniones y valores	Descubren las creencias de los entrevistados sobre sus comportamientos, experiencias y constructos.
3.- Preguntas sobre sentimientos	Descubren las reacciones emocionales de los entrevistados ante sus experiencias y opiniones
4.- Preguntas sobre conocimientos	Descubren el saber de los entrevistados sobre el fenómeno estudiado, así como datos de proceso y axiológicos
5.- Preguntas sobre lo sensorial	Suscitan descripciones de los entrevistados de qué y cómo ven, oyen, tocan, gustan y huelen el mundo que les rodea
6.- Preguntas demográficas y de antecedentes	Se obtienen autodescripciones de los entrevistados

Fuente: El autor a partir de Patton en Bolívar (2001)

Es importante, resaltar el manejo temporal de la estructura de las interrogantes o preguntas (pasado, presente y futuro) en directa relación con los intereses del investigador para con el proyecto de investigación. Las preguntas serán abiertas en función de permitir el análisis cualitativo de las respuestas.

5.- Aspectos metodológicos y logísticos:

Se explica a partir de los siguientes criterios:

- a) Amplitud del foco: de rasgo
- b) Perspectiva temporal: puntual presente en el año 2004 - 2005
- c) Contexto o fuentes de obtención de información: fuentes vivas
- d) Unidad de aplicación de la entrevista: profesores/as de la Universidad de los Andes del Táchira en las carreras de Educación, Administración y Comunicación Social
- e) Identidad de los individuos implicados en la entrevista:

Entrevistador: Licenciado Martín Eduardo Suárez Durán, profesor ordinario de la ULA –Táchira, categoría asistente a dedicación exclusiva, adscrito al Departamento de Pedagogía en el Área de Teoría de la Educación.

Entrevistados: Seis (06) profesores de la Universidad de los Andes Táchira en las carreras de Educación, Administración y Comunicación Social, que laboran en los diversos ejes del diseño curricular: investigación, extensión, pedagógico, de la especialidad, mención o formación especializada, de formación general y/o personal. Su descripción se explicita en el apartado “análisis de datos”

f) Escenario de aplicación de la entrevista: La Universidad de los Andes Táchira, Venezuela, en sus diversas instancias y dependencias.

g) Duración de la sesión: aproximadamente unos 80 minutos (1 hora 20 minutos), con un máximo de dos sesiones a cada informante (40 minutos cada sesión para continuar la entrevista). Dependió de diversos factores tales como cantidad de información requerida, rapport, tiempo, interés de los respondientes, tiempo y atención al entrevistador y número de entrevistados exigidos en el plan de la investigación, dentro del periodo propuesto para la recogida de datos.

h) Estilos de los respondientes o modos comunicativos: por revisar, evaluar e interpretar. Esencialmente centrada en el diálogo.

i) Recursos: para la obtención de datos se utilizó grabadora periodista, notas a mano y luego se transcribieron.

6.-Selección de los informantes clave: A través de criterios o atributos definidos siguiendo criterios convenidos a priori.

La entrevista se realizó a informantes clave seleccionados a partir de ciertos criterios o atributos (Goetz y LeCompte, 1988: 124). La selección de los informantes clave se realizó luego de un profundo análisis situacional de los posibles candidatos tomando como referencia inicial los objetivos del estudio.

La intencionalidad de la selección de informantes obedece a la particularidad del estudio, entendido este como un proceso donde se busca indagar sobre los discursos, conocimientos, constructos, nociones y conceptos de los profesores partiendo del saber que guía su acción profesional, para lo cual se siguió los criterios siguientes:

- *Seleccionados a partir de los objetivos de la investigación apoyándose en los marcos teóricos-conceptuales de la misma.*
- *Tomando en cuenta la estructura organizativa de la ULA-Táchira en cuanto a sus carreras:*
licenciados en educación para la carrera de Educación, comunicadores para Comunicación Social y licenciados en Administración para la carrera de Administración.
- *Años de servicio docente (entre 3 y 22 años)*
- *Profesores/as con conocimiento en la carrera de su especialidad con experiencia administrativa y de extensión.*
- *Profesores/as con conocimiento práctico de enseñanza de la carrera en donde están adscritos.*

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

- *Profesores con tiempo para informar y actitud afectiva - amistosa para hacerlo*
- *Profesores/as con capacidad de descripción detallada de sus experiencias de enseñanza*
- *Profesores/as vistos o concebidos positivamente desde la perspectiva profesional y personal por compañeros de trabajo.*

Estos criterios o atributos se tomaron de manera holística para definir el perfil básico de los informantes clave seleccionados, siempre en la perspectiva flexible de ahondar en este proceso y darle permanencia a la selección de los informantes clave, a modo similar a los estudios de casos.

7.- **Credibilidad:** conformada por el proceso, es decir, se lo da el mismo desarrollo de la entrevista aunado con el posicionamiento teórico-conceptual que soporta las interrogantes, este criterio se acepta en sustitución de la validez del enfoque cuantitativo.

La interrogantes de la entrevista se elaboraron sobre los siguientes aspectos: aspectos generales de su trabajo, referentes biográficos, experiencias para describir, aspectos metodológicos e interrogantes conceptuales haciendo hincapié en esta área debido a la necesidad de analizar el discurso del profesor/a sobre el saber que guía su práctica formativa en la universidad; es decir, los “constructos” estructurados por el profesor/a sobre la enseñanza. (Goetz y LeCompte, 1988; Valles, 1997).

El protocolo de la entrevista como instrumento base de la investigación se presenta en el cuadro 10, no es el único instrumento, pero representa el instrumento y la técnica esencial del proyecto, junto al registro de lo observado a los profesores en su acción como profesional formador (docente), signadas con las opiniones de los profesores derivadas de su reflexión y un cuestionario de los alumnos sobre los profesores entrevistados.

Cuadro 10. Protocolo de entrevista biográfica

Referentes Generales:	Años de servicio docente universitario, lugar de trabajo / dependencia de adscripción, fecha de llegada a la institución
Periodos biográficos formativos e incidencia de enseñanza:	Experiencias de enseñanza que le hayan llamado la atención por su significado en la primaria y en el bachillerato. Por qué considera son significativas. Han servido como referentes para la enseñanza universitaria que usted realiza Cree que algunos profesores(as), materias, compañeros le hayan influido para desarrollar su futura labor como docente universitario. Cual carrera universitaria siguió. Pensaba inicialmente enseñar en la universidad. Experiencias de enseñanza significativas para usted en su formación universitaria.
Acceso a la	• Cómo accedió a la universidad. Existe una experiencia laboral anterior a

Enseñanza universitaria y primeras etapas de su ejercicio profesional:	la tarea de enseñar en la universidad, nárrala Qué recuerdos tienes sobre esas experiencias de enseñanza. Qué le llevo a querer enseñar en la universidad. • Cómo fue la experiencia en las primeras jornadas de enseñanza universitaria. Cuales situaciones criticas y relevantes en las primeras experiencias de docencia universitaria tuvo. Cómo valora los primeros años de docencia universitaria. Que tipo de ayuda recibió inicialmente para desarrollar la enseñanza universitaria • Qué conocimientos sobre enseñanza crees que pudieron facilitar su labor docente. Cuales fueron sus primeras preocupaciones profesionales durante ese periodo (La disciplina a enseñar, gestión de clase, impartir el programa, dar el texto, desarrollar materiales, etc.). Cómo planifico las primeras clases. Que referentes uso para planificar la enseñanza inicialmente.
Saber pedagógico y ejercicio profesional:	• Qué es la enseñanza universitaria. Cómo es la enseñanza que usted desarrolla en clase cotidianamente. Cuales son los fundamentos pedagógicos de su enseñanza. Qué entiende por lo pedagógico. Qué opina de la pedagogía en el ámbito universitario. Qué metas formativas tienes definidas en su cátedra. Han cambiado esas metas con las experiencias vividas en sus años de servicio. Cuales son las estrategias de enseñanza que usa comúnmente Cuales son los criterios para seleccionarlos • Qué es el aprendizaje. Cómo crees que ocurre el aprendizaje en sus alumnos. Cuales son las estrategias de aprendizaje que promueves en clase para con sus estudiantes. Qué concepto de alumno tiene como sujeto que aprende, En que se basa para tener esa concepción. Cómo concibe la relación profesor alumno en el proceso formativo universitario. Qué tipo de relación comunicativa lleva con sus alumnos en clase y fuera de ella. Si pudiera jerarquizar quien estaría primero por orden de significancia: los objetivos, los contenidos, o los alumnos. Cuales/es fundamento/s teórico usa para guiar el aprendizaje • Qué enseñas. Cuales criterios usa para seleccionar los contenidos de clase. Qué entiende por currículum. Desarrolla currículo en sus clases. Como planifica usted, que elementos toma en cuenta para definir los contenidos a enseñar. Cómo define los objetivos formativos. (procesos) • Cómo evalúa. Qué es la evaluación para usted. Bajo que fundamentos científicos desarrolla la evaluación. Según su sistema personal de conocimientos, para qué sirve la evaluación. Qué dificultades se le presenta en el proceso de evaluación. Cuales cambios se han producido en sus opiniones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. • Su experiencia le ha servido para dilucidar algún dilema pedagógico. Ha habido alguna lectura relevante que merezca destacar en sus años de servicio como profesional desde el ámbito universitario relacionado con la docencia, la enseñanza y/o la formación. • Qué entiende por modelo pedagógico. Utiliza modelos pedagógicos para orientar la enseñanza de sus alumnos. Considera usted que ha logrado construir un conocimiento o saber que guíe su acción como profesional de la enseñanza universitaria. Cómo podría caracterizar los saberes pedagógicos de esa enseñanza universitaria. Desde su experiencia, qué actividades cree podría favorecer la construcción de esos saberes. Qué reflexiones hace sobre sus prácticas como enseñante.
Desarrollo profesional y Cultura Pedagógica en la Institución	Sobre cuales temas, problemas y dilemas conversa con sus compañeros de trabajo. Ha recibido apoyo institucional para formarse pedagógicamente. Considera usted que exista en la Universidad, cultura profesional que permita abordar el estudio y/o reflexión sobre la enseñanza. Contribuye la Universidad a ampliar sus conocimientos sobre la enseñanza y la tarea de formar. Tiene conocimiento de algún programa de formación pedagógica universitaria Cuales necesidades de formación pedagógica tiene actualmente. Tiene escrito a modo de diario o de notas, las reflexiones

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

sobre las experiencias de enseñanza desarrollada en clase. Qué instrumentos dispones para autoevaluar el proceso de enseñanza. Cuales investigaciones ha realizado sobre el proceso de enseñanza universitario. Considera qué ha logrado construir un conocimiento pedagógico que permita orientar la tarea de docencia universitaria que realiza. Esta satisfecho/a de su labor en la universidad como docente.

Fuente: el autor.

1.5.2. La observación como método de recogida de información.

Se concibió el uso de la técnica de la observación para continuar indagando en el problema investigado, tratando de recolectar información desde otra perspectiva más puntual en el trabajo de campo y darle una *estructura de bloque consolidado* al proceso de recolección de información.

La observación representa un procedimiento sistemático y deliberado que permite obtener información sobre el fenómeno estudiado, tal y como este se produce, a partir de un propósito, problema o pregunta de investigación. Es la observación científica un proceso planificado, conducido, registrado y sometido a controles de veracidad, objetividad, fiabilidad y fidelidad. (Bogdan y Taylor, 1992; Goetz y LeCompte, 1988)

Se entiende entonces por observación al proceso científico por medio del cual el investigador interpreta la realidad a partir de sus percepciones apoyadas en sus marcos referenciales que le permiten conocer el fenómeno o acontecimiento estudiado en su propia naturaleza, para luego registrar la información y analizarla.

Al respecto, Tejada (1997: 107) considera que: "*esta puede ser definida como la constatación y estudio directo del comportamiento*" y el mismo se manifiesta de muy diversas formas, que va desde situaciones, actividades y hechos no formalizados o estandarizados por la ciencia a manifestaciones existenciales de un fenómeno social espontáneo, proceso y / o fenómeno humano, necesario de ser estudiado.

El uso de la técnica de observación (*de sistema narrativo, directo y realizado desde la posición de un observador externo*) recopilando la información a través de un registro del observador junto con pautas reflexión- *coaching* - dirigida a profesores/as como instrumentos de recolección de información.

Estas parten de la necesidad de indagar sobre las acciones formativas de los profesores y entender sus prácticas de aula dentro de una cultura profesional, que de lugar a reconocer las pedagogías personales o implícitas de los profesores/as, para

analizar sus acciones y discursos y reconstruir esas pedagogías, darle un sentido explícito dentro de un ámbito específico en espacio y tiempo. Con ello, se pretende valorar las acciones de los profesores/as en la construcción de los referentes que guían su acción profesional.

La observación permite ver la realidad desde una perspectiva que explicita (descubre y saca a flote) los acontecimientos sociales (prácticas sociales) que generalmente los actores o sujetos investigados no son conscientes de percibir como sus actos o conductas, así cuando le es imposible definir por vía del lenguaje oral o escrito su conocimiento sobre la realidad.

Goetz y LeCompte (1988) explican como la observación permite al investigador conocer las definiciones de la realidad hecha por los sujetos observados y los “constructos” que estructuran su mundo.

Desde una perspectiva metodológica, la observación se convierte en una técnica valiosa para excavar por vía perceptiva la información sobre un fenómeno o tópico en particular, que en el caso que atañe a la tesis doctoral esta orientada al abordaje de las prácticas formativas de los profesores universitarios desde la tarea de la enseñanza, a partir de unas “regulaciones conceptuales” implícitas que orientan dichas prácticas y al contraste con lo que se supone que el profesor ha realizado en el aula de clase.

En el caso del reconocimiento del saber pedagógico de los profesores universitarios de la Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela y las implicaciones en la enseñanza que desarrollan en las carreras de Administración, Comunicación y Educación (menciones y básica integral) se justifica el uso de la observación, ya que permite ajustar en sintonía semántica las informaciones y datos recogidos por las entrevistas a profesores/as, reflexiones de estos en un proceso de apoyo conjunto y particular a la observación y los cuestionarios a los alumnos, con las miradas escrutadoras que el investigador realice para reconstruir la realidad y confrontarla científicamente.

Esto permite quitar el velo tácito o implícito que los profesores ponen a sus prácticas y da lugar a reconocer sus voces sobre la docencia. Esto lleva a delimitar un conjunto muy amplio de elementos y agentes que intervienen en el fenómeno observado, uno de los problemas de la observación como método radica en su

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

subjetividad, dado que existen muchos elementos (contextuales, sensoriales, mentales, etc.) que pueden modificar sus resultados.

Reconociendo la importancia de la observación vista como un proceso esencialmente cualitativo, y apoyado en las ideas de Spindler y Sindler en Rodríguez, Gil y García (1999: 47) se entiende que esta debe seguir entre otros aspectos las siguientes cuestiones:

- Las observaciones deben contextualizarse y realizarse *in situ*, así como deben desarrollarse de forma prolongada y repetitiva (produce fiabilidad en la investigación), esto da lugar al diseño y construcción de diversos instrumentos de los cuales se escogió el registro de observación apoyado del coaching de indagación de algunas situaciones particulares. Indagar en el propio escenario permite que de las observaciones emerjan las supuestos que sustentan el análisis de la investigación
- Entendiendo que el objetivo central de la investigación esta en interpretar y comprender la realidad; este método permite la producción de inferencias sobre la misma a partir de la mirada nativa de los sujetos y / o actores (profesores/as) del fenómeno estudiado, es decir, permite *explicitar* la realidad, no traducirla, para definir localizaciones culturales producto del *conocimiento cultural* que poseen como sujetos sociales las personas investigados.
- Dado que el fenómeno estudiado “El saber pedagógico del profesorado universitario y sus implicaciones en la enseñanza” es un hecho derivado de una práctica socia y cultural, el mismo entonces varia y evoluciona, presentando características comunes y diferenciadoras entre los diversos sujetos participantes del fenómeno estudiado tal y como lo afirma Rodríguez; Gil y García, 1999 cuando señalan que “... la variación cultural a lo largo del tiempo y el espacio se considera una condición humana natural”
- La observación da lugar al reconocimiento del conocimiento cultural del fenómeno estudiado en cualquier contexto concreto, dado que el mismo se encuentra implícito y / o tácito por los sujetos sobre los cuales recae la investigación (no es conocido, conocido ambiguamente, no consciente, etc.) y por lo tanto hay que explicitarlo, sacarlo a flote, recrearlo a partir de sus propias voces, acciones, hechos y acontecimientos.
- No se predetermina los conocimientos sobre la realidad (en ningún instrumento de recolección de información), porque los mismos solo surgen

de los informantes (palabra y/o acción) quienes son los que poseen el conocimiento cultural propio del escenario en donde se mueven socialmente.

En el caso de la observación, se realiza de tal forma que el conocimiento cultural de los sujetos informados se despliegue de forma natural, permitiendo expresar la estructura y organización del conocimiento propio, sin imposiciones. Además, a través del ejercicio de triangulación se le da legitimidad, confiabilidad y validación a la recogida de información con este instrumento (Entrevista y coaching a los profesores, cuestionarios a los alumnos sobre los profesores).

- En el caso de la investigación desarrollada se utiliza eventualmente algunos medios tecnológicos que sirven de apoyo indirecto en la recogida de información.
- Finalmente, se puede expresar que a pesar de las distancias de lo observado, se produce un reconocimiento y adscripción al fenómeno estudiado, puesto que ocurren procesos de interacción personal y social en el escenario de investigación como el coaching o apoyo para la indagación realizado sobre algunos tópicos de singular relevancia en la observación

La observación por lo tanto, es un método y / o técnica que permite conocer a profundidad la cultura expresada en el fenómeno estudiado, ella es considerada como un método que adquiere unas determinadas naturalezas (Cohen y Manión, 1990: Directa o indirecta y / o según otros investigadores: participante o no participante) a partir de los objetivos y el diseño de la investigación que parten de percibir las conductas y / o comportamientos de los sujetos estudiados (Goezt y LeCompte, 1988; Rodríguez, Gil y García, 1999; Tejada, 1997)

El diseño de la observación se estructura de un enfoque cualitativo que define su naturaleza o rasgos diferenciadores en la medida que se ha de analizar y revisar las acciones de los profesores universitarios desde sus saberes, entendido estos como nociones, y conceptos naturalmente subjetivos que surgen de los procesos que orientan y un complemento cuantitativo (cuestionario) de contrastación del fenómeno a partir de analizar las opiniones de los estudiantes.

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

1.5.2.1. La observación El registro de observación y los coaching.

La recogida de datos sobre las acciones del profesorado universitario en las aulas y la manera como se producen sus prácticas formativas con los estudiantes se desarrolla en una segunda fase por medio de la observación, ésta se diseñó con cierto nivel de complejidad dado que metodológicamente se estructura de forma mixta o multireferencial.

Se justifica por lo tanto el uso de la observación con sistema narrativo como un guión abierto, en tanto permite ahondar en el trayecto de formación del saber de los profesores y su identidad profesional desde las prácticas sociales que realiza. (Taylor y Bogdan, 1992).

Se explica este diseño, dada la complejidad del problema de investigación puesto que el solo hecho de pretender estudiar “observar” al profesorado universitario en sus prácticas en el aula se ve afectado por múltiples razones contextuales, legales, sociales, culturales que generan obstáculos para su análisis, además de las personales.

En este trabajo “El saber pedagógico de los profesores universitarios de la Universidad de Los Andes del Táchira y sus implicaciones en la enseñanza” se desarrolla seguidamente por medio de la técnica de observación directa no participante, registrando las informaciones a través de un sistema narrativo en un cuaderno de notas o registro del investigador (observador) y desde la posición de observador externo (Cohen y Manion, 1990; Goetz y LeCompte, 1988).

Se entiende por observación directa aquella que es realizada por el investigador directamente sobre el fenómeno observado (in situ), para lo cual investigador estudia directamente el objeto de investigación sin tomar partido en las interacciones que se suceden, por lo tanto, se enmarca inicialmente en una observación de tipo no participante el cual sirve de base en el este diseño de la observación siguiendo lo propuesto por Cohen y Maniön, 1990.

Estos instrumentos, permiten dentro de la investigación entender semánticamente el accionar pedagógico del profesor; lo cual dimensiona con profundidad el puente entre la teoría y la práctica pedagógica del mismo y permite descubrir los velos y mitos de las prácticas formativas de los docentes universitarios, dentro del espacio institucional y del aula.

Por ello, el investigador se convierte en un observador que recopila la información a partir de todas sus concepciones y referencias. Es importante señalar que luego se hace la observación algo intrusiva, dándoles oportunidad a los profesores para que aporten sus impresiones, concepciones y explicaciones sobre aspectos sustantivos propuestos por el investigador como resultado de las observaciones desarrolladas, a partir de procesos de coaching (apoyo profesional mutuo para la indagación) que orienta el investigador. Se procura conocer datos sobre como se produce la enseñanza y las interpretaciones culturales que el profesorado hace sobre sus prácticas de enseñanza. (Garmston, 1987)

La observación directa utilizando un sistema de registro narrativo por medio del investigador/observador (registros realizado a posteriori de la observación), solo se delimita en tiempo y espacio de acuerdo con la naturaleza del fenómeno, en este caso, en los momentos en que los profesores/as universitarios desarrollan tareas formativas en los escenarios ecológicos de aprendizaje y cumplen con sus tareas de enseñanza. (Durán, 1992).

Lugar y tiempo de observación son aspectos delimitados exclusivamente por la naturaleza del fenómeno investigado y da lugar a una narración secuencializada que relaciona e imbrica profundamente todos los aspectos observados relacionando pasado con presente, etc., dado que se apeg a criterios cronológicos.

Este aspecto es importante, ya que el objetivo primordial es la reconstrucción de análisis de un saber – práctica en el profesorado universitario nucleado dentro de una posible cultura institucional y profesional.

Apoyado en los planteamientos de Rodríguez, Gil y García (1999: 162) se utiliza un sistema de registro narrativo por el investigador/observador (instrumento de recogida de información) por cuanto permiten la descripción y explicación de fenómenos y procesos en curso, tal como lo representa el estudio de la conformación del saber implícito que el profesor/a universitario utiliza para desarrollar la enseñanza, de igual forma permite la identificación y comprensión de ciertos rasgos de acción –*en las prácticas pedagógicas*- que permiten posteriormente su recreación teórica y el efecto de contrastación con los aspectos observados. (Flórez y Tobón, 2001; Zuluaga – Garcés, 2000; González – Faraco, 2000)

El instrumento de recogida de información de esta técnica de observación directa y no estructurada es el registro del investigador/observador, recurso que posibilita

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

explicar y comprender las prácticas pedagógicas para contrastarlas con el discurso del profesorado universitario, entendiendo que estas son bastante complejas y de muy amplio espectro dimensional en su realización, además se justifica este instrumento porque da pie a considerar aspectos no percibidos con anterioridad y amplía el foco de atención sobre elementos de diversa índole tales como lo institucional, cultural, social, metodológico y hasta lo personal que inciden en lo investigado. (Rodríguez, Gil y García, 1999)

El aspecto más resaltante del registro del investigador/observador se circunscribe a la necesidad de establecer las particularidades sobre cómo se conforma el saber del profesorado universitario ante el proceso formativo que dirige y las tareas de enseñanza que realiza y las implicaciones que produce en el; al mismo tiempo que se establecen las miradas singulares (subjetivas) sobre el fenómeno estudiado.

Este sistema narrativo de registro no se contradice con la entrevista biográfica narrativa para efectos de triangulación interna de los datos, a pesar inclusive, si esta última se ha estructurado en ciertas dimensiones temporales y conceptuales para su desarrollo, puesto lo que se trata es de registrar lo que ocurre naturalmente sin filtros, ni delimitaciones artificiosas, para entender la mayor cantidad de situaciones que lo imbrican o afectan y que no salieron a flote con anterioridad, utilizando otro instrumento de recogida de información. (Taylor y Bogdan, 1992)

En el proceso de recolección de información a través del registro de observación, se diseña en la perspectiva de ver lo más general de los acontecimientos siguiendo todo el proceso de ocurrencia del objeto de estudio de esta investigación, para luego ajustar las observaciones en función de las necesidades, intereses y prioridades de los objetivos de la investigación, es decir, se concibe como una observación abierta y autofocalizada semánticamente *-depende de la potencia de la observación y de los intereses determinados posteriormente por el investigador-*. (Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1992)

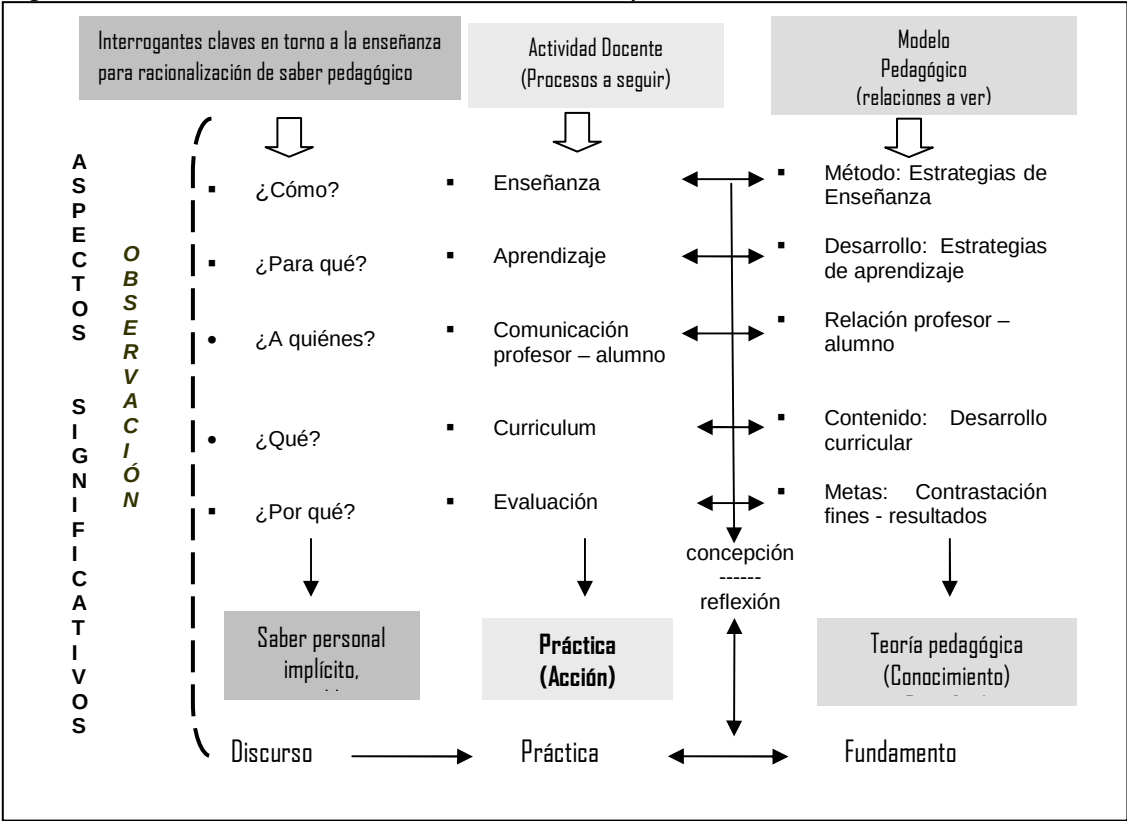
Por otra parte, además del registro del investigador se diseñaron unas pautas de apoyo profesional mutuo para la indagación (coaching) para que los sujetos (profesores) aporten sus consideraciones prácticas de alto valor de significancia en determinados aspectos particulares observados y permitir el “cruce” de la información recabada en el registro de observación.

Se hace necesario desarrollarlo de esta manera, a través de la reflexión dirigida por el investigador para contrastar lo observado con lo pensado y reflexionado por el profesorado durante los procesos de observación registrados.

En esta investigación se toman abiertamente algunas referencias teóricas que orientan la búsqueda de lo implícito en la acción formativa del profesor universitario, pero dando lugar a la ocurrencia del acontecimiento para seguirlos (p. e: las estrategias de enseñanza, su justificación, su diseño, los resultados de la enseñanza, etc.) (Zuluaga - Garcés, 2000; Meirieu, 1997).

El marco de referencia que posibilita la apertura de la observación directa como un proceso de reconducción hipotética permanente, se explicita a continuación en el siguiente gráfico, el mismo no crea una camisa de fuerza, al contrario permite desarrollar un efecto de farolillo que ilumina las partes oscuras de lo observado para tener especial cuidado con lo que se puede considerar irrelevante o poco significativo y no dejarlo pasar ante el cedazo de las miradas particulares del fenómeno, potenciando los registros del investigador/observador como registros de observación significativa (ver figura 17)

Figura 17. Marco referencial sobre la cual se soporta los criterios de observación



Fuente: el autor

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

Lo señalado en la figura anterior ilustra las líneas teóricas que se consideran significativas pero que no generan obstáculos para precisar los registros del fenómeno, sirven de guía para establecer nuevas relaciones y asociaciones de lo observado y de lo reflexionado por el profesor en los procesos de coaching.

1.5.2.1.1. Aspectos sustantivos de la observación y del instrumento de registro de información.

a) Objeto o problema de observación en la investigación:

En virtud de establecer un alto grado de formalidad científica se considera que el problema de investigación este centrado en las características que posee el “constructo” - *concepto metodológico* - saber pedagógico de los profesores universitarios de la Universidad de Los Andes Táchira y la identificación de las implicaciones del mismo en el proceso de enseñanza que llevan a cabo en el ejercicio de la docencia.

Las observaciones se enmarcan en el estudio de cómo piensan, diseñan y guían los profesores/as su acción formativa desde la enseñanza universitaria y expresa la necesidad de desvelar conscientemente, de forma sistemática y justa su producción personal, intelectual, científica u artística del acto de la enseñanza, lo que representa su reconocimiento científico en la medida que esto permita la revisión permanente de los procesos pedagógicos que desarrolla desde el aula universitaria.

El saber concebido en su manera más general como el “constructo” – “escenario global” e hipotético de un conocimiento en el cual se localizan, forman y modifican discursos de muy diverso desarrollo: desde los que apenas empiezan a delinearse por sus objetos de discurso, hasta los que alcanzan cierta sistematicidad, todavía no ligada a razones formales contruidos desde la enseñanza (Zuluaga - Garcés, 2000).

Es preciso explicar por lo tanto, que esta interpretación sobre el saber pedagógico, surge dentro de un espacio semántico polimorfo y multireferencial en las comunidades científicas, pero que es entendido generalmente como la traducción de las diversas racionalidades y prácticas de la enseñanza del profesor.

Se trata de revisar un concepto que es utilizado en el contexto situacional y espacial del estudio, es decir, en la comunidad académica de la Universidad de Los Andes Táchira, sin que ello implique un estudio de tipo epistemológico pero es susceptible de serlo a posteriori en líneas futuras de investigación.

Esta concepción se hace más compleja, cuando se pretende entrar en las arenas movedizas del espacio académico universitario, especialmente en la observación de los procesos formativos del aula, dado la probable y posible diversidad de culturas académicas existentes, el desconocimiento y/o poca atención sobre lo pedagógico y didáctico, la lógica pedagógica personal o los giros epistemológicos de los profesores/as, sus actitudes sobre la docencia vista como labor, oficio u profesión, los rasgos posibles de fundamentación requeridas para su desarrollo profesional y las propias experiencias pedagógicas como profesional en los cuales están inmersos o no, y la existencia, entre otras razones, de determinadas políticas de formación de profesores en el ámbito universitario.

Con la observación se pretende desocultar las prácticas del profesor universitario en el aula de clase (generalmente ocultas posiblemente de forma consciente o no consciente), para conocer sistemáticamente el pensamiento, racionalidad y saber que posee el profesor de la ULA – Táchira sobre la práctica pedagógica que realiza.

Por ello es importante estudiar el saber que mueven sus prácticas educativas, analizar las concepciones que manejan sobre la formación, educación, enseñanza, aprendizaje, alumno, profesor, aula de clase, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, curriculum, conocimiento, y otros aspectos que determinan una particular manera de concebir los procesos formativos de los alumnos que tiene a su cargo.

Con este procedimiento se pretende reivindicar el valor de la acción de los profesores/as como un instrumento válido para repensar desde sus experiencias de enseñanza implícitas las representaciones teóricas, conceptuales y metodológicas susceptibles de ser reelaboradas. Esta acción hace posible entender la concreción y praxis de la enseñanza sobre las acciones formativas que dirige el profesor universitario.

Este problema orienta los registros sobre la observación por medio del registro del investigador, tal como lo expresan investigaciones sobre el tema de estudio. Estos estudios representan un enfoque alternativo en cuanto a la enseñanza que requiere de la observación por cuanto se busca interpretar y comprender la racionalidad del profesor en su labor profesional (Marcelo – García, 1987).

Desde la perspectiva explicada con anterioridad, la observación gira entonces a partir de las siguientes interrogantes:

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

- ¿Qué características se pueden explicitar del saber pedagógico de los profesores/as de la Universidad de los Andes del Táchira que desarrollan docencia en las carreras de Educación (por menciones y la de Educación Básica Integral), Administración y Comunicación Social?
- ¿Cómo se manifiesta el saber pedagógico de los profesores/as en sus prácticas formativas en el aula universitaria y en la institución? ¿qué implicaciones prácticas tiene el saber del profesor/a en las tareas de enseñanza universitaria?
- ¿Qué bases poseen para el mejoramiento/actualización pedagógica?

De tal manera, la observación de los profesores/as en la tarea de enseñar, puede posibilitar el conocimiento de los rasgos descriptivos de su saber pedagógico, además puede viabilizar el des - ocultamiento de mucho de lo que sucede desde el punto de vista pedagógico y didáctico, con la pretensión de mejorar las enseñanzas y los procesos formativos que se dirigen y producen en / desde la universidad.

b) Contexto de la Observación:

La investigación posee un conjunto de condiciones naturales, sociales, históricas y culturales, que definen su forma, estructura y contexto semántico, a continuación se abordará su explicación:

- *Contexto físico – espacial:* observaciones realizadas en la Universidad de los Andes núcleo Táchira ubicada en el estado Táchira en el Sur-Occidente de la República Bolivariana de Venezuela, enclavada en los Andes Venezolanos en el área de Suramérica durante el periodo 2004-2006. Se realiza en los espacios formativos utilizados para la docencia tales como edificios de aulas (identificados como edificios de aulas A y B), la sala de apoyo docente, la sala de usos múltiples y otros espacios planificados para el desarrollo de la enseñanza.

Descripción de los aspectos esenciales de naturaleza física - espacial donde se desarrolla la observación:

Las aulas de clase como escenarios naturales para la docencia se encuentran conformados esencialmente por un salón de 4 metros de ancho por 7 metros de largo, con amplios ventanales laterales, una puerta de ingreso frontal a los ventanales y diagonal a la pared donde se ubica el pizarrón y las conexiones eléctricas y de Internet -esta última instalada pero sin funcionar- con aproximadamente 48 sillas y mesas de madera, una mesa grande o escritorio que

es utilizada por los profesores/as para ubicar sus materiales de trabajo o los recursos tecnológicos (retroproyector, televisor, reproductor de DVD, reproductor de video VHS, reproductor de audio y de multimedia, etc.) así como cualquier tecnología necesaria para el desarrollo de las tareas propias de enseñanza. Es importante reseñar las limitantes tecnológicas existentes en la universidad.

- *Contexto Social:* este se define en torno a los profesores/as universitarios que desarrollan tareas de docencia, investigación y extensión en las carreras de: a) Educación régimen anual (menciones de Geografía y Ciencias de la Tierra, Matemáticas, Castellano y Literatura e Inglés) orientado a la formación de docentes para la III etapa de Educación Básica y para el nivel de Educación Media Diversificada y Profesional y /o profesores especialistas en otros niveles educativos inclusive el universitario; b) Educación Básica Integral (régimen semestral) dirigida a la formación de maestros para la I y II etapa de Educación Básica del sistema educativo venezolano; c) Comunicación Social (régimen anual) que tiene por objetivo la formación de periodistas en las menciones de periodismo cultural, tecnológico y económico y d) Administración (régimen semestral) que esta orientada a la formación de licenciados en Administración cuyo campo laboral es fundamentalmente comercial. (todas las carreras se desarrollan en turnos de la mañana, tarde y algunas horas en la noche, generalmente en la carrera de Educación por el régimen anual)

Además, las observaciones se centran en las acciones de los profesores que realizan tareas formativas desde la enseñanza, por lo tanto, donde participan los estudiantes y otros agentes formativos relacionados con el proceso de formación a nivel universitario. Los alumnos como individuos o grupos de incidencia en el fenómeno estudiado representan jóvenes (mujeres y hombres) que oscilan generalmente en edades comprendidas desde los 17 años hasta los 25 ó 26 años aproximadamente, aunque existen personas de mayor edad que están vinculados como estudiantes en las diversas carreras señaladas anteriormente, los cuales no representan la generalidad.

Descripción de los aspectos esenciales de naturaleza social donde se desarrolla la observación:

Los profesores observados representan una estructura grupal (profesional) de mucha diversidad en cuanto a sus roles, la mayoría desarrollan actividades de docencia (por naturaleza y derivado de otros aspectos tales como la existencia de

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

micro - políticas institucionales sobre docencia y la naturaleza de su formación profesional), extensión (en menor cuantía) y de investigación (de pequeños grupos y dispersa en cuanto a líneas de investigación). Fundamentalmente se expresan en la práctica, elementos para el desarrollo de tareas centradas en la enseñanza, que está compartimentada en las diversas áreas de conocimiento que existen en las carreras señaladas y que de alguna forma definen ciertos rasgos identificatorios del profesorado universitario. Aspecto que se profundizará en el siguiente apartado.

- *Contexto Cultural:* Los aspectos culturales observados están enmarcados sobre la forma como se estructura el saber del profesor universitario y la representación pedagógica práctica que realiza (acción) dirigida al proceso de desarrollo de la docencia. Se aborda en perspectiva amplia, la observación de las prácticas pedagógicas de los profesores en las aulas universitarias tomando en cuenta especialmente los saberes relacionados con el ¿cómo enseña la disciplina que administra?, en las diversas áreas disciplinares y por lo tanto, en las múltiples cátedras que forman parte del plan de estudios de las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación.

La observación va dirigida a reconstruir la relación saber-práctica de los profesores/as universitarios en directa relación con las tareas de enseñanza que realizan en cualquiera de los ejes disciplinares de las carreras señaladas con anterioridad:

- Eje fundamentación básica (pedagógica, general y / o de competencias profesionales básicas),
- Eje disciplinar propio de la carrera (mención disciplinar)
- Eje de investigación,
- Eje de extensión.

Estos ejes descritos bajo una perspectiva holística y global sobre el diseño curricular existente en la ULA-Táchira, no expresan las diferencias existentes en la estructura curricular de las carreras señaladas. Es importante señalar que la institución se encuentra ante un proceso de revisión curricular derivado de las exigencias del contexto político – ideológico que expresa el proyecto país del actual gobierno nacional.

Desde una perspectiva cultural, la observación dirige su foco al descubrimiento y contrastación de los saberes que surgen del entramado de relaciones de comunicación desarrolladas por el profesor/a universitario en su acción formativa, desde su disciplina y toma en cuenta la tecnología usada por el mismo como uno de los factores que influyen en su hacer profesional.

Descripción de los aspectos esenciales de naturaleza cultural donde se desarrolla la observación:

Tres aspectos perfilan los aspectos de naturaleza cultural que entran en la observación: a) Los profesores/ en su práctica cotidiana en el aula realizando las tareas de docencia que definen lenguaje, conocimientos y materiales propios de tal situación, b) Las incidencias que tienen en el pensamiento, acción y discurso del profesor/a los agentes formativos (alumnos, otros) que participan socialmente en las aulas e institución formativa y c) La propia situación personal y profesional que el profesor/a (valores, actitudes, habilidades, destrezas, etc.) poseen en relación con las tareas que realiza en la universidad.

c) Aspectos generales a tomar en cuenta en el proceso de recogida de información a través de la observación

Reconociendo el nivel de complejidad del fenómeno estudiado se toman en cuenta las siguientes previsiones (Tejada, 1997) con el fin de precisar y / o reducir la información más significativa para la investigación:

- a) ¿Cómo, cuándo y dónde ocurre el fenómeno?
- b) ¿Quién y / o quienes hacen qué?
- c) ¿Qué es lo más representativo, estable, específico y / o asistemático en la situación observada?

Estos aspectos determinan junto a otros interrogantes, el nivel de significancia de lo observado, por ende el valor de la información o datos adquiridos y permite establecer una estructura semántica particular sobre el fenómeno para comprenderlo científicamente.

d) Metodología en cuanto a muestras de la observación.

Este aspecto indica las decisiones metodológicas tomadas para realizar el proceso de observación con parámetros científicos y cumpliendo con criterios de legitimidad, validez, confiabilidad, representatividad y eficacia. En ese sentido las observaciones se planifican en desarrollo en aproximadamente 3 a 4 meses, para reconocer la

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

mayor cantidad de situaciones sobre el tema de investigación. Se realiza intencionalmente para seguir la reproducción de los comportamientos de los sujetos observados que definen claramente el total desarrollo del fenómeno estudiado en tiempo. (Rodríguez, Gil y García, 1999; Tejada, 1997)

Descriptivamente la observación se desarrolla en:

- Duración: Una dos horas (un bloque de clase) a la semana en los cursos de los profesores/as que fueron entrevistados (primera fase de la recogida de información)
- Secuenciación: durante el desarrollo del periodo escolar (año: U- 2004-2005; 2005-2006) o (semestre B-2005; A-2006)
- Distribución en tiempo: negociado con los profesores/as en sus clases y de acuerdo con la planificación de las actividades con los alumnos.
- Agentes / contenido: profesores/as desarrollando actividades de docencia (formación).

Se justifica esta metodología en cuanto a las muestras de observación, dado que el fenómeno estudiado es muy complejo en su percepción (explicitarlo y establecer el grado de incidencia del saber del profesorado universitario en la enseñanza) y requiere de profundidad en tiempo y cualificación / valoración de los acontecimientos observados.

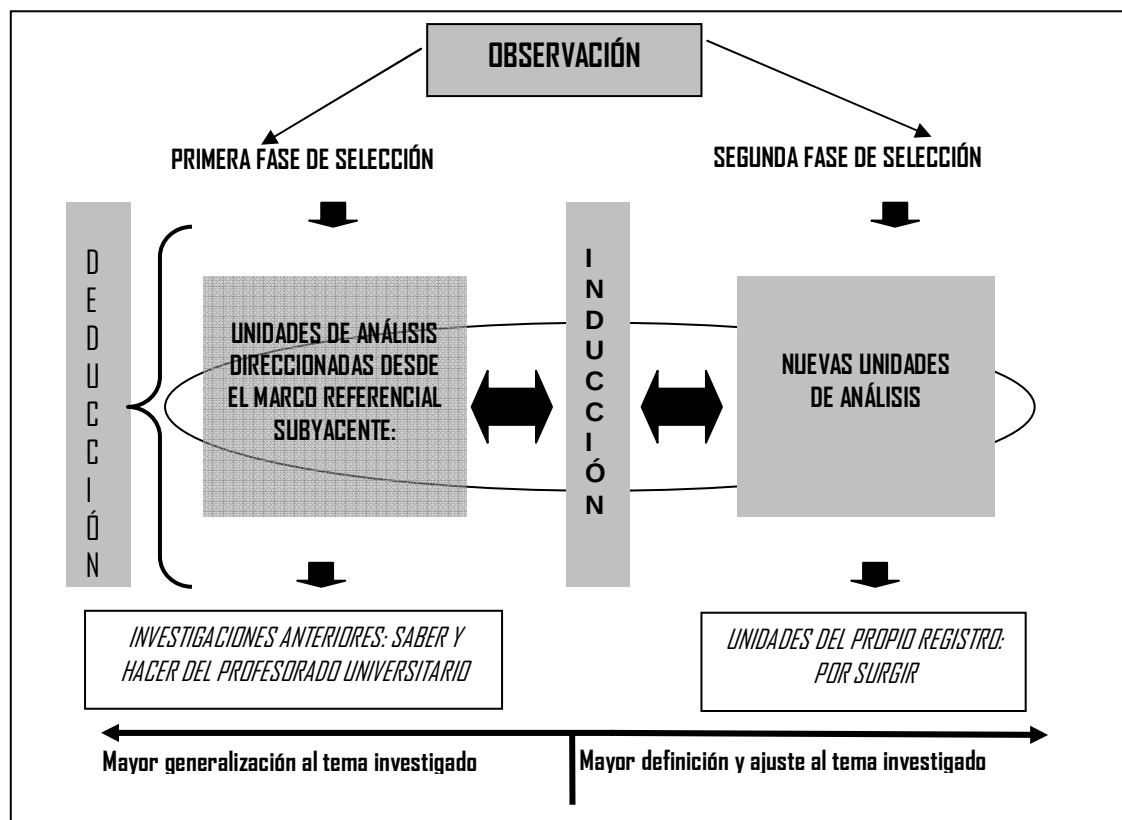
1.5.2.1.2. Planificación de la observación.

Esta etapa consta de varios aspectos que permiten dibujar claramente la ruta a seguir en el desarrollo de la observación, tales como:

a) La selección de las unidades de análisis

El proceso de observación establecido desde el punto de vista argumental, requiere de la dirección metodológica, por ello se establecieron los siguientes momentos de selección de las unidades de análisis, que se expresan gráficamente en la figura 18.

Figura 18. Observación. Determinación de unidades de análisis



Fuente: el autor.

Esta selección de unidades de análisis se planifica de esa manera para ampliar las oportunidades de reconocer categorías desde un instrumento distinto de la entrevista y poder responder a las interrogantes contextuales que delimitan el objeto de la investigación.

El primer paso a cumplir fue indagar y referenciar los conceptos y teorías sobre el saber pedagógico (como concepto metodológico) para definir los aspectos más significativos a observar. Esto llevó al establecimiento de un proceso de consulta y estudio de fuentes primarias sobre la observación, sus características y metodología, así como el estudio y análisis de los procesos de enseñanza, aprendizaje, curriculum, relación profesor – alumno y la evaluación que conforman la matriz definitoria para iniciar el estudio del objeto de la investigación. El segundo surge de la reflexión de los registros de las observaciones posteriores donde se afina la mirada y se amplían los supuestos, dando lugar a ahondar en las categorías a contrastar

b) El Momento del registro:

Se realiza posterior a las observaciones a modo de registro del investigador, donde se establecen todas las situaciones observadas a manera de narración y donde se

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

expresan las reflexiones posibles de lo observado, tomando en cuenta todo el potencial argumentativo posible y siguiendo el gráfico señalado con anterioridad. El registro de observación es un instrumento reflexivo de análisis que tiene la particularidad de expresar todo lo observado junto con las reflexiones realizadas sobre el objeto estudiado, y que ayudan para no perder los hilos de los acontecimientos y procesos tal y como se suceden. (Goetz y LeCompte, 1988; Rodríguez, Gil y García, 1999)

c) Aspectos operativos de la observación

1) Primero se realizan “encuentros previos o reuniones” donde se interactuó con la población susceptible a ser observada, en este caso profesores y profesoras de las carreras de Educación, Comunicación Social y Administración, junto con sus alumnos, miembros de la comunidad de la Universidad de los Andes, Táchira – Venezuela. Esto llevó a determinar ciertas condiciones de trabajo posible, pues aclaró el perfil de los entrevistados, los tiempos y espacios para la realización de la observación y las limitaciones para su uso en la comunidad de profesores y profesoras; elementos clave en su desarrollo.

En esta fase es pertinente señalar que dado la intencionalidad de la investigación se fomentó la creación de una atmósfera favorable con ellos por medio de la interacción para el desarrollo posterior de las observaciones, lo que permite responder y aclarar los intereses y preocupaciones generadas por la investigación.

2) Seguidamente se les da instrucciones a los sujetos susceptibles de ser observados sobre los objetivos y procedimientos a seguir, especialmente al profesor/a para que establezca la normativa interna con sus alumnos, resaltando la confidencialidad y anonimato de la información (Gotez y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1992; Rodríguez, Gil y García, 1999; Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001). Se les indica las instrucciones sobre el proceso de reflexión conjunta de apoyo profesional para la indagación (coaching), con sus pautas y dimensiones.

3) Se procede a desarrollar las primeras observaciones para establecer el rapport necesario (Taylor y Bogdan, 1992) y poder desplegar la observación minimizando los obstáculos para un proceso exitoso de la misma. Se da a conocer al profesor/a los hitos o líneas teóricas sobre las cuales se orienta la observación inicialmente en cuanto a las unidades de análisis.

4) Desarrollo secuencial y con frecuencia de la observación para ahondar en las categorías estudiadas

5) Registro de lo observado tomando en cuenta las reflexiones realizadas sobre el fenómeno (surgido de las respuestas interpretativas al fenómeno observado)

6) Desarrollo de coaching servirá fundamentalmente para recabar información sobre la enseñanza, en aquellos aspectos particulares de indagación producto de la observación que permita contrastar lo observado con las miradas que tiene el profesorado sobre su práctica profesional.

Este proceso se entiende como una técnica - estrategia que en el diseño se dirige a conocer o indagar las percepciones de los agentes observados desde una perspectiva de interpretación cultural (objetivo delimitado en el diseño de la investigación), más que a producir un proceso global de transformación (enfoque socio – crítico) que en la práctica ocurre generalmente (Marcelo, 1999).

7) Apoyo para la contrastación de la información entre las anotaciones del registro de observación y los datos recabados en el coaching (apoyo profesional mutuo) realizado con los profesores/as observados.

El coaching como técnica de recogida de información permite conocer las percepciones, ideas y concepciones del propio agente observado partiendo de un proceso de reflexión guiada por el investigador, requiere del establecimiento de un guión de base, el cual parte de las unidades de análisis (referidas al marco referencial teórico que sustenta el problema de investigación) y que se alimenta posteriormente de las propias anotaciones o datos recabados por el observador.

Las unidades de análisis por lo tanto, son las delimitaciones efectuadas a los aspectos más significativos semánticamente en relación directa con los objetivos de la investigación. En el caso concreto de la presente investigación, la observación se consolidó tomando en cuenta la subjetividad del producto informativo, ya que la realidad se define como una representación de los individuos a partir de las acciones realizadas.

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

1.5.2.2. Guía de base para el desarrollo del coaching como estrategia de recolección de datos. Aspectos básicos de su diseño.

El coaching en el proceso de observación, representa una estrategia donde los sujetos observados (agentes del ecosistema de prácticas sociales) expresan sus percepciones, concepciones e ideas sobre la experiencia vivida en el momento y lugar del proceso formativo que realiza, es decir, en los momentos de la observación y sobre la base de aspectos resaltantes de valorar de otra manera. Parte del conjunto de situaciones consideradas relevantes y significativas por el investigador en la observación y de las nociones definidas por los objetivos de la investigación

Para efectos del estudio, se propuso que los profesores/as quienes conformaron el grupo de informantes clave “cruzan” sus interpretaciones sobre las prácticas de enseñanza que dirigen, con las interpretaciones e inferencias surgidas de las observaciones por parte del investigador para contrastarla con la entrevista biográfica y el cuestionario a los estudiantes.

La triangulación interna se hace efectiva al contrastar los datos surgidos del coaching (apoyo mutuo de profesionales) con la información recreada a través del registro del investigador. Además, estos instrumentos, técnicas y estrategias permiten darle participación a los sujetos actores de la investigación en la construcción de los significados emergentes derivados del análisis y reflexión de las observaciones, así como dilucidar los pormenores no comprendidos por el observador. (Marcelo, 1987; Woods, 1998)

El coaching es una técnica – estrategia generalmente utilizada en los procesos de desarrollo profesional centrados en potenciar la reflexión del profesor a través del análisis sobre la enseñanza desarrollada. (Marcelo, 1999; Fernández, 2006).

En el diseño se reconfigura como una técnica-estrategia de recopilación de información vital surgida de las interpretaciones que hace el profesorado sujeto de la observación en el desarrollo y análisis de sus prácticas.

La técnica constituida desde la observación y por ende del análisis de las mismas por el investigador, expresa un complemento al sistema narrativo iniciado con la entrevista, explicado en el apartado anterior; es justo señalar que los objetivos metodológicos se ciñen a explorar, describir y comprender la realidad desde la propia

actividad reflexiva del profesor, inducida con pautas generales diseñadas en relación con lo observado.

El coaching en esta investigación esta delimitado a fungir como una técnica de reconocimiento de la actividad de la enseñanza por parte del profesor, actividad ésta, de carácter profesional crítica que define a los docentes universitarios como profesionales capaces de recrear todo lo que encierran sus prácticas – explicarlas- y permiten al mismo tiempo la exploración de su pensamiento en relación directa con su tarea de formador (Zabalza, 1991).

El coaching se convierte en un apoyo reflexivo del investigador para conocer el pensamiento del profesor/a desde sus voces, ya que le proporciona al investigador una visión particular del accionar del profesor/a observado desde el tridente (práctica-reflexión- teorización) y pone en evidencia su saber pedagógico, derivado del análisis de lo implícito y personal de sus acciones y en las explicaciones de cómo desarrolla el proceso formativo de sus alumnos desde las tareas de enseñanza que dirige.

1.5.2.2.1 Momentos de desarrollo del coaching.

A continuación se explican las condiciones para el desarrollo del coaching, así como la guía base para orientar el proceso de apoyo reflexivo por parte del investigador hacia el sujeto observado.

- El Coaching o Apoyo profesional reflexivo para la indagación y análisis sobre la enseñanza desarrollada:

En el campo teórico, existen desde la perspectiva del desarrollo profesional en el marco de los modelos reflexivos (paradigma socio –crítico) al menos tres tipos de coaching: profesional técnico, profesional de compañeros y profesional para la indagación. (Garmston, 1987; Marcelo, 1999).

Estos (coaching) tiene por tendencia el desarrollo de procesos de investigación acción, que en la presente investigación solo potenciara en un primer momento la indagación reflexiva de aspectos considerados fundamentales en el estudio, sin que se pierda en perspectiva la capacidad de metacognición que conlleva la misma al profesorado sujeto del dialogo – dialéctico- con el investigador sobre su quehacer.

A decir de Villar (1988)...*el coaching justifica el modelo de enseñanza que se tiene que demostrar...* por lo cual hacer coaching explicita las teorías subyacentes en el marco referencial de enseñanza que el profesor construye.

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

A pesar de no utilizarse en esta investigación como una técnica – estrategia de desarrollo profesional, se toman algunas consideraciones generales de las mismas, tal y como se pueden apreciar en el cuadro 11.

Cuadro 11. Caracterización del coaching como técnica - estrategia de apoyo profesional al análisis e interpretación de la enseñanza

Características de la técnica- estrategia.	Para el investigador	Para los sujetos observados
Metas	• Establecer un vocabulario común para interpretar y comprender las acciones del profesorado observado • Explicitar las teorías implícitas/personales sobre la enseñanza. • Recopilar datos sobre la enseñanza a partir de la observación de sujetos actores del proceso de enseñanza	• Expresar sus voces (concepciones, ideas, comentarios, interpretaciones) sobre la tarea de enseñanza que realizan • Conocer estrategias de investigación y participación activa en las mismas.
Práctica de observación	• Clarificar las características de los elementos esenciales de la enseñanza producida	• Ayudar al profesor a ser participe en los procesos de análisis y evaluación de la enseñanza.
Destreza metodológica/cognitiva	• Interpretar la enseñanza observada por contrastación. • Recopilar información sobre aspectos fundamentales de la investigación (saber pedagógico)	• Estimular la capacidad reflexiva y pensamiento autónomo de los profesores. • Desarrollar la metacognición por reflexión apoyada profesionalmente
Premisa básica	• El conocimiento de la enseñanza observada requiere de su contrastación desde las voces de los sujetos que desarrollan la enseñanza	• Los sujetos observados (profesorado) son agentes fundamentales para la interpretación y comprensión de la enseñanza investigada

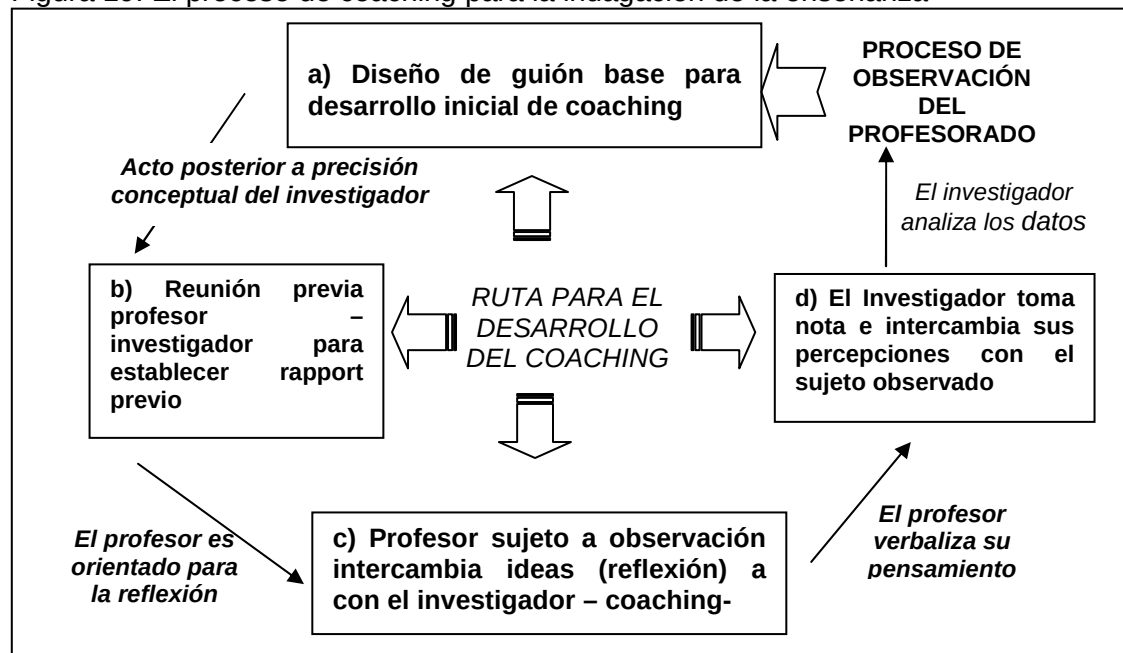
Fuente: el autor.

Por lo tanto, esta técnica – estrategia queda anclada semánticamente a la metodología de investigación bajo la denominación de “*coaching para la Indagación de la enseñanza*”, sin que se ubique en ninguna de las orientaciones explicadas en anteriores párrafos, dado que su naturaleza en el presente estudio es más de carácter interpretativo que de desarrollo profesional.

- Guión base para desarrollo del “coaching para la indagación de la enseñanza”

El guión base se estructura a partir del diseño de anteriores instrumentos y de las nociones iniciales explicadas en el apartado referido a la observación. Por lo tanto, tiene concordancia con el proceso de observación y con las entrevistas biográficas de los profesores/as. El proceso del coaching se explica en la figura 19.

Figura 19. El proceso de coaching para la indagación de la enseñanza



Fuente: el autor.

El proceso ilustrado con anterioridad, se estructura con el trabajo previo con los profesores que fungen de informantes clave. El guión base surge de los fundamentos teóricos (antecedentes referenciales) y de las observaciones explicadas en el apartado anterior que son delimitadas como supuesto permanente. A continuación se expresa el guión base de apoyo para el desarrollo del coaching, con su justificación, representado a través del cuadro 12.

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

Cuadro 12. Guión base para orientar el coaching

Núcleo de Justificación	Posibles raíces de interrogantes / sugerencias	Aspectos relevantes a considerar	Referentes teóricos a considerar
a) Pensamiento	Cómo piensa	• Concepción sobre el programa • Percepciones iniciales sobre la clase	• Currículo • Planificación de enseñanza
b) Acción	Que resalta	Aspectos relevantes o significativos de la clase	• Desarrollo de estrategias de enseñanza, aprendizaje, evaluación de los aprendizajes y gestión pedagógica.
c) Reflexión	Considere / evalúe	• Aspectos considerados fortalezas en su práctica • Aspectos considerados debilidades en su práctica • Dudas en desarrollo de la clase	• Saber pedagógico y didáctico sobre procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, gestión y organización de clase
d) Metacognición	Que cambiar	Aprendizaje consciente sobre sus prácticas formativas	• Prácticas pedagógicas • Desarrollo profesional • Cultura institucional
e) Abierto-hipotético	A considerar por el profesor	Aspectos por considerar	Aspectos por considerar

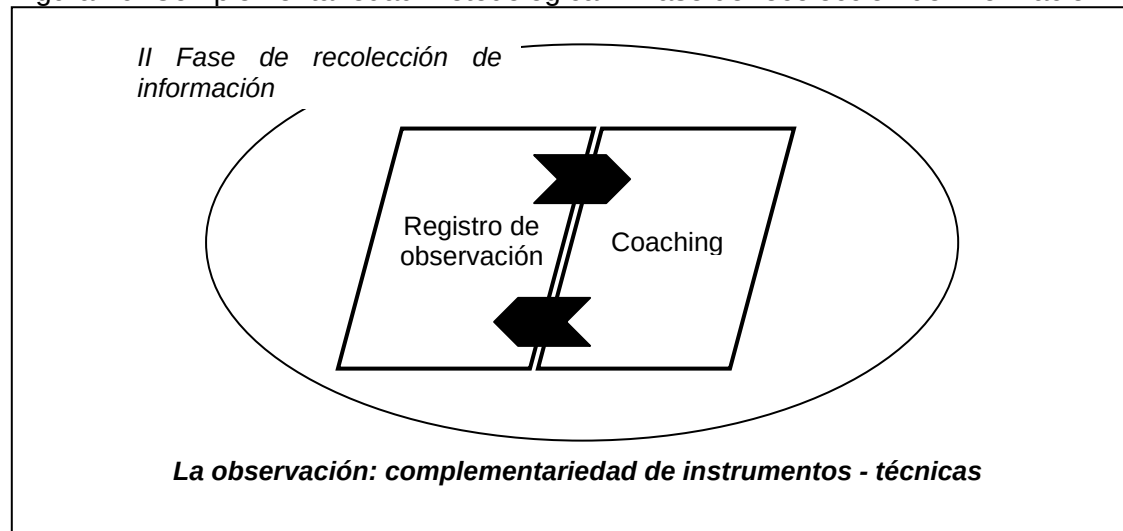
Fuente: el autor.

Las columnas del cuadro que explica la posible ruta de desarrollo del coaching, tienen una identificación que determinan una intencionalidad; la primera columna de izquierda a derecha indican los aspectos globales de análisis considerados en la investigación, la segunda columna son las posibles preguntas y sugerencias que debe hacerse el profesor, la tercera columna (letras negras) establece los contenidos propios a ser valorados en el coaching y la ultima columna expresa las definiciones referenciales y conceptos a ser estudiados dentro de la reflexión y el discurso del profesorado en el coaching.

El guión base para orientar el coaching, permite al investigador ajustarse a las necesidades de contexto – significación y supone un espacio abierto susceptible de cambio y transformación permanente desde sus miradas y del propio profesor como

sujeto actor de la realidad estudiada. En síntesis la II fase de recolección de datos, se ilustra en la figura 20.

Figura 20. Complementariedad metodológica. II Fase de recolección de información



Fuente: el autor

El papel del estudiante en esta fase es vital, en tanto sus percepciones y miradas forman parte del contexto de desarrollo de la investigación y son los agentes de la formación sobre los cuales recaen los resultados de la enseñanza. Estos, son considerados en la recogida de información a través de un cuestionario, que se explicará en el siguiente apartado.

1.5.3. El cuestionario como instrumento de recogida de datos de las interpretaciones de los alumnos sobre las acciones del profesorado.

La técnica que permite continuar con el desarrollo del proceso de recolección de datos en la secuencia del diseño inicial de la investigación es la del cuestionario. Se entiende que la investigación a través del cuestionario a decir de Buendía, Colás y Hernández (2004: 124): *...pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador ...* que en el caso de la investigación se dirige a lo que opinan o piensan los alumnos de sus profesores en lo relativo al proceso de formación profesional que hacen desde sus aulas por medio de la enseñanza.

El cuestionario es "un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve". Esta técnica (estructurada o semi estructurada) para recopilar

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

datos consiste en una serie de preguntas escritas que debe responder el sujeto de investigación. (Wittrock, 1997)

En el caso de la presente investigación lo que procura esencialmente es la contrastación de los datos recabados con otras técnicas e instrumentos de la investigación, hecho común en el campo de las ciencias sociales como técnica ampliamente aplicada en la investigación que se complementa acertadamente con las diversas metodologías.

El uso de esta técnica/ instrumento parte de la necesidad de indagar sobre las acciones formativas de los profesores vistas por sus alumnos y así reconocer desde la perspectiva de los alumnos, lo que hacen los profesores en el aula de clase, en el proceso formativo dirigido desde la enseñanza y así poder confrontar de forma descriptiva la acción docente universitaria.

Se ha buscado rescatar el valor de las percepciones de los estudiantes en la confirmación o desmontaje de aspectos surgidos en la entrevista biográfica al profesor (lo que piensa que hace) así como también de la observación hecha a la práctica de enseñanza del mismo (lo que hace el profesor) y finalmente al coaching desarrollado (lo que confirma o cree que hace el profesor, luego de su práctica de aula)

El diseño del cuestionario se circunscribe en un enfoque cuantitativo que se complementa con las anteriores técnicas e instrumentos cualitativos, pero que busca esencialmente analizar las opiniones de los alumnos sobre la acción profesional del profesor/a en el aula de clase, sin pretender más que la contrastación de las categorías surgidas en fases anteriores de la investigación, es decir, es un complemento metodológico integrador para apoyar la fase cualificatoria del fenómeno estudiado.

Se hace necesario desarrollarlo de esta manera, para verificar los discursos y hechos del profesorado en la actividad de la enseñanza, desde las percepciones que tienen sus alumnos sobre él.

Por lo regular, el cuestionario es solo un elemento de un paquete de recopilación de datos en la investigación que busca traducir las variables empíricas del fenómeno estudiado (Buendía, Colás y Hernández, 2004: 124)

El cuestionario en la presente investigación se circunscribe por lo tanto al ámbito referencial de las acciones formativas de enseñanza que desarrolla el profesorado vistas desde sus respectivos alumnos, abordados desde el análisis de sus opiniones – *de los estudiantes- por medio de* un tratamiento cuantitativo descriptivo que permite el cruce de valores conceptuales resultantes para validar/ contrastar las distorsiones, incidencias, concepciones, juicios, metodologías en el desarrollo de la clase, referentes, acciones, preocupaciones, sentimientos, ambientes y otros aspectos relativos a la tarea formativa que ve en su profesor.

Las ideas de los estudiantes son un recurso para determinar datos esenciales en la interpretación de lo que hace el profesor/a en el aula de clase.

Se justifica el uso del cuestionario como una estructura o guión escrito porque se sustenta en los fundamentos emergidos de las entrevistas, observaciones y los coaching realizados a los profesores previamente, los cuales generan la base necesaria para la confirmación o no de las categorías surgidas, así como las diferentes orientaciones plausibles que se derivan de tener otra mirada sobre el mismo fenómeno estudiado.

El cuestionario se dirige, entonces a hacer pública- para efectos de la investigación- las opiniones de los alumnos sobre sus profesores/as de una forma sistemática, coherente y estructurada. (Flórez, y Tobón, 2001). El cuestionario al igual que otros instrumentos permite continuar con el proceso de descubrimiento de los mantos y leyendas de las prácticas formativas de los docentes universitarios, dentro del espacio institucional y del aula.

1.5.3.1. La planificación del cuestionario

En el sentido pragmático de la investigación, la elección del cuestionario como un instrumento de recolección de datos para la contrastación, confirmación y validación de datos derivados de otros instrumentos en esta investigación se ha determinado por: a) la necesidad de incorporar a los estudiantes en el estudio del fenómeno como sujetos activos en el desarrollo de la acción profesional del profesor, b) la convivencia permanente de los estudiantes con sus profesores haciendo del aula un espacio o escenario ecológico de aprendizaje y de interacción y c) las características de alumnos en cuanto a niveles de formación, madurez, compromiso, y otros aspectos que inciden en la selección de un instrumento sencillo y de relativo fácil manejo como el cuestionario. (Taylor y Bogdan, 1992)

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

Los criterios enunciados con anterioridad permitieron la definición y planificación del cuestionario a partir de los objetivos de la investigación, ubicándolo dentro del marco teórico de la investigación y a las condiciones del contexto de la comunidad estudiantil de la Universidad de Los Andes – Táchira.

La planificación del cuestionario siguió el siguiente proceso:

1.- El primer paso fue retomar el diseño inicial donde se estudiaron los alcances y limitaciones del uso del cuestionario en esta fase, al entender que las características de formación, compromiso con la investigación, aceptación de ser sujetos de investigación y otros factores inciden en su determinación

2.- Se estudiaron marcos teóricos y antecedentes de instrumentos dirigidos al tema de investigación o similares (saber pedagógico – formación pedagógica del profesorado universitario, desarrollo profesional, cultura profesional) para tener referentes esenciales de base a tomar en cuenta para el diseño del instrumento.

Es lo pedagógico el concepto central de donde se imbrican conceptos clave o significativos como saber pedagógico, práctica de aula, enseñanza, aprendizaje, desarrollo de currículo, evaluación, etc. Los antecedentes de este instrumento en el contexto hispanoamericano se demarcan en torno a los temas de: docencia universitaria, calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado universitario, y otros temas relacionados directa e indirectamente con el problema de investigación.

3.- Seguidamente se indagó en los resultados preliminares surgidos en el proceso de recogida y análisis de datos realizada previamente y se confronta con los conceptos y teorías sobre el saber pedagógico para definir núcleos centrales de diseño del cuestionario.

Esto llevó al establecimiento de un proceso de estudio sobre el cuestionario como instrumento/ técnica de investigación susceptible de integración a la metodología cualitativa, es decir, en el planteamiento de metodología integral sustentada en el principio de la complementariedad (Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1992).

4.- Al haberse realizado observaciones de clase, este proceso sirvió previamente para conocer los rasgos generales de la población susceptible de aplicarles el

cuestionario, entendiendo aproximadamente que la totalidad de los alumnos por sección y por profesor/a sujeto de investigación, implican los criterios convenientes para a partir de allí, diseñar la muestra en relación con las carreras de Educación, Comunicación Social y Administración, donde actúan como miembros de la comunidad de la Universidad de los Andes Táchira, Venezuela.

5.- Esto llevó a determinar ciertas condiciones de trabajo posible, al reconocer el ambiente de trabajo de los profesores con sus alumnos. Este hecho ha sido fundamental para la determinación del diseño del cuestionario de algunos factores de incidencia como tiempo, espacio, intensidad, etc., que se distinguen de los propios criterios de contenido tomados en cuenta al construir el cuestionario.

6.- Finalmente, antes de establecer el protocolo del cuestionario se procedió a delimitar los aspectos logísticos para su realización. Dado la amplitud del mismo en número y profundidad semántica de los interrogantes, el cuestionario se pensó en una sesión breve de no más de 20 minutos para ser respondido en las aulas de clase o unidades académicas de enseñanza.

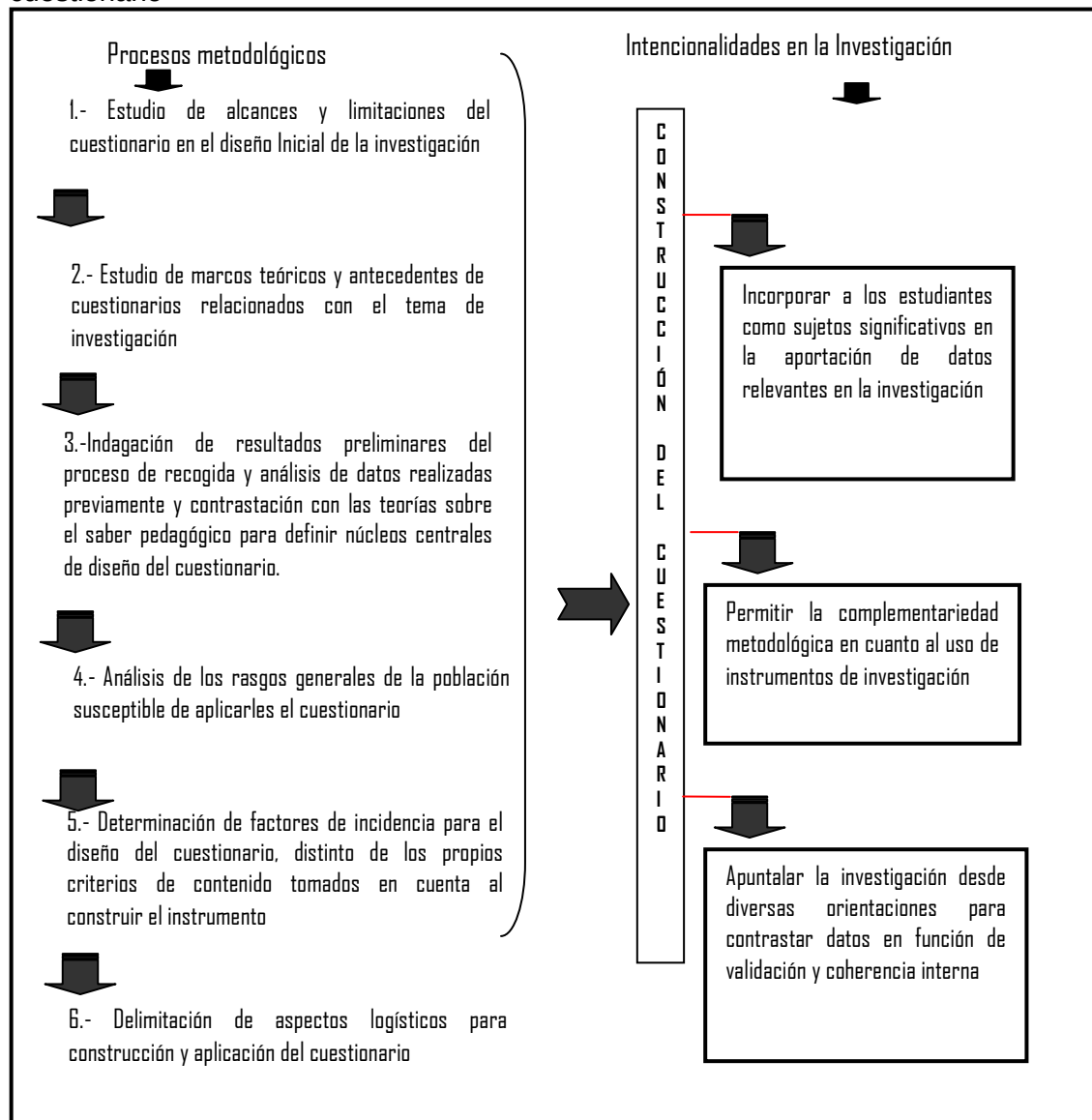
Estas fuentes de información para el desarrollo del cuestionario permitieron determinar los bloques, dimensiones, variables empíricas y el contenido del cuestionario, tomando como foco conceptual de partida las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las opiniones (ideas, conceptos, opiniones, y expectativas) de los alumnos ante el saber y la práctica de enseñanza del profesor en el espacio del aula universitaria de la Universidad de Los Andes del Táchira, Venezuela?
- ¿Qué rasgos pedagógicos los estudiantes reconocen en la acción práctica y teórica de sus profesores/as en el espacio del aula como entorno de enseñanza?

Con estos ítems, examinamos las ideas que tienen los estudiantes sobre la labor que realizan sus profesores/as en el aula de clase, a partir de la enseñanza universitaria. La planificación del cuestionario se expresa de manera gráfica en la figura 21.

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

Figura 21. La planificación del cuestionario



Fuente: el autor.

La figura anterior, establece los pasos previos para la construcción del cuestionario en función de aspectos significativos para la determinación del contenido y uso del mismo en la investigación tomando en cuenta las interrogantes básicas enunciadas con anterioridad

1.5.3.2. Proceso de construcción del cuestionario

En el presente apartado se explica detalladamente los elementos de desarrollo en el diseño del cuestionario partiendo del objetivo que se persigue con esta técnica/ instrumento en la presente fase de investigación, para darle coherencia al diseño inicial de la investigación (Taylor y Bogdan, 1992).

a. Objetivo del cuestionario:

Analizar las opiniones de los alumnos en torno al saber que expresa en las prácticas educativas de los profesores en el aula de clase universitaria.

b. Justificación del instrumento:

El cuestionario escogido como técnica/ instrumento de investigación para la aproximación empírica de uno de los objetivos de la investigación fue elegido por las siguientes razones:

1.- El objetivo del instrumento es fundamentalmente el análisis descriptivo y la contrastación –*triangulación*– metodológica, es decir, se complementa con otras técnicas / instrumentos. Se buscó obtener información general referente a los estudiantes de la Universidad de Los Andes Táchira, respecto a sus opiniones (ideas, conceptos, premisas) acerca del saber que su profesor aplica para desarrollar las prácticas de enseñanza en determinadas carreras y asignaturas.

2.- Por la concepción de complementariedad metodológica en tanto se trabaja en diversos modos metodológicos en un mismo paradigma, es decir, que con este instrumento se circunscribe finalmente para contrastar la recogida de datos a un carácter multimodal e integrador y de pluralidad semántica (Santos, 1990; Goetz y Lecompte, 1988; Cook y Reichardt, 1986)

3.- Por el análisis precedente del cuestionario como instrumento en la metodología de la investigación pedagógica de carácter cuantitativo, de sus alcances y limitaciones (Best, 1992; León y Montero, 1993; Kerlinger, 1975).

4.- Los trabajos de investigación realizados en este entorno cuya esencia es la combinación de metodologías caracterizado por:

- i) Estudio del fenómeno desde diversas perspectivas metodológicas
- ii) Comprobación por triangulación. Conformación de validez interna o credibilidad. (Guba, 1983)
- iii) Estudio en aptitud de la investigación gracias al manejo de otros modelos de recogida de información. (Goetz y Lecompte, 1988; Walter, 1989)
- iv) Coherencia por existencia de pluralidad de documentos en forma y contenido (Yinger y Clark, 1988).

En síntesis, la descripción de los alcances y limitaciones del cuestionario como instrumento/ técnica de investigación complementaria en la presente investigación se describe en el siguiente apartado.

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

c. Alcances:

- Es un instrumento de investigación altamente estructurado o semi-estructurado que permite indagar sobre el problema de investigación.
- El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a las variables empíricas definidas por las opiniones, ideas y pensamientos de los alumnos sobre el saber de los profesores al desarrollar sus prácticas de aula.
- Entre sus ventajas está en ahorrar tiempo para reunir información sobre el grupo de estudiantes sujetos de estudio en la investigación.
- El sujeto que responde (alumno), proporciona por escrito información sobre sus concepciones respecto a su profesor en torno a como desarrolla las prácticas de enseñanza.

d. Desventajas:

- Es posible que los sujetos que contestan respondan escondiendo la verdad o produciendo notables alteraciones en ella.
- La uniformidad de los resultados puede ser aparente, pues una misma palabra puede ser interpretada en forma diferente por personas distintas, o ser comprensibles para algunas y no para otras. (Best, 1982)
- Las respuestas pueden ser poco precisas o incompletas, haciendo muy difícil la tabulación.
- Las respuestas de los sujetos investigados pueden afectarse por diversos factores tales como cambios de humor, atmósfera colectiva, etc. (Cólas y Buendía, 1992).

En el caso del objetivo de investigación que se desarrolla con el cuestionario, luego de describir el fenómeno, analizarlo se procede a comprenderlo. No pareciese muy adecuado utilizar el cuestionario en torno a revisar e interpretar las opiniones de los alumnos sobre los saberes del profesorado, dado su naturaleza subjetiva y compleja, pero puede ayudar a la exploración de la trayectoria de la delimitación del saber pedagógico del profesor en la dimensión práctica vista por sus estudiantes.

El cuestionario favorece una recogida de datos más amplía, identifica el contexto de respuestas de los investigados y es el punto de complemento de métodos cualitativos, finalmente, sirve de soporte a elaboraciones posteriores. Reconociendo por limitación del cuestionario que solo recogen lo que dicen los investigados, no lo que hacen o son, el mismo es el punto de partida para contrastar información

La información del cuestionario siguiendo a Sierra Bravo, 1982: 262, tiene la particularidad de que se refiere a una compleja visión del encuestado sobre lo que sienten, esperan, quieren, opinan, desprecian, aprueban, desaprueban y/o sus motivos por esos procederes y actitudes, es decir, lo que son las personas, por ello se considera que el cuestionario es la técnica de recogida de información apropiada para el objetivo de indagar las opiniones de los alumnos sobre el saber que guía las prácticas de sus profesores en el proceso de enseñanza en la Universidad de Los Andes Táchira en las carreras de Educación, Comunicación Social y Administración, desde la mirada de la complementariedad metodológica.

1.5.3.2.1. El Cuestionario.

El contenido del cuestionario ha surgido luego del estudio de los referentes teóricos que sirven de bases a la investigación, así como la prosecución teórica surgida de la aplicación de los instrumentos análogos/similares diseñados para cubrir los anteriores objetivos de la investigación y los resultados parciales surgidos del análisis de los datos generados por la aplicación de: a) la entrevista biográfica al profesorado, b) la observación de sus prácticas de enseñanza y c) el coaching; que definen los intentos de aproximación a los estudiantes universitarios de diferentes carreras de la Universidad de Los Andes Táchira, respecto a sus opiniones sobre la labor de enseñanza del profesorado universitario

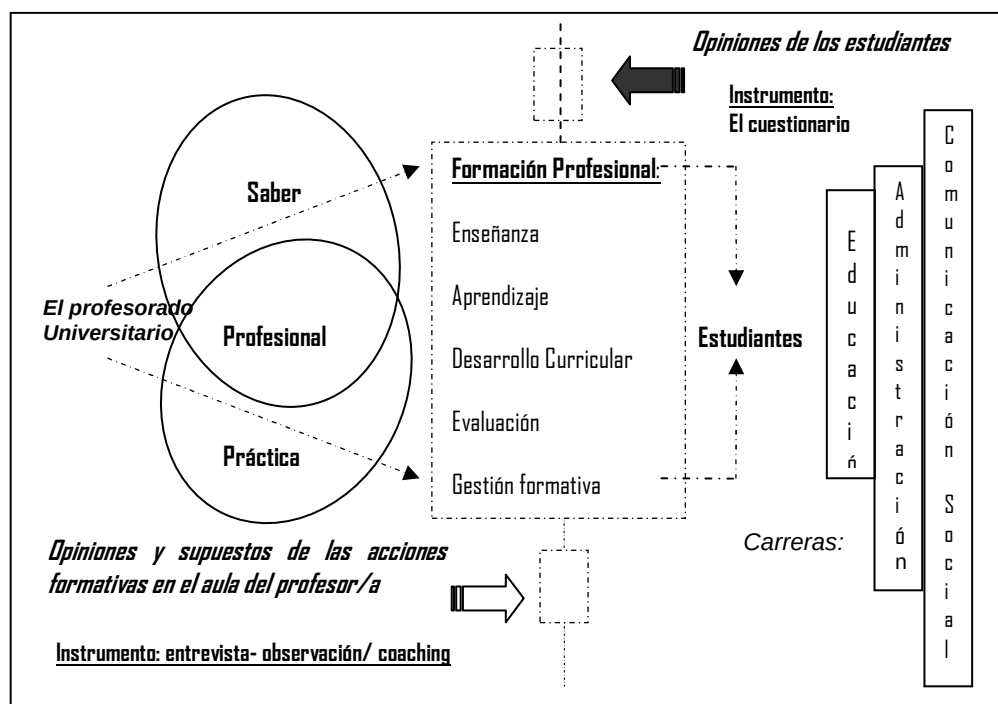
Este instrumento se caracteriza en la investigación por pensarse de una forma sencilla y muy concreta, entendiendo que su puesta en escena tiene como marco fundamental el sentido de valorar los resultados preliminares existentes derivados del procesamiento de datos realizados con anterioridad. Los antecedentes metodológicos y los supuestos observados en los instrumentos diseñados (cuestionarios) en el tema de investigación, han constituido fuente de datos relevante sobre la indagación relativa a las opiniones de los alumnos sobre el accionar de los profesores en la enseñanza universitaria.

El propósito del instrumento en este punto es el establecimiento de orientaciones a partir de los estudiantes pueden aportar datos relevantes para contrastar la información obtenida en el proceso de recolección de información precedente e inventariada en párrafos anteriores y al mismo tiempo establecer una triangulación interna de los datos al ofrecer la oportunidad de trabajar con un instrumento / técnica ubicado en el enfoque metodológico cuantitativo. El proceso descrito con anterioridad busca cubrir la necesidad de relacionar la práctica de enseñanza del profesor y su

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

saber para desarrollarlo, con la opinión que tiene el alumno sobre la misma. Esta idea se resume a continuación en la figura 22.

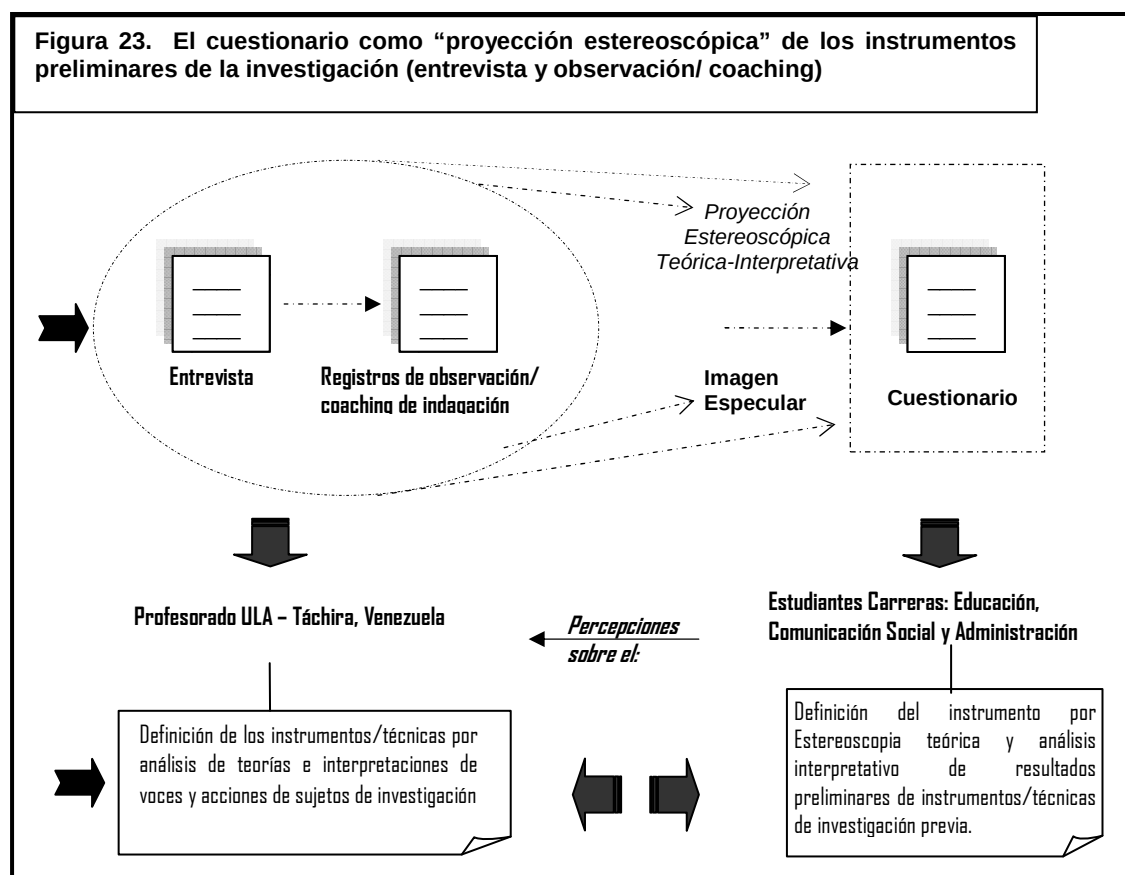
Figura 22. El cuestionario en la investigación



Fuente: El autor

La idea del cuestionario se deriva en aprovechar las opiniones de los estudiantes a través de un instrumento estandarizado para comprender desde otro punto de vista (cosmovisiones de sujetos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje) la enseñanza (Woods, 1998)

La estructuración del cuestionario, por lo tanto, sigue las pautas de conceptos centrales derivados de la *entrevista biográfica* luego de su análisis, para enlazarse con los referentes analizados a través de la *observación* y ahondados por medio del “coaching” que le dan un alto grado de estandarización a las interrogantes del cuestionario, pero con la posibilidad de ser reorientadas para su entendimiento y profundización con un propósito concreto (McMillan y Schumacher, 2005). Ver figura 23.



Fuente: El autor.

Tal como se expresa anteriormente, el cuestionario muestra en perspectiva una “representación estereoscópica” de las técnicas/instrumentos de recogida de datos previos, realizada a partir de la teoría tratada y los resultados surgidos de los mismos, para ajustarlos al aparato indagativo (descriptivo) acorde a los estudiantes sujetos de investigación en tanto informantes de lo que realiza el profesor/a en el aula de clase.

Debe entenderse por “representación estereoscópica de instrumentos de investigación” al proceso de construcción de uno o más instrumento de recogida de datos en una investigación siguiendo las pautas o criterios teóricos y/o resultados previos de los mismos como *imagen especular* (a modo de espejo) con el objetivo de contrastar, validar, triangular y ahondar en un tema de investigación desde una perspectiva distinta pero sobre la misma base de contenidos del tema estudiado.

El cuestionario se ajusta a los siguientes criterios:

1.-Aspectos formales de redacción:

- a) La redacción de las interrogantes –*texto*- sigue pautas de gran riqueza heurística y multi - semántica propia del campo pedagógico estudiado.

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

- b) El lenguaje del cuestionario es directo y concreto puesto que expresa un fenómeno percibido por los estudiantes desde una perspectiva empírica, cuyas variables son captadas por el efecto de la comunicación de significados producidos por las acciones/discursos de los profesores en los procesos formativos que ocurren en el espacio del aula universitaria.
- c) El cuestionario expresa la intencionalidad, actitud, interpretación, conocimiento y supuestos tácitos de los estudiantes sobre sus profesores en las carreras de Administración de Empresas, Comunicación Social y Educación de la Universidad de los Andes Táchira.
- d) Se orienta a reconstruir descriptivamente las opiniones que los estudiantes tienen sobre sus profesores, entendiendo la pluralidad de cosmovisiones que existen entre ellos como comunidad ecológica de aprendizaje.
- e) Se entiende que los actores tratados a través del cuestionario –*sujetos sobre los que inciden las acciones pedagógicas de los profesores/as*- expondrán sus opiniones con sus valores, creencias, formas de interpretar y comprender la enseñanza.

2.-Aspectos teóricos de sustentación:

Se elaboró teniendo como referencia los aspectos metodológicos propuestos por McMillan; Schumacher (2005). Parte de la investigación de metodología cuantitativa, dirigida a la integración o complementariedad con otras técnicas / instrumentos de recogida de datos en una investigación, donde se busca aprovechar las ideas de los estudiantes sobre las actuaciones de enseñanza de sus profesores para “cruzar la información” previamente obtenida y poder estudiar desde otras vistas, el fenómeno del saber del profesorado sobre como orienta sus practicas de aula.

El cuestionario se construye haciendo énfasis en los conceptos de la dimensión pedagógica derivados tales como: formación, enseñanza, aprendizaje, curriculum, relación profesor – alumno, evaluación, modelo pedagógico; que delimitan las variables empíricas a ser estudiadas sin que eso signifique que se exprese tácitamente un supuesto de trabajo, puesto que al producirse una integración metodológica de técnicas y/o instrumentos, el énfasis de la investigación recae sobre la interpretación cultural del fenómeno y el cuestionario apoya con datos cuantitativos los valores cualitativos encontrados en la primera parte del proceso de desarrollo de la investigación (Ketele y Roegiers, 1995).

3.- Modelo de Referencia:

Se apoya en los criterios básicos y generales sobre el desarrollo del cuestionario (McMillan; Schumacher, 2005) para que los informantes tengan la oportunidad de responder rápidamente y por escrito sus interpretaciones sobre el fenómeno estudiado.

El cuestionario entonces se circunscribe al enfoque tipo encuesta dado su condición de instrumento de amplia generalización que puede estudiar a decir de Ketele y Roegiers (1995: 31) *el saber hacer de tipo cognitivo y de tipo práctico* a partir de la capacidad de los estudiantes para “expresar” sus interpretaciones sobre el tema investigado.

Supone la participación orientada de los estudiantes en la aportación estandarizada de datos significativos- *por escrito*- sobre las acciones y saberes que guían las prácticas de enseñanza de sus profesores/as universitarios.

El cuestionario se diseñó para que funcione como un formulario cerrado donde se les permite a los estudiantes expresar sus opiniones e ideas a partir de aspectos determinados previamente cuyo énfasis de contenido esta en captar sus opiniones para lo cual se utilizó una escala de Likert en tanto permite una valoración amplia de los conceptos tratados en la investigación y facilita el logro de los intereses científicos del investigador (Best, 1982: 145).

Con ello se pretendía obtener:

- i.- Una **valoración estándar** de las maneras como el profesor desarrolla sus clases en función de los conceptos “encontrados” al estudiar sus “discursos” y sus “acciones” a partir de lo que “ven” los estudiantes
- ii.- Una **descripción delimitada** sobre el “hacer profesional” del profesor a partir de las ideas, conceptos, premisas, opiniones que tiene sus alumnos en el desarrollo del proceso formativo que se lleva a cabo en las aulas de clase de la universidad.
- iii.- Una **contrastación firme** de los conceptos clave del tema investigado surgidos de la triangulación interna para con los demás instrumentos de la investigación, tomando en cuenta al estudiante como sujeto participe en la acción formativa del profesorado universitario.

4.- Estructura y contenido del cuestionario:

En función de la proyección estereoscópica del cuestionario siguiendo las líneas matrices de la entrevista biográfica, la observación y el apoyo a esta, del coaching de

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

indagación; este instrumento se circunscribe a dos grandes bloques *-dimensiones-* de preguntas en las cuales se desglosan las categorías conceptuales que se enmarcan en el *saber pedagógico para el ejercicio profesional del profesor en el aula de clase* y en segunda instancia lo referido al *desarrollo profesional y cultura pedagógica* del mismo. En total 35 interrogantes que conforman el instrumento el cual se sintetizan de la siguiente manera:

a.- Variables de Identificación personal: informan sobre aspectos tales como el sexo, edad, institución de egreso en el bachillerato y nivel de escolaridad que cursa en la universidad cada estudiante sometido al cuestionario. Esta información no permite caracterizar los rasgos de la muestra seleccionada de forma no probabilística y de manera intencional, tal como se explicara en apartados siguientes. (McMillan y Schumacher, 2005)

b.- Bloques de interrogantes: definen los conceptos nucleares a ser indagados en los estudiantes y las dimensiones que han surgido en anteriores instrumentos aplicados en la presente investigación

- Primer Bloque: referido a la dimensión sobre el saber del profesor para el ejercicio de la enseñanza en el aula de clase
- Segundo Bloque: estudia las opiniones de los estudiantes sobre el desarrollo profesional y cultura institucional desde lo pedagógica que se vislumbra en el profesorado

La estructura del cuestionario parte de realizar las mismas cuestiones exploratorias a todos los respondientes *–estudiantes–* sin alterar el orden y secuencia de los ítems definidos para su respuesta dependiendo de los informantes; del mismo modo las particularidades de intervención de los sujetos respondientes permite ahondar en otros aspectos de indagación significativa para la investigación.

En este apartado es importante explicar los conceptos nucleares y las dimensiones expresadas en el instrumento de manera general y así justificar la determinación de los contenidos expresados en el instrumento.

El primer bloque o núcleo conceptual básico tenía como propósito el conocer el saber que guía la práctica de enseñanza del profesor/a en el espacio del aula universitaria.

Este concepto por lo tanto, nos remite a la idea de un saber que orienta, regula y conduce la acción práctica del profesor universitario en el espacio ecológico del aula

de clase y que va expresando las características de formación pedagógica que el profesor posee, así como la posible cultura pedagógica que le identifica.

Así la práctica de enseñanza del profesor está relacionada por múltiples factores como la manera como concibe, proyecta y realiza su hacer profesional y lo reflexiona (Imbernón, 1999; Marcelo, 1994; Meirieu, 1997; Zuluaga - Garcés, 2000).

Así el saber pedagógico expresa como síntesis los procesos de enseñanza, aprendizaje, desarrollo del currículo, relaciones comunicativas profesor alumno, procesos de evaluación vistos desde el tamiz interpretativo y fenomenológico de los estudiantes en torno a la enseñanza que practican sus profesores. Al respecto Flórez 1994 señala que el saber pedagógico del profesorado esta en directa relación con los procesos que dirimen la actividad docente.

Este concepto comporta implícitamente la práctica social que el profesor desarrolla desde/en/con su discurso para sustentar un ejercicio profesional que permite delinear desde la teoría y el análisis de su práctica unos rasgos identificatorios en lo pedagógico particulares y propios. Tan complejo escenario puede ser estudiado desde los estudiantes entonces al analizar la percepción fenomenológica del evento investigado.

El segundo bloque se circunscribe en torno al concepto de desarrollo profesional y cultura Pedagógica en el espacio Institucional que destaca frente al anterior bloque los aspectos relativos a la profesionalidad docente en dos orientaciones: desarrollo y cultura.

Se entiende que la cultura pedagógica es la síntesis definitoria que identifica la profesión docente en torno a una institución de adscripción, dándole cierto rasgo de unidad para su identificación ante otros marcos institucionales. Tal concepto se vincula al de desarrollo profesional, en tanto éste expresa la manera, recorrido y/o camino como el profesorado va formándose profesionalmente en el ejercicio de su labor intelectual.

Si bien es cierto, los conceptos clave enunciados con anterioridad comportan un nivel de complejidad bastante alto, las interrogantes diseñadas para el alumno se presentan como elementos comunes de la dinámica que se produce en el espacio del aula de clase, sin que ello signifique alguna distorsión sobre el nivel semántico que se está investigando.

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

La estructura global de los interrogantes del cuestionario entonces se decanta por interrogantes sobre opiniones y valores – *ideas de los encuestados sobre las experiencias, y comportamientos vistos, es decir, de sus constructos*-, preguntas sobre sentimientos - *reacciones emocionales de los encuestados ante sus experiencias y opiniones vividas*- e interrogantes sobre conocimientos- *saber de los encuestados sobre el fenómeno estudiado, así como datos de proceso*- .

Es importante, resaltar el manejo temporal de la estructura de las interrogantes o preguntas (pasado, presente y futuro) en directa relación con los intereses del investigador para con el estudio y al mismo tiempo el diseño del cuestionario- *en cuanto a contenidos*- como imagen estereoscópica de los anteriores instrumentos tal como se muestra en el cuadro 13.

Cuadro 13. Relación especular de contenidos del cuestionario frente a la entrevista y la observación

Entrevista (profesores)	Observaciones/Coaching (profesores)	Cuestionario (Estudiantes)
1.-Referentes generales	Variables de identificación del Profesor	Variables de Identificación del estudiante
2.-Periodos biográficos formativos e incidencia en la enseñanza	Observación: ----- Coaching: referentes para el desarrollo de la enseñanza	-----
3.-Acceso a la enseñanza universitaria y primeras etapas de su ejercicio profesional	Observación: ----- Coaching: etapas críticas y relevantes en la enseñanza. Apoyo institucional en la enseñanza	-----
4.-Saber pedagógico y ejercicio profesional	Observación: - Enseñanza: Método – Estrategias - Aprendizaje: Desarrollo – Estrategias - Curriculo: Contenido cultural a enseñar-Desarrollo curricular - Comunicación alumno – profesor: relaciones en el aula de clase - Evaluación: Metas-contrastación fines – resultados. Coaching: apoyo institucional en recursos y medios para la enseñanza	Percepciones de los estudiantes sobre: - Enseñanza: Método – Estrategias - Aprendizaje: Desarrollo – Estrategias - Curriculo: Contenido cultural a enseñar-Desarrollo curricular - Comunicación alumno – profesor: relaciones en el aula de clase - Evaluación: Metas-contrastación fines – resultados. Reflexión sobre la práctica de su profesor
5.-Desarrollo Profesional y cultura pedagógica institucional	Observación: - Apoyo institucional para el desarrollo profesional del profesorado - Asistencia en formación pedagógica institucional - Trabajo Colaborativo con profesores del área/cátedra/Departamento	Percepciones de los estudiantes sobre: - Evaluación de la enseñanza (institucional y/o personal) - Relaciones entre investigación y docencia - Expectativas de formación en relación con desarrollo profesional y cultura pedagógica institucional

Fuente: el autor.

La representación anterior hace evidente que en líneas generales el cuestionario sigue una matriz básica análoga (imagen especular) a los instrumentos reseñados y se ajusta a los objetivos proyectados.

4.a. *El Cuestionario*

De tal manera el cuestionario quedo establecido de la siguiente forma:

Universidad Rovira I Virgili, Tarragona – España.
Programa de Doctorado. Calidad y Reforma Educativa
Departamento de Pedagogía.

Estimado Estudiante

La formación pedagógica del profesor constituye un proceso de desarrollo profesional complejo que amerita su compromiso para el desarrollo de competencias para la comprensión, explicación, descripción y predicción de los procesos formativos que dirige en el aula de clase a nivel universitario. Se pretende realizar el estudio de las acciones y saberes que el profesor/a usa al desarrollar su tarea de enseñanza en el aula de clase. Ver sus características profesionales relativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula de clase para analizarlas, comprenderlas, describirlas y teorizarlas.

Por ello, estoy realizando una investigación sobre: ***El saber pedagógico del profesor de la ULA - Táchira, Venezuela y sus implicaciones en la enseñanza universitaria***, con el objetivo de estudiar *desde las miradas de ustedes* -los estudiantes-, los aspectos pedagógicos que definen los rasgos profesionales del profesorado universitario dirigidos a la transformación, mejora crítica y reflexiva del proceso de enseñanza que ellos realizan, con el fin de diseñar unas líneas de acción para la formación pedagógica y apoyo docente de los profesores de la Universidad de Los Andes – Táchira, que permita la mejora continua de su accionar como formadores

Por ello, solicito su valiosa colaboración para responder las proposiciones e interrogantes que se plantean en el presente instrumento. La validez y utilidad de los resultados, dependerá de la calidad de información que proporcione; se le agradece sinceridad en las respuestas emitidas, que están resguardadas por el anonimato y la confidencialidad.

Muchas gracias, Lic. Martín E. Suárez

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

Cuestionario
“SABER PEDAGÓGICO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO E IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA”

Instrucciones Generales: Dado que el presente cuestionario va dirigido a un estudio definido en cuanto a los sujetos primarios de investigación -los profesores/as, debe responderse pensando siempre en su experiencia con el profesor y/o profesora que se ha identificado previamente por el investigador y que por ende es tu docente en la Asignatura: _____ Código Profesor/a ()

I PARTE.-

BLOQUE I: EL SABER Y LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR/A EN EL ESPACIO DEL AULA UNIVERSITARIA

A. Prácticas de Enseñanza:

La intención de estas proposiciones que se presentan a continuación es la de indagar sobre el conocimiento básico que tienes sobre las practicas de enseñanza de tu profesor/a. Marca con una (X) la casilla que mejor refleje tu opinión, tomando como referencia la escala que se presente para su resolución

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Ejemplo:

	1	2	3	4	5
Las prácticas de aula del profesor son actos intuitivos	X				

	Las experiencias de enseñanza que experimentas con tu profesor/a se caracterizaron por:	1	2	3	4	5
1	Ser un proceso repetitivo de acciones					
2	La aplicación operativa de técnicas aprendidas					
3	Acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación					
4	Ser un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos de la materia					
5	La ejecución de tareas planificadas por el profesor/a					
6	La clarificación conceptual de los temas tratados en clase					
7	Aprendizajes contextualizados provocados por el profesor					
8	Ser ineficaces en aprendizajes					

B. Saber Pedagógico:

En esta parte se pretende indagar sobre las ideas, nociones y conceptos que tienes sobre tu profesor/a en cuanto al saber y/o conocimiento (pedagógico) de los procesos que desarrolla en el aula de clase.

	El saber “pedagógico” del profesor/a en el aula de clase se evidencia por:	1	2	3	4	5
9	Claridad en las metas u objetivos de enseñanza					
10	Estrategias innovadoras de enseñanza					
11	Desarrollo contextualizados de contenidos					
12	Revisión de los procesos de aprendizaje generados en clase					
13	Conocimiento del grupo en cuanto a habilidades y destrezas					
14	Elaboración de registros de sus clases					
15	Comprensión del profesor/a ante los procesos de evaluación					
16	Comunicación bidireccional que fomenta el aprendizaje mutuo.					

C. Relación saber – práctica de enseñanza:

En esta parte se pretende indagar sobre las percepciones que tienes sobre tu profesor/a en cuanto a relacionar lo que conoce el profesor/a sobre la enseñanza y los procesos (enseñanza, aprendizaje, evaluación, comunicación, gestión) que desarrolla en el aula de clase.

	La relación saber-práctica de la enseñanza en el aula lo defines en tu profesor/a:	1	2	3	4	5
17	Al observar contradicción entre lo que dice y hace en el aula de clase					
18	Cuando reflexiona entre lo que piensa y hace en materia de enseñanza					
19	Porque conoce mucho de su materia					
20	Al innovar en las clases					
21	Al explicar razonadamente lo que hará en el aula de clase en cuanto a los contenidos de la materia					
22	Al resolver los problemas de enseñanza y de aprendizaje con sus alumnos/as					
23	Al desarrollar actividades de aprendizaje rutinarias en clase					

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

BLOQUE II: DESARROLLO PROFESIONAL Y CULTURA PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL

A) Desarrollo Profesional

A continuación se presentan una serie de proposiciones para indagar qué piensas sobre el desarrollo profesional de tu profesor/a. *(Debe entenderse que el desarrollo profesional es un proceso en el cual el profesor/a va adquiriendo de forma propia y/o institucional competencias profesionales que hacen que mejore su labor práctica).*

	El desarrollo profesional de tu profesor/a en el aula de clase se evidencia al:	1	2	3	4	5
24	Observar en él actitudes independientes para asumir posiciones					
25	Aceptar el error para generar la mejora					
26	Verle cuestionándose sobre sus prácticas para cambiarlas					
27	Verle abstraerse de las propias acciones para analizarlas					
28	Realizar clarificaciones de situaciones problema en el aula					
29	Desarrollar actitudes críticas con sus colegas sobre sus prácticas de aula.					

B) Cultura Pedagógica Institucional:

A continuación se presentan una serie de proposiciones para indagar qué piensas sobre la cultura pedagógica de tu profesor/a. *(La cultura pedagógica está definida como la experiencia y/o contenidos pedagógicos que identifican públicamente a un profesor/a en determinada institución. Son rasgos profesionales definitorios que encajan en la identificación de una institución)*

	La cultura pedagógica institucional de tu profesor/a se caracteriza en sus prácticas de aula por:	1	2	3	4	5
30	El desarrollo de clases con materiales de otros profesores.					
31	La Innovación en materia de enseñanza					
32	Ser modelo de referencia entre sus compañeros de cátedra					
33	Dirigir grupos de estudio desde experiencias del aula de clase					
34	La aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza como un elemento institucional					
35	Diseñar actividades de registro para investigar los problemas del aula					

II. PARTE.- VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN:

(Marca con una X)

36. Genero

36.1. Masculino	
36.2. Femenino	

37. Edad: ____ años

38. Etapa de Escolaridad Universitaria:

38.1. Inicial (I –II año/ I–III semestre)	
38.2. Intermedia (III año / IV-VI semestre)	
38.3. Final (IV–V año/VII-VIII semestre)	

39. Carrera de Formación Universitaria:

39.1. Educación por Menciones	
39.2. Comunicación Social	
39.3. Administración de Empresas	
39.4. Educación Básica Integral	

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

5.- Validación del cuestionario Aspectos metodológicos y logísticos:

5.a.- *La validez de los instrumento. Criterio metodológico básico.*

Antes de explicar el proceso de validación del cuestionario, es importante precisar en que consiste la validez del cuestionario. Esta consiste en que la estructura de contenido llene los requisitos de estimulación de información exacta y relevante, donde la selección y la redacción de las interrogantes tienen gran influencia para el logro de este criterio.

Mientras mayor aceptación tengan las interrogantes sobre las características de la población sujeta al instrumento en función de su comprensión y congruencia (menor tiempo de reflexión para responder); mayor validez tendrá el instrumento de investigación.

El cuestionario formulado sigue una validez de “constructo”, ya que esta indica cómo una medición se relaciona con otras de acuerdo con la teoría que concierne a los conceptos que se están midiendo. De ahí que sea importante el haber tomado en cuenta los conceptos nucleares del tema de investigación para establecer una correlación posteriormente. Es evidente que la validez de “constructo” se ha establecido en la práctica al diseñar el cuestionario como una imagen especular de otros instrumentos de investigación utilizados.

5.b.- *Estrategias de validación del cuestionario.*

La validación del cuestionario es un proceso que conlleva a definir la validez del instrumento (McMillan; Schumacher, 2005).

El hecho de estudiar las opiniones (conceptos, ideas, premisas, valoraciones, etc.) de los estudiantes sobre el saber y hacer de enseñanza de su profesorado es bastante complejo, entendiendo que no existen criterios generalizadores que se ajusten a la diversidad de cosmovisiones y maneras de interpretación del lenguaje usado por los estudiantes sobre el fenómeno – *en sí mismo, comporta por naturaleza complejidad* -, por lo que tal situación hace más difícil la validez del instrumento.

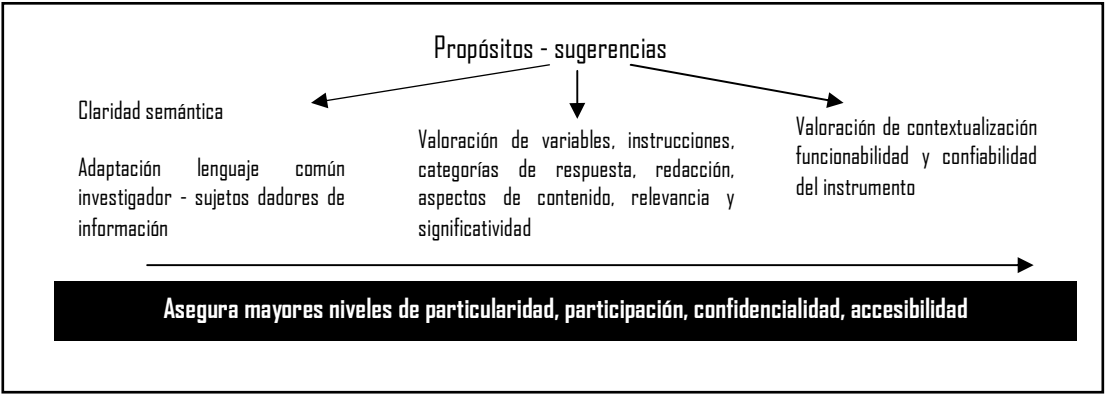
Por ello, entendiendo que el propósito del objetivo es la contrastación de un fenómeno que posee un gran nivel de complejidad -*opiniones /interpretaciones de los estudiantes sobre el saber y hacer profesional de su profesor en la tarea formativa en el espacio del aula vista desde la enseñanza*-, entonces nos hemos preguntado

¿cómo conseguir que los estudiantes generen información que sea fiable, válida y reconocida para la investigación?

Existiendo esta situación de por medio, se ha sometido a un proceso de valoración del contenido del cuestionario, con el fin de validar su adecuación al contexto de aplicación y si cuando fuese necesario reformularlo. Para ello, se ha de proceder a una validación por juicio de expertos que se caracteriza por las siguientes estrategias:

- 1. La valoración del contenido y estructura global por un conjunto de jueces expertos de diferentes ámbitos de acción universitaria, entendiendo que el mismo es un profesional especialista investigando en el área de conocimiento donde se ubica el problema de investigación.
- a) La revisión en detalle de las características formales del cuestionario
- b) Establecimiento de los expertos, de juicios de valor a ser usados para su posible reformulación con el fin de lograr la validez del instrumento. Estas estrategias de acción para la validación por juicios de expertos persiguen los aspectos expresados en la figura 24.

Figura 24. Sugerencias - propósitos de la valoración de expertos



Fuente: el autor.

La valoración por juicios de expertos, por lo tanto, se planea sobre la base de grupo de profesores universitarios ubicados en el campo de investigación de la enseñanza y de investigación, que dado sus facultades y competencias darían una visión apropiada de la adecuación del instrumento de recolección de información con el objeto problema de estudio.

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

Este grupo presenta además como característica global su diversidad en edad, categoría profesional y desempeño de cargo académico y se discriminó tal y como se muestra en el cuadro 14.

Cuadro 14. Caracterización del grupo de expertos

Institución	Categoría Profesional	Cargo Académico de desempeño
URV (Universidad Rovira I Virgili)	<i>Un Catedrático de Didáctica y Organización Escolar</i>	<i>Director de Instituto de formación/Investigación ciencias de la Educación</i>
UAB (Universidad Autónoma de Barcelona)	<i>Un Catedrático de Didáctica y Organización Escolar</i>	_____
UAB (Universidad Autónoma de Barcelona)	Profesor Ayudante Área de <i>Didáctica y Organización Escolar</i>	_____
UAB (Universidad Autónoma de Barcelona)	Profesor Titular del Área de <i>Didáctica y Organización</i>	_____
URV (Universidad Rovira I Virgili)	Técnico de Formación del profesorado Universitario	Personal administrativo y Servicios I.C.E.
UAB (Universidad Autónoma de Barcelona)	Profesor ayudante del Área de <i>Didáctica y Organización</i>	_____
U.G. (Universidad de Granada)	Profesor Titular del Área de <i>Didáctica y Organización</i>	_____

Fuente: el autor

Esta relación señala la diversidad de rasgos profesionales y académicos del grupo de expertos que participaron en el proceso de validación del instrumento.

5.c.- *Confiabilidad del cuestionario*

Dado que el cuestionario ha sido validado por un amplio grupo de expertos, quienes dieron sus sugerencias en torno a la estructura global del mismo y partiendo del hecho de que su diseño surge además de los objetivos propios de la investigación, de los antecedentes de instrumentos de investigaciones sobre el problema sujeto de estudio y esencialmente se comporta como una imagen estereoscópica (*especular: en cuanto a contenidos*) de precedentes instrumentos usados en la investigación; se produce una confiabilidad interna generada por la contrastación de los núcleos de conceptos que surgieron del análisis previo de los datos obtenidos en dichos instrumentos, es decir, que el propio proceso de diseño del instrumento en cuanto a origen, estructura, variables conceptuales y la valoración externa califican su confiabilidad.

La credibilidad del instrumento se deriva de la perspectiva teórica que soportan las interrogantes al ser sometida por la valoración de expertos y su adaptabilidad en el contexto de aplicación del cuestionario.

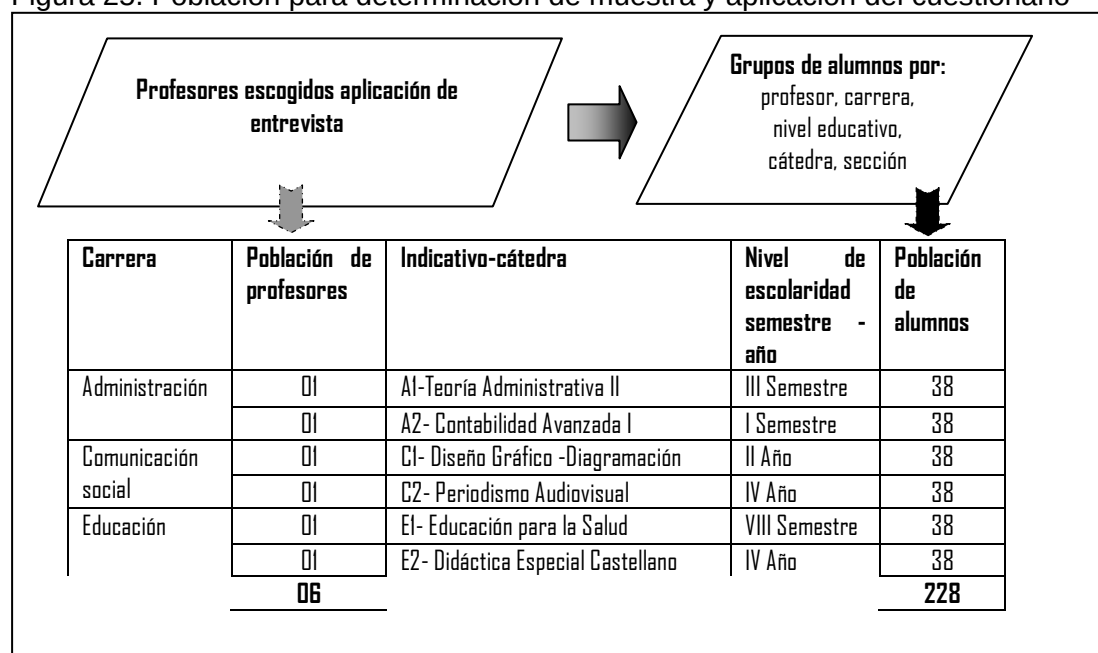
1.5.3.3. Población objeto de estudio

Por población se entiende un conjunto finito o infinito de personas, casos o elementos que presentan características comunes (Gabaldon, citado por Balestrini, 1998: 123). Para definirla, es requisito indispensable describir las unidades de análisis que la conformarán en función de la delimitación del problema y los objetivos de la investigación por lo que no necesariamente hará referencia a individuos, puede incluir objetos, instituciones e incluso fenómenos.

Cuando el objeto de estudio es un hecho o fenómeno, la población es el conjunto que es causa o efecto del hecho o fenómeno. En tal sentido, el saber y la práctica pedagógica es un fenómeno que involucra a docentes y alumnos que conformarán la población de referencia para la investigación y del cual no esta ajena la institución.

Como único criterio de inclusión para la población, se seleccionan los profesores y alumnos de las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación de la Universidad de Los Andes - Táchira. De acuerdo con este criterio la población queda conformada por 6 profesores y 228 alumnos, estratificada de acuerdo con las carreras y cátedras, tal y como se representa en la figura 25.

Figura 25. Población para determinación de muestra y aplicación del cuestionario



Fuente: el autor.

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

Además, la prosecución de los objetivos de la investigación en el diseño inicial formulado establece como criterio básico aprovechar como sujetos informantes a los estudiantes de los profesores/as seleccionados previamente en los cursos y niveles establecidos, es decir, que estos cumplen con ciertas características de accesibilidad.

En esa dirección, el grupo de informantes sujetos del cuestionario están representados por la totalidad de estudiantes de cada profesor en los cursos y niveles preestablecidos en la fase inicial de orden cualitativo- interpretativo, quienes a nuestro modo de ver tiene un mejor entendimiento de las relaciones posibles que pueden existir en el fenómeno estudiado.

1.5.3.4. Muestra

Con excepción de los casos de poblaciones pequeñas, en ocasiones resulta necesaria la selección de una muestra atendiendo como criterio la representatividad de la población, es decir, que en el subconjunto o muestra deben reproducirse las mismas características con la mayor exactitud posible (Balestini, 1998: 125)

En el caso del profesorado, por tratarse de un conjunto pequeño, no existe la posibilidad de obtener una muestra sin perder representatividad de la población por lo que su estudio deberá ser exhaustivo. En cuanto a los alumnos, el número de individuos justifica, por razones prácticas, su estudio a través de una muestra. Debido que solo existe un criterio de inclusión, teóricamente un individuo (alumno) de cada estrato sería suficiente para representar las características del conjunto. Sin embargo, como lo que se pretende estudiar son las opiniones del/os alumno/s en torno a sus profesores/as, la representatividad en la muestra dependerá de esta opinión (variable).

Una condición del muestreo es que el subconjunto resultante debe tener similares características de la población. En este caso, debe representar la opinión del conjunto. Como no existe una referencia previa de la variable, se estimará que el 50% de la población tiene una opinión favorable mientras que el otro 50% opina desfavorablemente. Esto permite un primer acercamiento a la representatividad y puede decirse que para cada docente deberían consultarse, por lo menos, dos alumnos.

Finalmente, hay que considerar el error en la selección. Existe una alta probabilidad (50%) de que, al elegir solo dos alumnos por profesor, ambos tengan una opinión

igual. Para ello el investigador predetermina un porcentaje de certeza o confianza que dará a la muestra y que no debe ser inferior al 95%.

La diferencia es el error permisible, o porcentaje que se está dispuesto a asumir al inferir sobre el resultado.

Los conceptos anteriores se aplican en la siguiente ecuación probabilística utilizada para el cálculo de la muestra para una población finita (Wayne, 1990: 115):

$$n = \frac{4 \times N \times p \times q}{e^2 \times (N - 1) + (4 \times p \times q)}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra a estimar

N = tamaño de la población (228 alumnos)

p = probabilidad de éxito (opiniones favorables) (50% $\Rightarrow$ 0,5)

q = probabilidad de fracaso (opiniones desfavorables) (1-p = 1-0,5 = 0,5)

e = error permisible estimado por el investigador (5% $\Rightarrow$ 0.05)

$$n = \frac{4 \times 228 \times 0.5 \times 0.5}{0.05^2 \times (228 - 1) + (4 \times 0.5 \times 0.5)} = \frac{228}{1.57} = 145,22 \approx 145$$

La muestra de alumnos estará conformada por 145 individuos y para su selección dentro de cada carrera y cátedra, se aplica la siguiente fórmula de distribución proporcional, propuesta por Hernández, Fernández y Baptista (1999):

$$f = \frac{n}{N}$$

Donde:

f = proporción de muestra para cada estrato

n = muestra (145)

N = población (228)

$$f = \frac{145}{228} = 0,6360 \approx 0,64$$

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

El valor de 0,64 representa el factor de distribución proporcional para la determinación de la muestra en el sentido de realizar el calculo del total de alumnos (38) de cada profesor/a por (x) el factor de distribución proporcional (0,64) nos da un valor de 24,32, al cual depreciamos 0,32, por representar a personas y redondeándola a 24, que es el número menor de personas por profesor/a (efectivo) para una muestra del 5% de error, tal como se puede apreciar en el cuadro 15.

Cuadro 15. Distribución proporcional de la muestra por carrera y profesor/a

Carrera	Profesor	Cátedra	Alumnos (N)	Muestra N * 0,64
Administración	I	A1 – Teoría Administrativa II	38	24
	I	A2 – Contabilidad Avanzada I	38	24
Comunicación Social	I	C1 – Diseño Gráfico / Diagramación	38	24
	I	C2 – Periodismo Audiovisual	38	24
Educación	I	E1 – Educación para la Salud	38	24
	I	E2 – Didáctica Especial. Castellano	38	24
			228	144

Fuente: el autor.

Es importante señalar que esta situación se realiza en el entendido de visualizar que existen factores de ocurrencia en el espacio de recolección de información que generan en sí mismo, implicaciones en la selección de la muestra tales como deserción escolar, repitencia, paros, huelgas, etc., que imponen particularidades en las “intenciones” de la selección de personas de la muestra y que podemos resumir en factores de contexto situacional del país.

1.5.3.5. Método de muestreo

De acuerdo con lo anterior, el método de muestreo elegido es de tipo probabilístico, específicamente aleatorio irrestricto estratificado. Hernández, Fernández y Baptista (1999: 112) definen el muestreo probabilístico como aquel en el que todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser extraídos.

Por otra parte, el muestreo irrestricto es aquel en que se separa de la población a los elementos seleccionados, para evitar que puedan formar parte de la muestra nuevamente. La estratificación añade control por parte del investigador al proceso de muestreo, en este caso, asegura una consulta más exhaustiva para cada docente.

Los estudiantes representan por lo tanto un conjunto finito de sujetos aunados a unos profesores seleccionados previamente, en función del problema de investigación partiendo de una caracterización de rasgos preestablecida. De esa forma,

condiciones previas metodológicas en el diseño de investigación y realidad del fenómeno estudiado expresan un criterio clave para la definición de la validez del muestreo, próximo al campo de la investigación educativa. (McMillan; Schumacher, 2005; Patton, 1990).

El proceso de muestreo desarrollado, adquirió la perspectiva de “*intencionado*” en función de que la muestra se selecciona tomando en cuenta el valor de los sujetos –*estudiantes*- que tienen el potencial posible de proporcionar información de interés en la investigación. McMillan y Schumacher 2005 consideran que el sentido intencionado de la muestra en la investigación educativa obedece a intereses del investigador en directa relación con la riqueza de la información susceptible de recoger en función de los objetivos de la investigación.

Por las razones expresadas con anterioridad, la muestra obtenida para efectos de la investigación es “*comprensible*” al haberse seleccionado al grupo de información relevante, es decir, los sujetos –*estudiantes*- que interactúan directamente con los profesores/as seleccionados en la fase de investigación interpretativa, para lo cual además se justifica en tanto que se producen las premisas siguientes:

- El Escenario de ocurrencia del fenómeno estudiado se circunscribe a las carreras de Administración de Empresas, Comunicación Social y Educación (mención especialidades y Básica integral)
- Los estudiantes se relacionan directamente con la población de profesores/as que han sido los sujetos de investigación estudiados en la anterior fase de la investigación y son relevantes en tanto, tienen el conjunto de vivencias sobre el fenómeno sujeto de estudio al poseer información de primera mano, rica en detalles y adecuada a los objetivos propuestos en la investigación.

1.5.3.6. Recogida de datos. Criterios técnicos.

El cuestionario se aplicó bajo las siguientes condiciones:

a) *Amplitud de la aplicación*: población comprensible

Población definida por los alumnos por profesor/a, carrera, nivel de escolarización, cátedra, número de sección. Aproximadamente, 38 en promedio por 6 grupos para un total de 228 estudiantes. Seleccionados a partir de los objetivos de la investigación apoyándose en los marcos teóricos-conceptuales de la misma.

b) *Perspectiva temporal*:

Puntual presente en el año 2005 - 2006.

c) *Contexto o fuentes de obtención de información*:

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

Estudiantes de la Universidad de Los Andes Táchira -fuentes vivas-

d) Escenarios de aplicación del cuestionario:

Aulas de clase donde se desarrollan los procesos formativos en la Universidad de los Andes del Táchira. Carreras de Administración, Comunicación Social y Educación.

e) Identidad de la muestra de aplicación del cuestionario:

Estudiantes por profesor/a seleccionado en la fase de aplicación de entrevista y observaciones de aula de la Universidad de los Andes – Táchira, con edades comprendidas entre 17 y 24 años con un promedio de 19 años.

f) Duración de aplicación del cuestionario:

Aproximadamente 20 minutos en cada grupo/sección/cátedra/nivel educativo/carrera de los profesores/as seleccionados en la fase de estudio interpretativo.

h) Estrategia de aplicación para la recogida de datos:

El procedimiento consistió en elaborar seis (6) listas con los nombres de los alumnos (una por cada estrato) y de cada lista se elegirán nombres al azar hasta completar la muestra y seguidamente se procede a:

- Entrega física del cuestionario a los estudiantes seleccionados como muestra en un momento para cada grupo por sección (cátedra-nivel educativa-carrera) del profesor/a escogido.
- Señalamiento de instrucciones por un profesor/a de apoyo en cada grupo seleccionado bajo los criterios establecidos con anterioridad.
- Desarrollo del cuestionario por cada estudiante
- Entrega del mismo para su procesamiento y análisis

1.5.3.7. El proceso de recogida de datos. El procedimiento.

Este implicó tres aspectos fundamentales: procesamiento, análisis y contrastación con el resto de instrumentos aplicados con anterioridad con la condición de complementariedad metodológica.

Este proceso siguió un conjunto de estrategias que se detallan a continuación en un todo entendiendo que el cuestionario sobre las opiniones de los estudiantes respecto de los saberes que guían las prácticas de enseñanza de su profesor/a fue abordado por medio de un análisis estadístico descriptivo aplicando el programa estadístico SPSS.

El propósito de este análisis en la investigación era tener una imagen descriptiva global -a partir de datos aportados por los estudiantes por grupos de carreras- del

problema sujeto de investigación “Saber pedagógico del profesorado y sus implicaciones en la enseñanza universitaria” para contrastar por estratos, esa información con los resultados obtenidos en los precedentes instrumentos usados en la investigación (Best, 1982).

Finalmente, el proceso culminó con la necesaria triangulación de los datos obtenidos en el cuestionario con los resultados logrados en el análisis interpretativo e integrado en función de la planificación y análisis de los anteriores instrumentos diseñados en la investigación para el estudio de los objetivos de la investigación.

Resumen del capítulo.

En este capítulo se realiza el diseño metodológico de la investigación partiendo del planteamiento de realizar un estudio interpretativo, se estructura sobre de dos orientaciones, una donde se trabaja con los profesores/as de las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación a quienes se les aplicó una entrevista biográfica narrativa sobre el tema, seguidamente se realizaron registros de observación sobre las actividades de enseñanza y se produjo un momento para el coaching sobre aspectos del tema investigado considerado relevantes en la investigación.

La segunda orientación siguió una línea cuantitativa, para la cual se diseña un cuestionario que fue aplicado a una muestra de estudiantes de cada profesor/a sujeto de investigación. A partir de allí, el capítulo explora en detalle la definición, selección, criterios de delimitación, diseño y valoración por juicio de expertos de los instrumentos resaltando el sentido complementario del estudio y cada aspecto clave formulado y planificado para el éxito de la investigación.

IV BLOQUE: MARCO REFERENCIAL DE RESULTADOS

CAPÍTULO V. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS

Contenido:

1. **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RESULTADOS DE LA ENTREVISTA E INTEGRACIÓN CON LA OBSERVACIÓN/COACHING DE INDAGACIÓN**
 - 1.1. DESCRIPCIÓN DE LOS INFORMANTES CLAVE
 - 1.2. AMBIENTES CONTEXTUALES EN LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS CUALITATIVOS.
 - 1.2.1. Descripción de ambientes de desarrollo de las entrevistas de los informantes clave.
 - 1.2.2. Ambientes de desarrollo de las observaciones/coaching de indagación de los profesores/as sujetos de investigación
2. **PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA.**
3. **LAS DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS. LA ENTREVISTA - OBSERVACIÓN/COACHING DE INDAGACIÓN**
 - 3.1. DIMENSIÓN: TRAYECTORIA O EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS RELACIONADAS CON LA ENSEÑANZA.
 - 3.1.1. Categoría: socialización en la formación profesional de la docencia universitaria
 - 3.1.1.1. Tópico de significado: La enseñanza como modelo de formación socializador para la profesión docente universitaria **(E.M.S)**
 - 3.1.1.2. Tópico de significado: Expectativas a la docencia **(E.A.D)**
 - 3.2. DIMENSIÓN: EJERCICIO PROFESIONAL UNIVERSITARIO. FASE DE INICIACIÓN
 - 3.2.1. Categoría: La profesión docente a nivel universitario
 - 3.2.1.1. Tópico de significado: Naturaleza de acceso a la profesión docente a nivel universitario. **(N.A.P)**
 - 3.2.2. Categoría: La práctica de la enseñanza cómo ámbito de iniciación de la formación docente.
 - 3.2.2.1. Tópico de significado: La enseñanza desde la formación práctica de la docencia universitaria inicial. **(E.F.P.D)**
 - 3.2.2.2. Tópicos de significado: Apoyos al desarrollo inicial de la docencia universitaria en la formación pedagógica del profesor/a universitario. **(A.F.P)**
 - 3.2.3. Categoría: “La docencia universitaria como actividad fundamental del profesor/a”
 - 3.2.3.1. Tópico de significado: “Concepción inicial sobre la enseñanza”. **(C.I.E.)**
 - 3.2.3.2. Tópicos de significado: “Competencias básicas de los profesores/as universitarios en la docencia en etapa inicial.” **(C.B.P.U)**
 - 3.3. DIMENSIÓN: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA – PEDAGÓGICA IMPLÍCITA A NIVEL UNIVERSITARIO
 - 3.3.1. Categoría: saber pedagógico como una construcción personal y social que sirve de referente para el desarrollo de las prácticas de enseñanza.
 - 3.3.1.1. Tópico de significado: Concepciones para el desarrollo de la enseñanza ¿Cómo enseñar? **(C.D.E)**

Integración análisis profesores-carreras: Administración,

- Comunicación Social y Educación.** (Representación gráfica)
3.3.1.2. Tópico de significado: Concepciones para el desarrollo del aprendizaje ¿Para que enseñar? **(C.D.A.)**
- Integración análisis profesores-carreras: Administración, Comunicación Social y Educación.** (Representación gráfica)
3.3.1.3. Tópico de significado: Concepciones sobre el proceso de comunicación profesor- alumno. ¿A quiénes enseñar? **(C.P.C.P.A)**
- Integración análisis profesores-carreras: Administración, Comunicación Social y Educación.** (Representación gráfica)
3.3.1.4. Tópico de significado: Concepciones sobre el desarrollo del currículum. ¿Qué enseñar? **(C.D.C)**
- Integración análisis profesores-carreras: Administración, Comunicación Social y Educación.** (Representación gráfica)
3.3.1.5. Tópico de significado: concepciones para el desarrollo de la evaluación. ¿Por qué enseñar?, ¿Para que evaluar? **(C.D.D.E)**
- Integración análisis profesores-carreras: Administración, Comunicación Social y Educación.** (Representación gráfica)
Inferencias preliminares de la categoría analizada (Representación gráfica unificadora)
- 3.4. DIMENSIÓN: REQUERIMIENTOS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA A NIVEL UNIVERSITARIO.
- 3.4.1 Categoría: formación pedagógica universitaria.**
- 3.4.1.1. Tópico de significado: “Saber pedagógico como fuente de reflexión del hacer profesional”. **(S.P.R.P.)**
- 3.4.1.2 Tópico de significado: “Naturaleza de la formación pedagógica universitaria” **(N.F.P.U.)**
- 3.4.1.3. Tópico de significado: “Cultura pedagógica” **(C.P.)**
- Inferencias preliminares de la categoría analizada** (Representación gráfica)
- Resumen del capítulo.**

1. EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RESULTADO DE LA ENTREVISTA E INTEGRACIÓN CON LA OBSERVACIÓN/COACHING

1.1. DESCRIPCIÓN DE INFORMANTES CLAVE.

Sobre la base de los criterios definidos con anterioridad para la selección de los informantes clave y tomando en cuenta los objetivos de la investigación, así como el marco conceptual – teórico se seleccionaron seis (06) informantes clave de un colectivo de profesores/as de la Universidad de los Andes Táchira.

A los seis profesores/as seleccionados, se les aplicó una entrevista en profundidad que permitió adentrarnos en su saber sobre/en la enseñanza para reelaborarlo analíticamente, desde la perspectiva pública y entender sustantivamente el saber pedagógico del profesor; lo cual dimensiona con profundidad el puente entre la teoría y la práctica pedagógica del mismo y permite descubrir los velos y mitos de las prácticas formativas que realizan los docentes universitarios dentro del espacio institucional y del aula.

Seguidamente se describen algunas características académicas que permiten definirlos/las como protagonistas o informantes clave sin que se identifiquen personalmente, para salvaguardar su anonimato.

Informante Clave: A1

Su edad oscila entre 30 y 35 años. Profesora adscrita a la carrera de Administración, docente ordinario con categoría instructor. Sin formación de postgrado. Con 5 años de experiencia de trabajo en la ULA – Táchira. Desarrolló experiencias de docencia universitaria en otras carreras de la Universidad. Con experiencias de trabajo en otras actividades distintas de la docencia universitaria en empresas privadas. Cumple actividades de docencia, extensión y administrativas en el área académica de ubicación. Desarrolla tres cátedras (Teoría Administrativa). Desarrolla actividades de docencia en el segundo tercio de la carrera de Administración (III y V semestre) Se incorpora a la ULA – Táchira en el año 1998.

Informante Clave: A2

Su edad oscila entre 40 y 45 años. Profesor adscrito a la carrera de Administración docente ordinario con categoría asistente. Con formación de postgrado (Máster en Contabilidad y Administración de Empresas). Con 16 años de experiencia de trabajo en la ULA – Táchira. Desarrolló experiencias de docencia universitaria en otras carreras de la universidad. Con experiencia de trabajo en otras actividades distintas

de la docencia universitaria en empresas privadas como contador. Cumple actividades de docencia y administrativas en el área académica de ubicación. Desarrolla dos cátedras (Área de Contabilidad). Desarrolla actividades de docencia en el primer tercio de la carrera de Administración (I y III semestre) Se incorpora a la ULA – Táchira en el año 1990.

Informante Clave: C1

Su edad oscila entre 35 y 40 años. Profesor adscrito a la carrera de Comunicación Social. Docente ordinario con categoría agregado. Realiza actualmente estudios doctorales Con 15 años de experiencia de trabajo en la ULA Táchira. Desarrolló experiencias de trabajo en otras actividades distintas de la docencia universitaria en empresas privadas en el área de periodismo Cumple actividades de docencia, extensión y administrativas en el área académica de ubicación, y llevó a cabo actividades en cargos administrativos de representación universitaria. Desarrolla dos cátedras en la carrera. (Área Diseño Gráfico y Diagramación) Desarrolla actividades de docencia en el segundo año de la carrera de Comunicación Social. Se incorpora a la ULA – Táchira en el año 1991.

Informante Clave: C2

Su edad oscila entre 28 y 32 años. Profesora adscrita a la carrera de Comunicación Social. Docente ordinario con categoría asistente. Realiza actualmente estudios de postgrado en el área de Periodismo. Con 7 años de experiencia de trabajo en la ULA – Táchira. Desarrolló experiencias de trabajo en otras actividades distintas de la docencia universitaria en empresas privadas en el área de periodismo. Cumple actividades de docencia y administrativas en el área académica de ubicación Desarrolla dos cátedras en la carrera. (Área Periodismo Audiovisual) Desarrolla actividades de docencia en el IV año de la carrera de Comunicación Social. Se incorpora a la ULA – Táchira en el año 1999.

Informante Clave: E1.

Su edad oscila entre 35 y 40 años. Profesor adscrito a la carrera de Educación. Docente ordinario con categoría agregado. Realiza actualmente estudios doctorales. Estudios de Postgrado a nivel de Magíster en Educación mención Deportes. Con 14 años de experiencia de trabajo en la ULA – Táchira. Desarrolló experiencias de trabajo en docencia en otros niveles educativos en instituciones públicas oficiales. Cumple actividades de docencia, extensión y administrativas en el área académica de ubicación. Desarrolla dos cátedras en la carrera. Desarrolla actividades de

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

docencia en el último tercio de la carrera de Educación (octavo semestre) (Educación para la salud). Se incorpora a la ULA – Táchira en el año 1992.

Informante Clave: E2.

Su edad oscila entre 38 y 42 años. Profesor adscrito a la carrera de Educación. Docente ordinario con categoría asistente. Realiza actualmente estudios doctorales. Estudios de postgrado a nivel de Magíster en Educación mención Gerencia Educativa. Con 12 años de experiencia de trabajo en la ULA Táchira. Desarrolló experiencias de trabajo en docencia en otros niveles educativos en instituciones privadas. Cumple actividades de docencia, extensión y administrativas en el área académica de ubicación. Desarrolla dos cátedras en la carrera. (Área Formación Docente y Práctica profesional) Desarrolla actividades de docencia en el cuarto año de la carrera de Educación. Se incorpora a la ULA – Táchira en el año 1994. En síntesis los sujetos (profesores universitarios) a quienes se les aplicó la entrevista y se les observó se identifican en el cuadro 16.

Cuadro 16. Caracterización de sujetos informantes clave en la investigación

Clave de identificación	A1	A2	C1	C2	E1	E2
Edad (límite inferior-superior):	30-35	40-45	35-40	28-32	35-40	38-42
Formación de base.	Administrador	Administrador-Contador	Periodista-Diagramador Gráfico	Periodista	Docencia Educ físic	Docencia Castell y Literat
Años de docencia	05	16	15	07	14	12
Experiencia laboral distinta de docencia	Gerencia de empresas sector comunicación	Contador en empresas privada	Diagramador en empresa de medios impresos	Periodista en empresa de medios audiovisuales	Comunicación Social Periodismo -anual-	Educ. por mención -anual-
Carrera adscripción en universidad	Administración de Empresas -semestral-	Administración de Empresas -semestral-	Comunicación Social Periodismo. -anual-	Comunicación Social Periodismo -anual-	Educ mención Básica Integral semestre VIII Semestre	Educ. por mención -anual-
Nivel en administración del currículo	III y V semestre de carrera	I y III semestre de carrera	II Año	IV año	VIII Semestre	IV año
Estudios postgrado/	Sin formación de postgrado	Master Contabilidad y administración de empresas	Desarrollando estudios doctorales	Desarrollando estudios de postgrado	Máster en Educación mención Educ Física	Máster en gerencia Educativa Estudios doctorales
Área desarrollo académico	Teoría de empresas	Contabilidad	Diseño gráfico	Periodismo audiovisual	Educ. salud	Práctica docente
Año de incorporación a la institución:	1998	1990	1991	1999	1992	1994
Número de observación/coaching	2	3	3	3	3	3

Fuente: el autor.

1.2. AMBIENTES CONTEXTUALES EN LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS CUALITATIVOS.

A continuación se muestran descriptivamente los contextos particulares en donde se realizó la aplicación de los instrumentos cualitativos.

1.2.1. Descripción de ambientes de desarrollo de las entrevistas de los informantes clave.

Entrevista informante A1:

La sesión de entrevista se realizó en dos momentos, que describiré a continuación:

Primer momento:

Se realiza en el área de cubículo de Pedagogía a donde la profesora se dirigió previa cita, el ambiente de la entrevista fue muy agradable desde un principio, el habitáculo de 2 metros cuadrados con un escritorio, dos sillas de recibo y una silla de trabajo del profesor. Día lluvioso en la tarde y con al menos una hora de tiempo para trabajar juntos. El cubículo no está nada personalizado, más bien muy formal, algo frío lleno de papeles y trabajos. En ese espacio la profesora se sienta en la silla de recibo e inicio la entrevista, ella va haciendo chistes sobre la vida personal y las preguntas introductorias existenciales.

Noto que la profesora no estaba bien sentada y le pregunto si tenia limitantes de tiempo y me dice que me puede dedicar una hora como máximo, yo asiento y le digo que no se preocupe, que si falta tiempo luego nos veremos, ella asiente y deja la ansiedad. Me escucha atentamente y hace lo posible por seguirme las ideas iniciales, y objetivos del trabajo y luego de eso me indica que le parece muy bien y empezamos la entrevista.

Durante esta primera sesión note que la profesora no entendía mucho la idea y hacia extensos circunloquios para responder, luego fue entrando en la idea y ya a la final, bastante distendida, respondió. La parquedad inicial se torna en un flujo de voces sobre los interrogantes formulados.

Además, observe en algunos momentos sesgos de reflexión y de cuestionamiento ante preguntas incisivas, a veces la profesora me cuestionaba sobre si la estaba evaluando y le indiqué que no, que yo inclusive le daría los resultados de la entrevista para que ella la estudiara y corrigiera en aquellos aspectos que no le pareciese válidos. Observé que no había un saber técnico específico pero le indiqué que no se preocupara, que usase sus palabras para explicar lo que entendía.

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

Segundo momento:

La segunda sesión se realizó en la sede de APULA (Asociación de Profesores de la ULA) y fue muy corta pero menos pesada que la anterior, la profesora ansiaba responder y tuve las garantías de que se atrevía a sacar lo que pensaba y sentía.

Así fue que, en medio de un café, el suyo y un agua mineral, la mía, transcurrió la segunda parte de la entrevista. En APULA la oficina de atención al docente es grande, por lo que había espacio y un mejor ambiente y eso dejó buenos resultados, aunque si note cierto cansancio por la gran cantidad de preguntas. La entrevista se cerró dándole las gracias a la profesora por su tiempo y ella me solicitó que le diese los resultados de la misma cuando terminara y así quedamos.

Entrevista informante A2:

La sesión de entrevista Se realiza en dos momentos, que describiré a continuación:

Primer momento:

Se realizó con el profesor en la sede de APULA – Táchira (Asociación de Profesores de la ULA TÁCHIRA). Este eludió cierto tiempo la misma, a pesar de que ya había aceptado y hecho, como con todos, cierto rapport previo. Note cierta molestia y rabia por el hecho de iniciar la entrevista a pesar de que el profesor no estaba obligado a responder.

La sala de reuniones del espacio citado fue el lugar de la misma, esta tiene una medida de 9 metros cuadrados con aire acondicionado, alfombra y una mesa redonda donde se hacen reuniones de trabajo. Nos instalamos allí y noté cierto malestar del profesor – que ahora no sé si es parte de su forma de ser o debido a la situación de la entrevista- que me indujo un poco en tratar las interrogantes de manera muy sencilla.

Luego el profesor se distendió un momento, se toma un café y me empezó a responder. Pensaba bastante las preguntas y me solicitaba que le volviese a formular interrogantes. Algunas preguntas se realizaron de varias maneras de varios modos para que entendiera, costó bastante por el tipo de lenguaje y sentí poca disposición a participar como sujeto de investigación de parte del profesor. Tuve que reformularle las ideas y explicarle que no era una evaluación y que la idea era usarlo como sujeto activo y referente de la investigación.

Segundo momento:

La segunda sesión se realiza nuevamente en la oficina de APULA y con una temperatura ambiental muy elevada, ese día note que el profesor transpiro bastante (por el calor supongo) y fui dándole un uso del lenguaje más plano para que el profesor lo entendiera. Ya cercana la hora del almuerzo y para no hacer una tercer sesión de trabajo le invité a comer y terminamos la entrevista en un pequeño restaurante cercano a la universidad y que ofrece un menú restringido (conocido como almuerzos ejecutivos o platos combinados). Allí fue más placida la entrevista y hasta el profesor hizo bromas respecto de la amplitud de la entrevista y de la cantidad de datos que estaba tomando. Finalmente, le di las gracias, lo sentí tranquilo y le indiqué que le enviaría la entrevista transcrita para que la revisase.

Entrevista informante C1:

La sesión de entrevista se realizó en dos momentos que describiré a continuación:

Primer momento:

Esta entrevista se realizó en el Departamento de Comunicación Social y se caracterizó porque había mucho movimiento de estudiantes y profesores de la carrera debido a que era etapa de exámenes parciales. La oficina está en el segundo piso del edificio administrativo. Es una sala amplia de 8 por 4 metros con un mesón de reuniones y mobiliario de oficina organizado en dos ambientes, el de la secretaria a la entrada y el del jefe al fondo de la oficina. Allí, en este espacio me senté con el profesor para trabajar.

Su posición como informante era cómoda, creo porque él tiene la experiencia de la entrevista, por ser un comunicador social. Fui exponiéndole las preguntas y él fue respondiendo de forma amplia y muy gráfica. El único obstáculo se produjo al ser reiteradamente interrumpidos durante media hora por estudiantes y algunos profesores. Fue bastante difícil en esa etapa y estuvimos a punto de suspender en varias oportunidades esa sesión de trabajo.

De igual forma algunas preguntas fueron reformuladas en la práctica por la ausencia de terminología técnica apropiada de parte del profesor para entenderla. No noté preocupación sobre si era evaluado con la entrevista pero sí que quería responder describiendo a profundidad y luego se perdía un poco en el objetivo de la pregunta. Terminamos esa sesión ya empezando la noche, cuando el personal administrativo ya se había ido y quedamos para una siguiente sesión de trabajo.

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

Segundo momento:

La segunda sesión se realiza también en el departamento de Comunicación Social y fue bastante corta ya que no había quedado mucha materia para preguntas, aunque sí había mucha información marginal, más de anécdotas en la parte final, pero la primera sesión fue rica en matices conceptuales, creencias y opiniones.

La construcción voluntaria del profesor fue muy descriptiva en este momento y marcó ciertas inseguridades en el profesor en temas donde se tenían que expresar reacciones ante conceptos. Cerramos la entrevista yendo a tomarnos un café en un sitio cercano de la universidad, ya que nuevamente salimos tarde de la misma y le indiqué que le enviaría por correo la información obtenida en la entrevista.

Entrevista informante C2:

La sesión de entrevista se realizó en dos momentos, que describiré a continuación:

Primer momento:

La entrevista se dispuso a ser realizada en un café cercano a la Universidad de Los Andes Táchira, ya que la profesora se encontraba de reposo por aquellos días y no podía manejar. Ello me llevó a buscarla a su casa, hacer la entrevista y luego trasladarla nuevamente a su hogar. Empezamos comprando un café y explicándole el mecanismo de la entrevista.

Para ser una profesora joven, sentí que tenía muchas dudas al respecto, que se sentía identificada con una posible evaluación y le señalé que el ámbito del trabajo de la entrevista era la tesis doctoral y que le había escogido como sujeto informante clave por haber hecho una selección intencionada de la población existente y tener cercanía con ella.

Sentí que aun así quedaba con dudas y le indiqué que si no quería, buscaría otra informante y no pasaba nada, ella entendió mi posición y empezamos la entrevista. Era muy directa en las respuestas, creo también por ser periodista. Ella también me preguntó por ciertos conceptos que no entendía, así fuimos pasando por las interrogantes y vi que su fluidez para responder estaba más en la necesidad de terminar rápidamente con la misma.

En ese punto le indiqué que dejáramos hasta ahí la entrevista y que nos tomásemos unos días para intentar resolverla nuevamente otro día. Sentí que estaba con molestia, quizás por su enfermedad, por ello suspendimos y le llevé a su casa, quedamos en llamarnos para concertar otra cita de trabajo.

Segundo momento:

La segunda parte de la entrevista empezó con una llamada de la profesora para concertar la reunión. En un principio supuse que no habría una segunda sesión porque entendí que la profesora no estaba muy bien de ánimo por su salud. Igual le fui a buscar y nos fuimos al café, ella me indicó con otro talante que sentía más tranquila para celebrar la entrevista y empezamos de nuevo.

En este punto, sentí que había más tranquilidad y seguridad en las respuestas de la profesora y hasta se rió de su desconocimiento de ciertos términos y de su percepción inicial sobre los mismos, creo que ese día estaba distendida y la entrevista fluyó muy rápidamente. La profesora explicó aspectos de su trabajo y cerramos la entrevista cenando y hablando de otros temas. La entrevista se la envié por correo para que ella hiciese las correcciones y observaciones de rigor.

Entrevista informante E1:

La sesión de entrevista se realizó en dos momentos, que describiré a continuación:

Primer momento:

Esta entrevista la realicé en el departamento de Pedagogía, a donde el profesor acudió a solicitud del investigador. Ya habíamos conversado inicialmente sobre su selección como informante clave por un interés mutuo, ya que le estaba orientado en algunos aspectos de su trabajo de aula.

La entrevista fue muy rápida pero llena de anécdotas porque en algunos momentos otros profesores se acercaron mientras realizaba la entrevista. Ello nos obligó a cambiar de espacio de trabajo y nos trasladamos a la sala "Paulo Freire" del departamento de Pedagogía.

Esa tarde, con en el ambiente ya apaciguado, desarrollamos de manera más bien dialéctica la entrevista, ya que el profesor posee formación de base docente y por lo tanto entendí que sería más profunda en significados los resultados de la misma. La fluidez de las interrogantes fue matizada por la profundidad de sus observaciones. No hubo ningún matiz de sobresalto en las respuestas. Cerramos esa primera parte dejando confirmada la fecha y hora de la siguiente sesión.

Segundo momento:

Esta sesión, en la que el profesor respondió más con un arqueo permanente de su práctica, fue bastante fluida y no muy reflexiva. Creo por su rapidez que había situaciones que resolver desde la perspectiva intelectual y por ello se

fue muy al grano en las respuestas. Cerramos la sesión con la afirmación de la necesidad de un cambio en la postura como docentes en la universidad y que le dejaría en su cubículo los resultados de la entrevista.

Entrevista informante E2:

La sesión de entrevista se realizó en dos momentos, que describiré a continuación:

Primer momento:

Esta entrevista se inicia, por “Chat” inicialmente, debido a un viaje que tuve que realizar, el profesor estuvo de acuerdo y así fijamos la entrevista. No tuvimos problemas tecnológicos y desarrollamos las interrogantes de manera muy fluida. El profesor es miembro del departamento de pedagogía, al cual estoy adscrito y existe bastante camaradería para intercambiar ideas y percepciones.

Noté que había cierta disposición para conceptualizar cada interrogante o ubicarla en un concepto determinado y eso me facilitó aclarar dudas e interrogantes, ya que el profesor entendía claramente las ideas expresadas en las preguntas. La visión del profesor fue bastante profunda en su espíritu pedagógico y me realizó clarificaciones sobre el tema desde su visión práctica como docente. Terminamos esa sesión y nos propusimos reunirnos para darle un sentido más humano y evitar perder las percepciones ante la entrevista como fenómeno cultural.

Segundo momento:

Esta parte de la entrevista la hicimos en casa del profesor, un apartamento pequeño pero muy cálido donde trabajamos en medio de un café y repasando algunos aspectos trabajados en la primera sesión. Noté que podía percibir ciertas posturas ante las respuestas dadas por el profesor y continuamente percibía ciertos elementos de resaltar que no había notado en la primera sesión.

Fueron bastante profusas las respuestas, dadas con ejemplos y un nivel bastante alto de categorización y rigor del lenguaje técnico pedagógico. Entendí también que para la entrevista debía percibir todo, porque eso da riqueza semántica y contextual a las voces del profesor. Cerramos la entrevista y seguimos con un diálogo de otros temas con el compromiso de leer entre los dos los resultados de la transcripción de la entrevista. Un dato importante, es que me señaló que era muy larga la entrevista y ese punto me dio para entender las otras experiencias realizadas previamente, ya que esta fue la última sesión de entrevista de todos los sujetos informantes clave.

1.2.2. Ambientes de desarrollo de las observaciones/coaching de indagación de los profesores/as sujetos de investigación

Profesor/a A1:

Registro de observación N° 1. Informador A1. Carrera de Administración. Periodo B-2005 -2006. Aula 15. **III semestre de Administración.**

Condiciones del salón de clase:

El salón de clase es amplio con ventanales al lado sur, el pizarrón negro está al fondo del salón, en dirección al este y con la puerta de fondo al norte. Presenta una distribución de aproximadamente 45 sillas y mesas ordenadas uniformemente con una mesa al frente del salón donde se ubica el profesor. Llegan a la clase cerca de unos 28 alumnos, que se ubican de forma natural en el salón. El mismo se encuentra bien iluminado, pero es afectado por el ruido externo al espacio físico.

Registro de Observación N° 2. Informador A1. Carrera de Administración. Periodo B-2005 -2006. Aula 13. **III semestre de Administración.** Curso: Teoría Administrativa 2.

Condiciones del salón de clase:

El salón de clase es amplio con ventanales al lado sur. Un pizarrón negro en el fondo del salón en dirección al este y con la puerta de fondo al norte. Presenta una distribución de aproximadamente 45 sillas y mesas ordenadas uniformemente con una mesa al frente del salón donde se ubica el profesor. Llegan a la clase cerca de unos 28 alumnos, que se ubican *ad libitum* en los puestos disponibles. El sitio se encuentra bien iluminado, pero es afectado por el ruido externo.

Profesor/a A2:

Registro de observación N° 1. Informador A2. Carrera de Administración. Periodo B-2005 -2006. Aula 10. **III semestre de Administración.**

Condiciones del salón de clase:

El salón posee un pizarrón negro, que ocupa el este, y aproximadamente 45 sillas de madera y sus respectivas mesas. La organización de los alumnos está dispuesta por el acomodo que hace el personal de limpieza, el cual dividió el espacio en dos bloques de sillas y mesas, con un pasillo intermedio. Al frente, cerca de la pizarra, hay una mesa donde se ubica el profesor.

Los alumnos son en su mayoría jóvenes entre 20 y 24 años, que se ubican a su libre albedrío en los diferentes puestos del salón. Clase mixta donde se observa mayor número de damas que de caballeros. Se observa un intercambio de ideas

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

existenciales entre los alumnos que se van focalizando hacia los temas de la asignatura antes de iniciar la sesión.

El profesor Informante A2 llega a la hora de inicio de clase y comenta con algunos alumnos las incidencias de la sesión anterior antes de iniciar formalmente la actividad docente. El salón tiene una disposición que permite las interferencias de sonido.

Registro de observación N° 2. Informador A2. Carrera de Administración. Periodo B-2005 -2006. Aula: 10. **III semestre.**

Condiciones del salón de clase:

En esta sesión los alumnos, 45 aproximadamente, se ubican tal y como están dispuestas las sillas y mesas. Las condiciones del salón no cambian, salvo que los estudiantes llegan más enérgicos luego de una semana sin actividad de clase. Se escucha mucho ruido en el salón producto del ruido en los pasillos.

Registro de observación N° 3. Informador A2. Carrera de Administración. Periodo B-2005 -2006. Aula 10. **III semestre de Administración.**

Condiciones del salón de clase:

El salón de clase se encuentra atiborrado de mesas y sillas al frente, y no existe una definición de algún pasillo o claro entre filas o columnas. La clase comienza a las 7:05 a.m., muy temprano llega el profesor y los alumnos se incorporan poco a poco en un lapso de 10 minutos. Las aulas se consiguen desordenadas 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.

Profesor/a C1:

Registro de observación N° 1. Informador C1. Carrera de Comunicación Social B-2005 -2006. Aula: Diagramación/ laboratorio de Computación **II año.**

Condiciones del salón de clase: Aula de diagramación.

Mesones amplios, con capacidad para dos alumnos por mesón. Son 38 alumnos aproximadamente, jóvenes entre 17 y 20 años. Pizarra verde ubicada al este del salón. Dos puertas de acceso. Mayor número de estudiantes del sexo femenino. Generalmente los alumnos esperan al profesor dentro del aula o cerca en el pasillo. Aula con amplios ventanales y con una cortina que se cierra para realizar proyecciones.

Registro de observación N° 2. Informador C1. Carrera de Comunicación Social, B-2005 -2006. Aula: Diagramación/ laboratorio de Computación. **II año.**

Condiciones del salón de clase: Laboratorio de Computación

Existen 15 ordenadores para trabajo individual, donde el profesor genera las explicaciones básicas dependiendo de si sus alumnos poseen recursos o no para trabajar en su casa o en un caber- café.

Registro de observación N° 3. Informador C1. Carrera de Comunicación Social B-2005 -2006. Aula: Diagramación/ laboratorio de Computación. **II año.**

Condiciones del salón de clase: Salón de diagramación

Mesones amplios, con capacidad para 2 alumnos por mesón. Son 38 alumnos aproximadamente, jóvenes entre 17 y 20 años. Pizarra verde ubicada al este del salón. Dos puertas de acceso. Mayor número de estudiantes del sexo femenino. Generalmente los alumnos esperan al profesor dentro del aula o cerca en el pasillo. Aula con amplios ventanales y con una cortina que se cierra para realizar proyecciones.

Profesor/a C2:

Registro de observación N° 1. Informador C2. Carrera de Comunicación Social. Periodo B-2005 -2006. Aula Diagramación – Estudio TV. **IV año.**

Condiciones del salón de Clase:

El salón tiene un pizarrón negro, que ocupa parte de la pared este, y aproximadamente 45 sillas de madera y sus respectivas mesas. La organización de los alumnos está apegada al acomodo previo que tiene el salón, el cual estaba constituido por un gran bloque de mesas y sillas, con pasillos intermedios, entre columnas.

Al frente del salón el profesor ubica una silla. Hay un ventanal del lado norte que posee una cortina de contraluz. Los alumnos se acomodan a libre albedrío, usando la pared paralela para apoyarse. Cuando el profesor no recorre los pasillos entre columnas para dar orientaciones, los alumnos se agolpan donde se ubica el profesor C2.

Los alumnos son jóvenes entre 22 y 24 años. Clase mixta donde se observa mayor número de damas que de caballeros. El profesor llega a la hora pautada al salón, y allí lo esperan los alumnos. La clase generalmente tiene estipuladas cuatro horas (2 teóricas y 2 prácticas) en un solo bloque con atención pormenorizada debido al trabajo de aprendizaje de habilidades prácticas en el manejo tecnológico de la parte de televisión.

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

El profesor Informante C2 llega a tiempo al salón de clase. El salón tiene una disposición que no evita las interferencias por el ruido externo, para lo cual el profesor sale hasta el pasillo a realizar las respectivas recomendaciones a los alumnos que se hallen en esa área. Regular luz y 2 puertas (al fondo y al lateral derecho del salón).

Registro de observación N° 2. Informador C2. Carrera de Comunicación Social. Periodo B-2005 -2006. Aula Diagramación – Estudio TV. **IV año.**

Condiciones del salón de clase:

El salón tiene un pizarrón negro, que ocupa parte de la pared este, y aproximadamente 45 sillas de madera y sus respectivas mesas. La organización de los alumnos está apegada al acomodo previo que tiene el salón, el cual estaba constituido por un gran bloque de mesas y sillas, con pasillos intermedios, entre columnas. Al frente del salón el profesor ubica una silla. Hay un ventanal del lado norte que posee una cortina refractaria. Los alumnos se acomodan a libre albedrío, usando la pared paralela para apoyarse.

Los alumnos son jóvenes entre 22 y 24 años. Clase mixta donde se observa mayor número de damas que de caballeros. El profesor llega a la hora pautada al salón, y allí lo esperan los alumnos. La clase generalmente tiene estipuladas cuatro horas (2 teóricas y 2 prácticas) en un solo bloque con atención pormenorizada debido al trabajo de aprendizaje de habilidades prácticas en el manejo tecnológico de la parte de televisión.

Registro de observación N° 3. Informador C2. Carrera de Comunicación Social. Periodo B-2005 -2006. Aula Diagramación – Estudio TV. **IV año.**

Condiciones del salón de clase:

El salón tiene un pizarrón negro, que ocupa parte de la pared este, y aproximadamente 45 sillas de madera y sus respectivas mesas. La organización de los alumnos está apegada al acomodo previo que tiene el salón, el cual estaba constituido por un gran bloque de mesas y sillas, con pasillos intermedios, entre columnas. Al frente del salón el profesor ubica una silla. Hay un ventanal del lado norte que posee una cortina refractaria de luz.

Los alumnos son jóvenes entre 22 y 24 años. Clase mixta donde se observa mayor número de damas que de caballeros. El profesor llega a la hora pautada al salón, y allí lo esperan los alumnos. La clase generalmente tiene estipuladas cuatro horas (2

teóricas y 2 prácticas) en un solo bloque con atención pormenorizada debido al trabajo de aprendizaje de habilidades prácticas en el manejo tecnológico de la parte de televisión. Similar condición que registro anterior.

Profesor/a E1:

Registro de observación N° 1. Informador E1. Carrera de Educación. Periodo B-2005 -2006. Aula Especial de Básica (B-04). VIII **semestre de Educación.**

Condiciones del salón de clase:

La disposición del salón está conformada por un pizarrón verde que ocupa el lado oeste; con aproximadamente 40 sillas de madera y sus respectivas mesas. La organización de los alumnos está dispuesta por el acomodo que hace el personal de limpieza, el cual dividió el espacio en grupos de mesones, con un pasillo intermedio. Al frente hay una mesa donde se ubica el profesor, cerca de la pizarra.

Los alumnos representan jóvenes entre 20 y 24 años, que se ubican a su libre albedrío en los diferentes grupos-mesa del salón. Clase mixta donde se observa mayor número de damas que de caballeros. 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

El profesor Informante E1 llega a la hora de inicio de clase y comenta con algunos alumnos incidencias de la sesión anterior antes de iniciar formalmente la actividad docente. En el salón el ambiente tiene muchas interferencias de sonido, y se encuentra abarrotado de materiales y mobiliario. Poco armónico para el trabajo pedagógico. Buena luz, puerta al fondo del salón.

Registro de observación N° 2. Informador E1. Carrera de educación. Periodo B-2005 -2006. Aula 11. IV **año Educación.**

Condiciones del salón de clase:

La disposición del salón está conformada por un pizarrón negro que ocupa el lado este; con aproximadamente 45 sillas de madera y sus respectivas mesas. La organización de los alumnos está dada por el arreglo previo que tiene el mobiliario del salón, el cual estaba dividido en 2 grandes bloques de mesas y sillas, con un pasillo intermedio, algo difuso en forma, ya que las mesas del ala izquierda se mezclan con el ala derecha del salón. Al frente hay una mesa donde se ubica el profesor, cerca de la pizarra.

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

Los alumnos representan jóvenes entre 22 y 24 años, que se ubican a libre albedrío en los diferentes lugares del salón. Clase mixta donde se observa mayor número de damas que de caballeros. El profesor para hacer tiempo tratando de que se incorporen un mayor número de alumnos (llegan aproximadamente 36 estudiantes) asigna la lectura de un texto breve, el cual da a los diferentes grupos, en su disposición natural, para que aborden el tema de las enfermedades sexualmente transmisibles.

Registro de observación N° 3. Informador E1. Carrera de Educación Básica Integral. Periodo B-2005 -2006. Aula 11. **VIII semestre.**

Condiciones del salón de clase:

El salón de clase no ha cambiado en su disposición, pero se encuentra ocupado por otro profesor, por lo tanto, la clase se retrasa 10 minutos mientras se consigue otro espacio libre para el trabajo. El profesor E1 se encuentra junto a sus estudiantes en el pasillo y se incorpora al salón. Los estudiantes se ubican en las mesas y sillas que están acomodadas administrativamente tal y como está el espacio donde trabajaron antes.

En el ambiente del salón hay frecuentes interferencias de sonido. Buena luz y puerta al fondo del salón. El profesor se ubica al frente del salón y empieza la clase.

Profesor/a E2:

Registro de observación N° 1. Informador E2. Carrera de educación. Periodo B-2005 -2006. Aula 21. **IV año Educación.**

Condiciones del salón de clase:

La disposición del salón esta con el pizarrón negro que ocupa el oeste de la sala de clase, con aproximadamente 45 sillas de madera y sus respectivas mesas. La organización de los alumnos esta dispuesta por el acomodo que hace el personal de limpieza, el cual dividió el espacio en 2 grandes bloques de mesas y sillas, con un pasillo intermedio. Al frente una mesa donde se ubica el profesor, cerca de la pizarra.

Los alumnos son jóvenes entre 22 y 24 años, que se ubican a libre albedrío en los diferentes lugares del salón. Clase mixta donde se observa mayor número de damas que de caballeros. Se observa un intercambio de ideas de su propio mundo experiencial entre los alumnos que se van focalizando en torno a un curso visto con anterioridad.

El profesor Informante E2 llega un poco tarde, aunque se ha realizado un acuerdo con los alumnos dado que el profesor tiene otro curso en la hora anterior y se le dificulta el trabajo inmediato por la cercanía de las horas. Hay abundantes interferencias de sonido proveniente del exterior. Buena luz y puerta al fondo del salón.

Registro de observación N° 2. Informador E2. Carrera de educación. Periodo B-2005 -2006. Aula 21. **IV año Educación.**

Condiciones del salón de clase:

Se mantiene la estructura organizativa del salón, 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 óvalo al grupo de mesas y sillas. Al mismo tiempo, el profesor hace una pequeña reflexión sobre la necesidad de incorporarse temprano a la clase y realiza algunas preguntas a sus alumnos sobre posibles factores de incidencia en la tardanza de los alumnos por llegar a la clase.

Registro de observación N° 3. Informador E2. Carrera de Educación. Periodo B-2005 -2006. Aula 13. **IV año de Educación Mención Castellano.**

Condiciones del salón de clase:

El profesor usando un neologismo y generando un discurso metafórico les recuerda a los alumnos, que él cree que quizá está llegando a una edad senil, pero creía recordar que se había planeado que se acomodara el salón de forma más armónica, es decir, que los estudiantes deberían haber dispuesto las sillas de forma tal que se asemejara a un óvalo. Salón en similares circunstancias a los descritos con anterioridad.

2. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA

De acuerdo con la naturaleza de la investigación, se necesita especificar el procedimiento seguido en el análisis de las informaciones, ideas, nociones, expresiones recabadas en las entrevistas. En particular se trata de datos cualitativos que emergen de la revisión y análisis exhaustivo de los textos producidos como producto de los diálogos o encuentros con los informantes clave.

En este estudio se atiende a la formulación de Rodríguez, Gil y García (1999: 201) quienes indican que analizar los datos cualitativos “se refiere a tratamientos de los

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

datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica, tareas de categorización y sin recurrir a técnicas estadísticas”.

De tal manera, que se intentará descubrir los significados que están implícitos en los discursos, expresiones e ideas de los profesores relativos al saber como conocimiento referencial amplio, personal, cultural y particular que guía el quehacer docente universitario y que se concreta en las prácticas de enseñanza que realiza, es decir, que es en definitiva un saber construido sobre/en la enseñanza.

Así lo confirma Bolívar (2001: 62) al indicar que... *el profesor suele contar sus experiencias de enseñanza mediante un relato que presenta un conjunto estructurado de conocimientos (prácticos, personales o tácitos). Por eso el enfoque narrativo es considerado un poderoso vehículo para entender la enseñanza...* A su vez, esta narración de la experiencia es el modo como el profesor/a es capaz de desarrollar por vía reflexiva su conocimiento docente para integrar su teoría y práctica de la enseñanza.

Para el logro del objetivo de la investigación se siguió el esquema propuesto por Miles y Huberman en Rodríguez, Gil y García (1999) referido a las tareas del análisis cualitativo, enmarcadas en: reducción de datos, presentación de los datos y verificación de conclusiones, acciones importantes para comprender el fenómeno en estudio.

En el caso del estudio, se realizó una reducción previa originada por la focalización y delimitación de la recogida de datos sobre la base de unas dimensiones previas (atención a variables específicas relacionadas con saber pedagógico) provenientes de los fundamentos conceptuales y teóricos de la investigación.

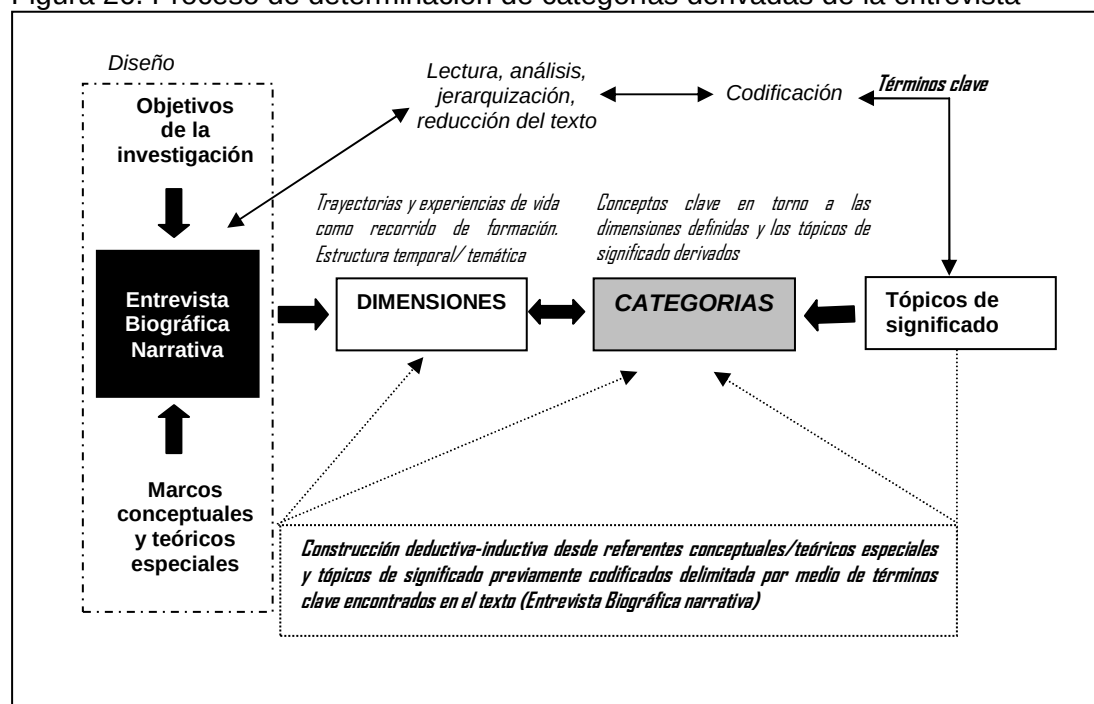
Luego de esta estructuración a priori, se procedió a reducir los textos derivados de la entrevista -datos primarios que pueden verse globalmente en los anexos de la investigación- en tópicos de significado, diferenciando e identificando esas unidades dentro de las “palabras” de los informantes clave.

Esta reducción partió de aspectos teóricos ya comentados, por lo cual se escogió el criterio temático para considerar la diferenciación de segmentos o tópicos relevantes en significado de acuerdo con el tema. Este proceso conlleva al surgimiento de elementos significativos que enriquecen el proceso de análisis y delimitan los objetivos del estudio. (Rodríguez, Gil y García 1999: 206).

Lo anterior explica, por lo tanto, que para el proceso de categorización se utiliza una clasificación y ubicación de los tópicos de significado (codificación) atendiendo a tres vías: los objetivos de la investigación, el marco teórico-conceptual y por último los referentes teóricos ya usados en otras investigaciones sobre el fenómeno en estudio, lo cual permite la delimitación temática del instrumento (categorización deductiva-inductiva) la modificación y la ampliación del análisis de los datos.

Así, los tópicos de significado se segmentaron, organizaron, jerarquizaron y distinguieron atendiendo a las dimensiones teóricas – temáticas de la investigación y posicionaron -consolidaron- las nociones previas sobre categorías de la investigación. Estas categorías fueron examinadas, contrastadas y juzgadas para compendiar la información e interpretar la manifestación objeto de la investigación: el saber pedagógico de los profesores universitarios, tal como se expresa en la figura 26

Figura 26. Proceso de determinación de categorías derivadas de la entrevista



Fuente: el autor

Como se representa en la figura anterior, la constitución de las categorías son consecuencia de un proceso complejo que esta delimitada de antemano en las dimensiones o trayectorias formuladas en la entrevista, al mismo tiempo que se configuran por medio de los tópicos de significado encontrados en textos –palabras- de los profesores/as. Es decir, las categorías terminan estructurándose desde dos sentidos: los referentes teóricos/conceptuales y los discursos de los profesores/as

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

Al unísono de la categorización surgida a partir de los tópicos de significado derivados de los discursos de los profesores/as de las respuestas dadas a las entrevistas, la asignación de códigos cumplió, por lo tanto, con los procesos de selección, focalización, abstracción y transformación de los datos cualitativos. Este proceso conllevó la asignación de nombres a los significados encontrados (tópicos), tomando en cuenta su relevancia y pertinencia en consonancia con los objetivos, el tema de la investigación y la misma estructura dimensional de la entrevista.

En todo el proceso se ensayó en el contraste de datos y objetivos para comprender lo estudiado y producir las interpretaciones y explicaciones públicas de lo que ocurre con el saber que guía los procesos de enseñanza de los profesores/as.

Este proceso global se realizó previa lectura del protocolo de la entrevista, de las respuestas de los informantes clave procediendo como ya se señaló, a analizar y seleccionar los aspectos convergentes, divergentes y significativos en torno a una dimensión de estudio preestablecida.

Luego de conformadas las categorías se procedió a la delimitación coherente de la información basándose en los datos obtenidos, dada la potencia de la entrevista, se evidencia un remanente de información significativa para ser usada en futuras investigaciones, al tener como farolillo de demarcación los objetivos del presente estudio. A continuación se presenta en el cuadro 17 una matriz que ilustra este proceso.

Cuadro 17. Matriz de categorización

Dimensiones	Categorías	Tópicos de significado derivados	Código	Términos clave
Trayectoria o experiencias significativas relacionadas con la enseñanza	Socialización en la formación profesional de la docencia universitaria	La enseñanza como modelo de formación socializador para la profesión docente universitaria	E.M.S	▪ Experiencias y modelos de enseñanza
		Expectativas a la docencia	E.A.D	▪ Motivaciones ▪ Intenciones, ▪ Expectativas
Ejercicio profesional universitario en su fase de iniciación	La profesión docente a nivel universitario	Naturaleza de acceso de profesión a nivel universitario	N.A.P.	▪ Acceso a la docencia
	La Práctica como ámbito inicial de formación docente	Enseñanza desde la formación práctica del docente	E.F.P.D	▪ Saber sobre enseñanza ▪ Práctico para la enseñanza
		Apoyos a formación pedagógica	A.F.P	▪ Apoyo pedagógico

	Docencia universitaria inicial	Concepción inicial de la enseñanza	C.I.E	▪ Concepción y estrategias de enseñanza
		Competencias básicas de los profesores universitarios	C.B.P.U	▪ Evaluación e Investigación de enseñanza
Fundamentación teórica pedagógica implícita a nivel universitario	Saber pedagógico implícito y prácticas docentes	Concepciones para el desarrollo de la enseñanza	C.D.E	▪ Concepción y estrategias de enseñanza
		Concepciones para el desarrollo del aprendizaje	C.D.A	▪ Concepción, estrategias, Aprendizaje
		Concepciones sobre el proceso de comunicación profesor – alumno	C.P.C.P.A	▪ Relación comunicativa profesor-alumno
		Concepciones para el desarrollo del curriculum	C.D.C	▪ Concepción y selección de curriculum
		Concepciones para el desarrollo de la evaluación	C.D.D.E	▪ Concepción y formas de evaluación
Requerimientos de formación pedagógica a nivel universitario	Formación pedagógica universitaria	El saber pedagógico como fuente de reflexión del hacer profesional	S.P.R.P	▪ Saber para la reflexión sobre práctica de enseñanza
		Naturaleza de formación pedagógica	N.F.P	▪ Formación pedagógica autónoma y /o institucional
		Cultura pedagógica	C.P.	▪ Rasgos de identidad de cultura pedagógica

Fuente: el autor

Para los efectos del análisis de las entrevistas, se procedió a asignar códigos de identificación a los informantes clave sujetos de la entrevista, con el fin de proteger el anonimato de los mismos y la confidencialidad de los datos. Los mismos se expresan de la siguiente manera:

A1 y A2: Informantes clave profesor/as 1 y 2 carrera Administración

C1 y C2: Informantes clave profesor/as 1 y 2 carrera Comunicación Social

E1 y E2: Informantes clave profesor/as 1 y 2 carrera Educación.

Al mismo tiempo, y tomando en cuenta las dimensiones y categorías expresadas luego del análisis de los textos se cruzó esta información con los datos de los diarios de observación- coaching de indagación para contrastar el proceso como un todo desde la perspectiva de lo observado en el proceso de la práctica de aula de los profesores.

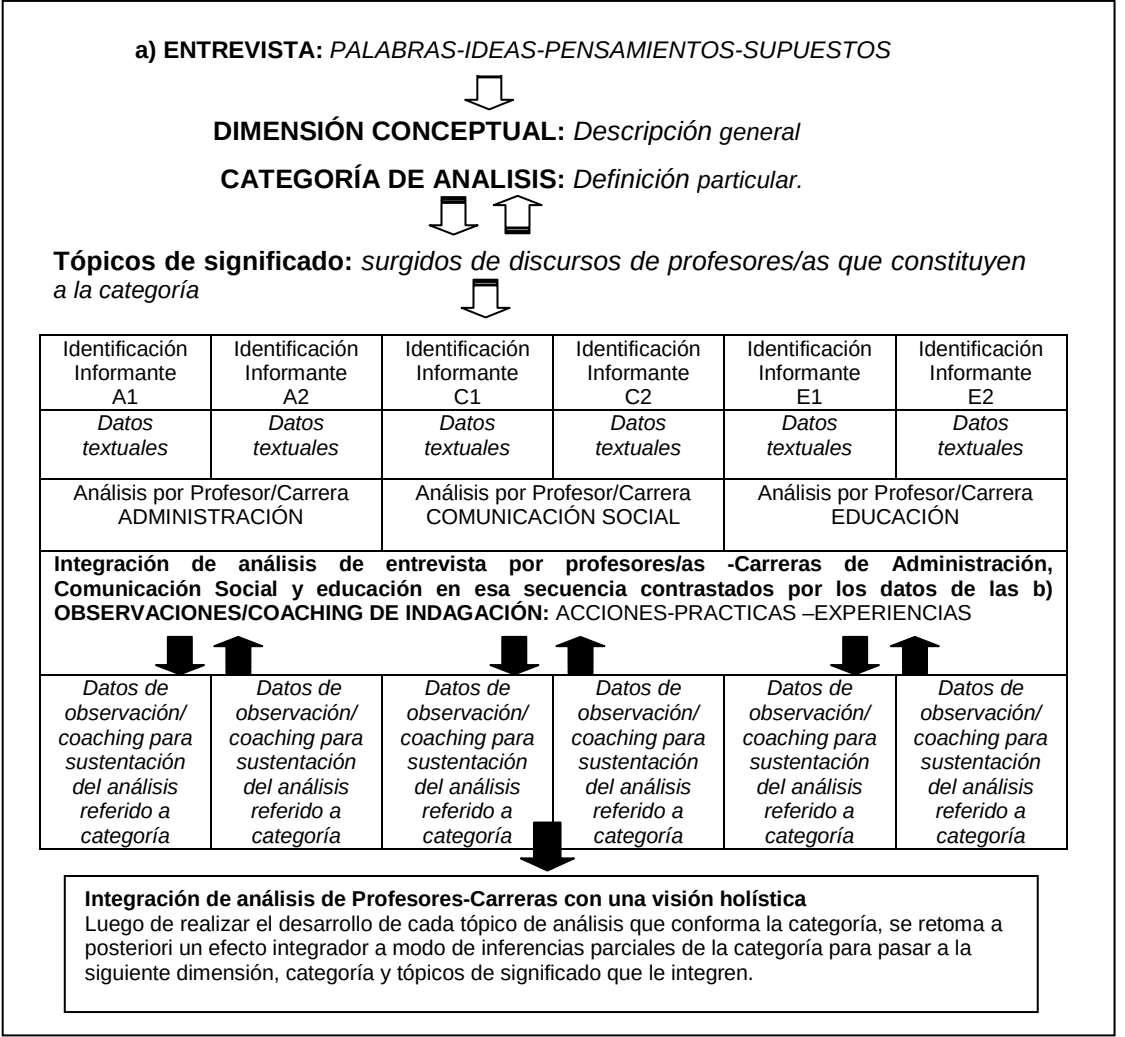
El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.

Este procedimiento se justifica en tanto que es indispensable comparar los discursos de los profesores con sus acciones a partir por supuesto, de la matriz inicial que es la entrevista (lo que creen y dicen los profesores).

Este diseño de análisis parte de entender la necesidad de integrar aspectos resaltantes de las palabras de los profesores con las acciones y algunas reflexiones de indagación realizadas en torno a las observaciones.

Dada la complejidad del proceso y la profusión de datos, tanto de entrevistas como de observaciones, se expondrá a continuación de manera ilustrativa, la estructura global del análisis: entrevista -registros de observación/coaching de indagación-, partiendo siempre de la estructura de significados expresados de las dimensiones y categorías surgidas, explicados en el capítulo IV. Ver figura 27.

Figura 27. Esquema de secuencia de análisis de la entrevista y la observación/coaching de indagación (Conformación estructural)

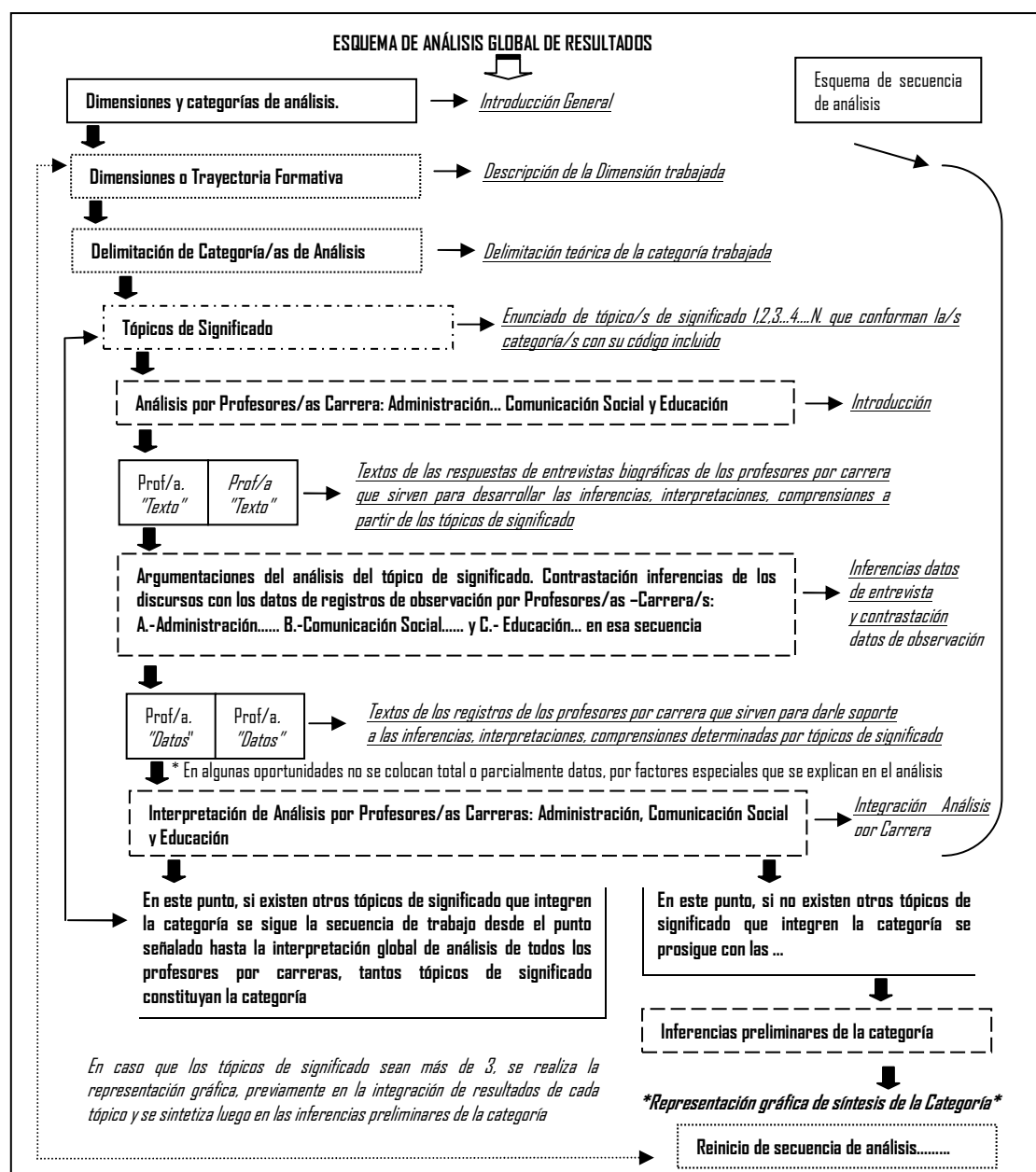


Fuente. El autor

Como puede verse el esquema seguido para el análisis esta supeditada a la integración de instrumentos y técnicas a partir de la estructura inicial surgida de la lectura del discurso de los profesores.

Desde una razón óptica y dado que el gráfico anterior trata de presentar el esquema integrador del análisis en el desarrollo se presenta mostrando los profesores/as por carrera en el siguiente orden: Administración, Comunicación Social y Educación, que se inserta en el análisis global de los resultados presentado de manera esquemática en la figura 28.

Figura 28. Esquema de análisis global de resultados.



Fuente: el autor

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

Este esquema permite percibir de forma global la estructura de análisis seguida, con el fin de ubicar a los lectores sobre el proceso seguido en el tratamiento de la información.

3. LAS DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS. LA ENTREVISTA - OBSERVACIÓN/COACHING DE INDAGACIÓN

En la conformación de las categorías de análisis, es importante reseñar la incidencia que tiene la idea de una historia o experiencia profesional narrada desde diversos aspectos, lo que implica una organización de la entrevista en las dimensiones: espacial y temática, con bloque de temas específicos.

Esto permite entender cómo se presentan recurrentemente algunos tópicos que adquieren matices distintivos de acuerdo con su incidencia en las diferentes etapas de vida o historia del profesor universitario/a. La explicación se inicia desde las dimensiones o trayectorias biográficas del profesor/a para delimitar posteriormente las categorías de análisis derivadas de los tópicos de significado.

El desarrollo de las categorías estructuradas a partir de los tópicos de significado es apenas un acercamiento a tan compleja realidad. Algunas se potencian en desarrollo, otras dejan latente su valor semántico para posibles estudios futuros, dependiendo del significado y valor asignado en función de los objetivos propuestos en nuestro estudio.

No obstante, se realizó un arqueo ampliamente significativo, que engloba amplios espectros conceptuales, que van encajando en los objetivos de la investigación y al mismo tiempo le dan legitimidad a la construcción derivada en el análisis interpretativo.

3.1. DIMENSIÓN: TRAYECTORIA O EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS RELACIONADAS CON LA ENSEÑANZA.

Se orienta esta dimensión sobre la base de la trayectoria de experiencias significativas de enseñanza vividas por el profesor/a como agente en formación (estudiante de primaria, bachillerato y luego en el ámbito de pregrado universitario).

Caracterizada por ser la etapa biográfica referida al estudio de la significatividad de las enseñanzas experimentadas por el profesor en su etapa pre-profesional como profesor/a universitario, es decir, el proceso de la socialización de las enseñanzas

como mecanismo de modelación de la profesión docente, así como también lo relacionado con las motivaciones profesionales de los futuros profesores/as universitarios.

Esta dimensión surge como un referente a priori sobre la incidencia de las vivencias de enseñanza pre- formación profesional de los profesores/as para el desarrollo de sus prácticas formativas en la Universidad de los Andes Táchira y su posible relación con el saber pedagógico

Se identifica en torno al concepto de identidad profesional, abordado por numerosas investigaciones y que expresan referentes básicos sobre la docencia universitaria, en cuanto al proceso de socialización de la enseñanza y las expectativas hacia tal quehacer, y la formación pedagógica (Biddle, Good y Goodson, 2000; Ferreres e Imbernón, 1999; Tardif, 2004; Zabalza, 2002).

3.1.1. Categoría: socialización en la formación profesional de la docencia universitaria

Esta categoría surge de la coincidencia de las ideas, opiniones y nociones de los informantes en relación con las motivaciones que les llevaron al ejercicio de la docencia universitaria en concordancia con el valor de significado de las experiencias de enseñanza vividas –socialización- en el periodo de formación pre- profesional y su incidencia como guías motivadoras para el desarrollo de la docencia

Expresa desde la formación práctica (por modelación) realizada a través del proceso de socialización de la enseñanza con los docentes de las diversas etapas de escolaridad previas a la formación propiamente profesional, hasta los primeros rasgos y actitudes hacia la docencia de los futuros profesores/as universitarios.

Esta categoría se desprende de dos tópicos de significado: La enseñanza como modelo de formación socializador para la profesión docente universitaria (**E.M.S**) y la motivación a la docencia (**M.A. D.**) que permiten interpretar los eventos que podrían conducir hacia las explicaciones sobre la incidencia de la socialización y constitución de las motivaciones humanas para la formación profesional en torno a la docencia universitaria.

En la perspectiva expresada con anterioridad, los investigadores de este tema sobre las identidades profesionales de los profesores exponen que éstas se edifican, construyen y delimitan íntimamente un proceso de socialización donde la interacción

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

social, mediante la estructuración de filiaciones y facultades, marca la trayectoria del sujeto desde la imagen especular de sí mismo, a partir del reconocimiento de otros sujetos (Bolívar, Fernández y Molina, 2004).

Nadie se educa solo, nadie educa a nadie, todos los hombres se educan entre sí en un mundo marcado por un sistema de valores socio - culturales que tienen profundas imbricaciones en torno a ellos. Es la relación de diálogo implícito surgido de las experiencias educativas/formativas de las personas en la constitución de su identidad, donde los sujetos humanos se van definiendo profesionalmente sin separarse de las identificaciones que los otros formulan sobre él, como un proceso ontológico de creación del ser.

Vista la socialización como un proceso que genera identidad profesional desde la trayectoria de formación del sujeto humano se ajusta adecuadamente a la premisa que desde un proceso biográfico la identidad del sujeto en formación sigue una trayectoria que inicialmente es personal y se va haciendo compleja, expresando correspondencia con el proceso de complementariedad de lo social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. (Bolívar, Fernández y Molina, 2004).

3.1.1.1 Tópico de significado: La enseñanza como modelo de formación socializador para la profesión docente universitaria (E.M.S)

Se entiende que uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de la formación docente universitaria es el expresado por la influencia socializadora de las enseñanzas significativas vividas en las etapas de primaria, secundaria y pregrado universitario que sirven de modelo de formación intuitiva posterior en el profesor/a que cumplirá la tarea de enseñar en la universidad.

Al respecto este tópico de significado permite elucidar la incidencia de las experiencias de enseñanza y la percepción de los docentes como modelos en la socialización de las enseñanzas en relación con la identidad y la formación del profesor universitario. De tal manera que analizar las opiniones de los informantes estos indicaron:

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

A continuación los textos que apoyan los tópicos de significado:

Profesor/a	<i>"Me atrajo de repente la forma de abordar determinados temas... Si al menos esa experiencia con profesores que me dieron determinadas materias que a mí por casualidad me toca repetir... la forma</i>
Al	

como ellos la dieron que quizás me chocó, es parte fundamental para yo no darla de esa forma o metodologías que me gustaron las adapto para mi enseñanza... unos profesores que hicieron que su materia me atrajera muchísimo, casualmente la materia que doy yo, fue la que más me atrajo, dando la materia, más eso fue lo que me indujo posteriormente a que yo dé clases... inclusive me recuerda ese profesor que me marcó, llamado valium porque todo el mundo se dormía en clases."

**Profesor/a
A2**

"Yo estudié en un pueblo de los Andes merideños y eran muy duros los profesores, aplicaban castigos pero yo era muy loco y no les ponía atención, luego en Mérida cambió la cosa en el bachillerato tuve buenos profesores, que le ayudaban a uno... Lo más significativo eran los profesores que lo ayudaban con las tareas a uno y que uno les entendía, además compartían como si fuésemos amigos... Crea que no, algo me dejaron pero más significativo fue la universidad. Lo del bachillerato fue más romántico, ...sin mucho significado en el contenido... Ahí sí tuve bonitas experiencias de enseñanza y, claro, ya era más consciente de lo que recibía, tuve excelentes profesores en matemática y me gustaba la materia."

Análisis profesores/las de la carrera de Administración

Se infiere que tanto A1 como A2 han tenido experiencias de enseñanza que recuerdan con diferentes cualidades de significado, dado que su contexto de formación escolarizada formal (primaria, bachillerato y universitaria) son distintos, además de sus experiencias socioculturales marcados por sus particulares cosmovisiones sobre del mundo y la vida. Esto implica diferencias propias en la construcción de cada sujeto, que se ve afectado por sus particulares entornos de significado en cuanto a las enseñanzas.

Se interpreta que las enseñanzas de significado socializador en A1 y A2 tienen diversos matices pero confluyen en torno a la manera como percibieron el manejo de los contenidos disciplinares enseñados por los profesores y sobre todo en la forma como enseñaban los mismos.

Al mismo tiempo, se infiere que tanto A1 como A2 valoran con mayor significado las experiencias de enseñanza vividas en la universidad (percepción de modelos asertivos de profesores y creencias en torno a ser un ámbito de mayor valor en cuanto a las enseñanzas) y luego en el bachillerato que en otros niveles educativos del sistema escolar venezolano, entendiendo que ocurre en función del mayor nivel de concientización del significado formador de las enseñanzas de profesores/as en esos ámbitos. La universidad entonces puede interpretarse como el espacio/contexto de mayor significado de socialización de la enseñanza.

Un rasgo característico inferido, gira en torno a la manera como se comunicaban los profesores/as que recuerdan y que fungen posiblemente como modelos a seguir y/o a distanciarse (anti-modelo) que es el caso del profesor/a A1 representa el "deber ser"

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

a partir de sus preocupaciones sobre los contenidos a enseñar, es decir, la valoración del otro sobre el contenido enseñado y/o la enseñanza del contenido disciplinar.

En el caso del profesor/a A2 va estableciendo y caracterizando niveles de valor de significado de las enseñanzas en relación con su propia dimensión personal y a las secuencias o trayectorias de vida. De tal manera, esta situación particular pareciese que tiene cierta imbricación con su identidad profesional y de la valoración de la socialización de las enseñanzas, relacionados con una contextualización emocional de las enseñanzas significativas vividas.

Por ello A2 ha percibido a sus profesores/as en un principio, como un modelo de apoyo más allá de las enseñanzas como procesos de transmisión de contenidos, dado que la socialización se percibe marcada por la dureza de la enseñanza, los profesores buenos son los que ayudan.

Se percibe en estos profesores/as A1 y A2 que sus sentimientos y creencias posiblemente sirven de marcos de interpretación del tema, potenciado por la entrevista biográfica.

Estas percepciones, inferencias e interpretaciones se derivan del proceso de análisis de los registros de observación apoyados por coaching de indagación. La contrastación nos indica que la objetivación analítica del proceso de socialización de las enseñanzas como posible factor de influencia en la conformación como profesores/as es difícil de discernir, más si se expresan posibilidades de relacionar su acción en la enseñanza con su trayectoria inicial de formación.

Se traducen perceptivamente ciertas actitudes particulares y definitorias en los profesores/as A1 y A2 en torno a la relación con sus alumnos y las enseñanzas que realizan, dado que se perciben ciertos rasgos característicos de su experiencia vivida como estudiantes. Existe un punto de confluencia en relación con la preocupación por el manejo de contenidos procedimentales posiblemente derivado de su formación profesional no docente (administrador/a y/o contador).

Puede interpretarse en el profesor/a A1 una preocupación por hacer una comunicación asertiva con los estudiantes que es contraria a lo experimentado. Se nota una preocupación por los contenidos de la materia y la comunicación es asertiva por medio de situaciones jocosas para incorporar contenido.

En el profesor/a A2 se muestra ciertos rasgos imperativos en la enseñanza, posiblemente imbricados con su contexto de vida formativa escolar anterior al ámbito universitario. La comunicación no es fluida y existe preocupación por los contenidos.

Se considera la posibilidad de contradicción en cuanto a la manera de expresar el efecto comunicativo que se infiere es más un rasgo personal de identificación con los alumnos de parte de A2. Por el contrario, A1 expresa una relación más armónica entre lo que dice y lo que hace desde el punto de vista de comunicación y en relación con las experiencias vividas en su trayectoria personal de formación pre-profesional, es decir, en relación con las enseñanzas significativas experimentadas en su etapa de formación en la primaria, bachillerato y ámbito universitario.

Por desgracia, al no poder ahondar en el análisis del discurso y acción – dado que no se puede evidenciar nada concreto por su complejidad- en esta dimensión o trayectoria biográfica se perciben aún así contradicciones que en definitiva serán estudiadas a posteriori.

Las voces y discursos de los profesores/as entonces se cruzaron con las observaciones/coaching de indagación, realizadas y entendimos que el nivel de interpretación y comprensión del tópico de significado en los profesores/as de Administración tiene un alto nivel de complejidad y de inteligibilidad para su comprensión.

Estas inferencias de análisis se pueden percibir en los registros de observación/coaching de indagación de los profesores/as A1 y A2 que se muestran a continuación:

Profesor/a	
A1	<i>R.O.1:</i> A1 usa un ejemplo típico del personal obrero de la construcción para ubicar conceptualmente a sus alumnos en la tipología de personal que labora en una empresa y los estilos de dirección ...se produce una interacción bastante flexible y hasta graciosa de los criterios asumidos para tomar las decisiones.... El profesor insiste en que deben escucharse los resultados y pide silencio... el profesor hace una broma al respecto ante un juicio emitido... Es bastante ingeniosa la actividad para los grupos de trabajo... que no están acostumbrados a realizar como elaborar una canción, crear un eslogan, etc. (Coaching: el profesor maneja las reglas de trabajo desde el inicio de la clase). <i>R.O.2:</i> A1 saluda a los estudiantes, previamente ha hecho una broma y continuamente hace implicaciones de la realidad que desmontan de algún modo la teoría de Maslow sobre motivación.... A1, bromea y un estudiante se engancha y se ríen del chiste (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.... (para el profesor es importante escuchar a los estudiantes y los comentarios relativos a la labor de enseñanza)

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

Profesor/a A2	R.O.1: Se explica gráficamente el tema sobre la constitución de empresas...El profesor clarifica los conceptos,...tan solo solicita que los alumnos expresen su conocimiento sobre la ley, mas seguidamente da el mismo la información...El profesor A2 clarifica algunas dudas a sus alumnos sobre como realizar la tarea.....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...Luego de señalarles la tardanza,...El profesor muestra cierto malestar ante una reiterada pregunta..... R.O.2: El profesor al llegar al salón a su hora, y Se evidencia que el llamado del profesor tiene por objetivo (coaching: el profesor hace el llamado ante la masificación de las secciones...no se puede aprender el nombre de todos)... El profesor A2 ...les aclara a sus alumnos los aspectos conceptuales relativos al examen...les muestra...los errores procedimentales... indica que deben hacer para mejorar el trabajo (documento contable) R.O.3: Al gráfica en el pizarrón el concepto y va estableciendo precisiones procedimentales sobre como hacer el balance... El profesor A2 hace una pregunta focalizada a una estudiante y al no responderla emite un reclamo señalándole: "Aquí se viene a estudiar": el tono de reclamo del profesor esta dirigido a que los alumnos...

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

A continuación los textos para el análisis de los significados:

Profesor/ a C1	<i>"Buena, lo fundamental fue el descubrimiento de nuevas ideas, de nuevos conceptos, del origen del mundo, origen mismo del hombre de lo que es la ciencia, ese saber acumulado de tantas ideas y fundamentos eso, que el ser humano anda en una búsqueda totalmente de conocimientos... hay muchas experiencias como estudiante que descubre algo que no lo había visto y lo halla a través de un método aplicado por un profesor"</i>
Profesor/a C2	<i>"Sí, tuve una profesora que era buena porque nos explicaba y respondía ante nuestras dudas con respeto y era capaz de mostrar las ideas de forma muy fácil ...Pues yo creo que sí, aunque uno no racionaliza eso tan fácilmente, ahora que me lo preguntas es que lo pienso. Como estudiante siempre uno descubre muchas experiencias algo que no había visto y lo halla a través de un método aplicado por un profesor, allí está la manera de encontrar el conocimiento. Buena, no estoy segura, quizás recuerdo más la materia que me gustaba que por los profesores, todas las materias de lectura me gustaban y creo eso sí me ayudó mucho con esto de ser profesora universitaria. Aunque siempre hay un profesor o profesora al que uno quiere parecerse."</i>

Análisis profesores/las de la carrera de Comunicación Social

En el grupo profesoral C1 y C2 se pueden percibir dos posturas sobre contexto de valor de significado de la enseñanza y el profesor como modelo a seguir. El profesor C1 cree en la búsqueda del conocimiento y creatividad como procesos de mucho valor para entender su modelo de profesor/a. Su preocupación por el método de enseñanza va relacionada en la idea de crear y de comunicarse.

Por otra parte, el profesor/a C2 pareciese que centra su atención en torno a un modelo de socialización signado por las habilidades y/o competencias de los profesores/as con los cuales ha compartido.

No existe en el profesor/a C1, una localización espacial o temporal en torno a la ubicación de las experiencias de enseñanzas significativas que lo marcaron, pero

dada su explicación pareciese en ubicarse en un nivel de escolaridad complejo, posiblemente el ámbito universitario.

Se percibe en el profesor C2 preocupación sobre el cómo se produce el conocimiento en la enseñanza. Se entiende que existe un nivel de recuerdo de enseñanzas significativas, por ende, trata de explicar diferencias sentidas entre el contenido enseñado y el modelo de profesor.

Estos aspectos distintivos entre los profesores/as C1 y C2 confluyen en la percepción de darle significatividad a las enseñanzas vividas donde se presentan procesos de desarrollo y/o construcción de conocimientos a partir de la creatividad, comunicación asertiva como explicaciones implícitas sobre los modelos de profesores y por ende la socialización de la enseñanza.

Es interesante comprender la experiencia de la entrevista biográfica en tanto se perciben en C1 y C2 ciertos elementos de “reflexión” o en todo caso en la “racionalización” de situaciones de enseñanza significativas surgidas de los interrogantes de la misma, donde la narratividad del profesor se potencia, dejando volar sus creencias, percepciones, concepciones y construyendo discursos de explicación.

El proceso de contrastación analítica es complejo, en tanto la socialización de las enseñanzas como posible elemento de influencia en la conformación de los sujetos como profesores/as es un proceso personal, particular, muy propio del sujeto en su ser. Las interpretaciones se originan del análisis de los registros de observación apoyados por el coaching de indagación y son susceptibles de otras inferencias e interpretaciones dado el carácter subjetivo del tema estudiado y de la naturaleza de la investigación.

En las observaciones realizadas en torno a los profesores C1 y C2, éstos desarrollan a nuestro modo de ver ciertos rasgos de equivalencia derivados de sus trayectorias o experiencias significativas de enseñanza, es decir, de las influencias del proceso de socialización de las enseñanzas y por ende el percibir los rasgos más sentidos en significado de esos profesores para asumirlos posiblemente como modelos. Por supuesto esta no es una relación directa ni proporcional.

Un punto coincidente en el análisis de los registros de observación/coaching de indagación para entender las palabras de los profesores, ha sido la preocupación de

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

éstos por el efecto de la relación con sus alumnos y el aprendizaje, que lo ven en torno a la comunicación, por lo cual puede interpretarse que enseñan supeditados al contenido de formación de base.

En cuanto a las preocupaciones por los procesos de desarrollo de conocimiento sentidos, los profesores muestran en sus prácticas de enseñanza, conducciones pedagógicas contradictorias entre lo que expresan y lo que hacen, más aún pareciese que existen ciertas imbricaciones de las enseñanzas vividas por los profesores/as en al ámbito universitario.

Se manifiesta en las observaciones/coaching de indagación diferencias entre estos profesores/as C1 y C2 que posiblemente se derivan de contextos de socialización diferentes en espacio y tiempo, que generan rasgos distintivos auspiciados por las diferencias en las materias o cursos que desarrollan/ administran en la universidad.

Estas inferencias de análisis se pueden percibir en los registros de observación/coaching de indagación de los profesores/as C1 y C2 que se muestran a continuación:

Profesor/a C1 <i>R.D. : Registro de Observación</i>	<i>R.D.1:</i> El profesor C1 saluda a sus alumnos empieza la clase con un comentario de lo que ha venido ocurriendo en esos días en cuanto a noticias, con el fin de mantener una relación noticiosa por ser estudiantes de Comunicación social. Se crea un ambiente de intercambio de ideas. <i>R.D.2:</i> "... empieza a explicar el tema (teoría el tema de la infografía). Previamente les ha explicado cómo se han generado estos conceptos gráficos... <i>R.D.3:</i> El profesor lleva dentro de los ejemplos un modelo que parece un libro y es en realidad un periódico. Con esto el profesor busca que los alumnos entiendan el valor de la información del periódico... C1 explica las diferencias entre los formatos de los periódicos... El profesor termina la clase conceptualizando el periodismo impreso.
Profesor/a C2	<i>R.D.1:</i> El profesor C2 llega a tiempo al salón de clase. Deja que los alumnos se den cuenta de su incorporación al salón y empieza a crear un ambiente de intercambio, saludando a los estudiantes... como mecanismo de información del tema, de la estrategia de trabajo y de los materiales de investigación a trabajar para la próxima clase... El profesor inicia la clase reafirmando lo expuesto en la hoja informativa, el profesor empieza a desarrollar el contenido. <i>R.D.2:</i> El profesor C2 les expone el tema de transmisiones en directo y la diferencia con la crónica... El profesor cierra la clase recordándoles los conceptos clave y recomendaciones básicos del tema tratado. <i>R.D.3:</i> Los alumnos preguntan sobre los aspectos categorizados por el profesor en la práctica y el profesor les responde respetuosamente aclarando los conceptos.

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

Los textos que expresan los tópicos de significado son:

Profesor/a E1	<i>"...estudí en Caracas y tuve una profesora de Castellano que me marcó, de primaria poco recuerdo, pero en bachillerato ella era una encantadora de nuestras almas con las lecturas que hacíamos y la manera cómo explicaba y le respondía a uno... Yo sí creo que tuve a esa profesora que te comenté como modelo, pues me fascinaba cómo ella desarrollaba la enseñanza y el</i>

	<i>currículo... ya era más consciente del proceso en donde estaba metido. Mi referente es constructivista, cuando planifico rememoro y recreo algunas cosas de mi experiencia"</i>
Profesor/a E2	<i>"Con asignaturas específicas. Sí, realmente me gustaban muchísimo, materias como física y como química, era lo más que llamaba la atención. Porque tenían una relación directa con lo que es la vida nuestra, la vida de cada día, la química y la física es la vida nuestra, claro por el profesor que teníamos"</i>

Análisis profesores/as de la carrera de Educación

Se infiere que el profesor/a E1 expresa una valoración especial en torno a la base del contenido enseñado, infiriéndose de sus palabras que el modelo de profesor/a supuestamente seguido se basa en el contenido cultural a enseñar. El profesor/a E1 cree que sus mejores experiencias se han construido desde el valor de significado de los contenidos, no se percibe una ubicación o contexto de socialización de las enseñanzas.

Las miradas del profesor/a E2 son más complejas ya que éste, por tener conocimiento de formación de base docente es capaz de reconocer los conceptos sobre modelación por socialización y de las enseñanzas significativas que marcan la trayectoria de vida personal y profesional del profesor/a.

Se aprecia en las palabras del profesor/a E2 cierto apego afectivo a la experiencia marcada como de alto valor y significancia, de tal manera se deduce que entiende que los fundamentos básicos de formación profesional docente sirven para explicar los procesos vividos en su trayectoria personal con significado y valor de socialización.

Un punto de confluencia percibido en las palabras de los profesores E1 y E2 se circunscribe en las discrepancias por la manera de entender a los buenos maestros o profesores, se percibe dualidad entre contenido a enseñar versus maneras de enseñar, posiblemente producidos por la encrucijada entre las diferencias de influencia de socialización de la enseñanza y/o por la formación de base docente.

El análisis surgido de los registros de observación/coaching de indagación se constituyó en percepciones, inferencias e interpretaciones susceptibles de otras miradas, dada la complejidad de tópico de significado estudiado en cuanto a subjetividad y a la propia naturaleza de la investigación. De todas maneras, se expresan posibilidades de relacionar su acción en la enseñanza con su trayectoria inicial de formación.

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

Los datos obtenidos en las observaciones-coaching de indagación nos permiten inferir que al tener los profesores/as E1 y E2 formación docente de base, sus acciones pareciesen más formalizadas o concienciadas entre el decir y el hacer, aunque evidentemente también expresan contradicciones por sus diferencias en las dimensiones personales, laborales y profesionales.

Las acciones de los profesores/as E1 y E2 denotan debido a su formación docente de base, ciertas discrepancias por la manera de entender a los buenos maestros o profesores, puesto que no se pueden percibir todos los rasgos enunciados sobre sus discursos *-entrevistas-* en sus acciones en el aula de clase.

Aún así, pareciese que muchas de sus acciones han sido la reformulación cuya fuente inicial se encuentra en la trayectoria biográfica personal de formación pre-profesional del profesor/a. Evidentemente, no se puede hacer un juicio total sobre ello, solo ver los rasgos de la modelación producida, dado que cada quien va configurando su identidad bajo diferentes aspectos tanto personales como laborales y propiamente profesionales.

El profesor/a E1 se muestra en las observaciones y se expresa en los coaching de indagación, respetuoso con sus alumnos, se preocupa por los contenidos y por la comunicación con sus estudiantes, elementos expresados en sus palabras.

En cuanto al profesor/a E2 se infiere que la dimensión personal puede ser el principal anclaje del profesor/a para desarrollar sus acciones muy cerca de lo que piensa de sus profesores modelo. Lo caracterizan el respeto al estudiante como desarrollador de aprendizaje.

En concordancia con lo expresado en la entrevista, sus acciones parecen seguir los momentos para recrear su trayectoria de escolaridad y por ende las enseñanzas como un proceso socializador. En el profesor/a E2 se infiere las influencias de ciertas experiencias vividas en cuanto a enseñar que parecen sugerir que enseña desde su modelo o referente biográfico. Un rasgo de ello, está dado por su preocupación por el desarrollo del contenido y su expresión práctica.

Estas inferencias de análisis se extraen de los registros de observación/coaching de indagación de los profesores/as E1 y E2 que se muestran a continuación:

Profesor/a E1 <i>R.D.:</i> <i>Registro de Observación</i>	<i>R.D.1:</i> "...llega a la hora de inicio de clase y comenta con algunos alumnos incidencias de la clase anterior... El profesor inicia la clase generando interrogantes... La relación comunicativa es directa P-A y se dan secuencias de bidireccionalidad. El es respetuoso con sus alumnos en las respuestas dadas... Un alumno llega tarde y el profesor con una broma le hace 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) <i>R.D.2:</i> El muestra un excelente rapport con sus estudiantes y algunos de ellos intercambian pequeñas anécdotas o bromas que hacen más abierta la interacción <i>R.D.3:</i> El profesor E1 es respetuoso en el trato con sus alumnos y éstos se vinculan activamente a indagar en el tema
Profesor/a E2	<i>R.D.1:</i> El profesor les indica a los alumnos si traen alguna lectura, poesía, documento escrito o muestra literaria... Se evidencia una clase centrada en elementos procedimentales, donde lo importante es la lectura, el incentivo a la lectura... El profesor va mostrando facetas diversas en su estilo de enseñar. <i>R.D.2:</i> Me parece que el profesor hace énfasis en el desarrollo de contenidos actitudinales, hace énfasis en el valor de las lecturas. El profesor E2 continúa mostrando la riqueza de una muestra literaria... Insiste E2 en la idea de generar procesos de reflexión y de búsqueda de conocimientos <i>R.D.3:</i> E2 a lo largo de su discurso va expresando conceptos clave de la cátedra. Una estudiante se incorpora tarde a clase y se convierte en un distractor del proceso de enseñanza y aprendizaje y E2 le hace la observación al respecto.

Integración del análisis profesores de las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación

Las ideas de los profesores/as señalan ciertamente que parte de sus experiencias formativas en primaria, bachillerato y pregrado universitario tienen un alto grado de valor de significado actualmente en la tarea de enseñanza que llevan a cabo en la universidad. Acaso sea la universidad el contexto más recordado por su cercanía cronológica en la reflexión sobre su profesión.

Del mismo modo, se perciben diversos rasgos de modelos de docente a imitar derivado del proceso de socialización permanente de los profesores hasta su vinculación en la universidad, que ocurre casuísticamente y de forma intuitiva, personal y sobre todo de carácter afectivo o de reconocimiento de la importancia de los contenidos.

Es importante resaltar que los profesores/as universitarios al parecer expresan implícitamente la valoración del modelo de docente a seguir, partiendo de cómo manejan los contenidos trabajados, es decir, a través de cómo fueron enseñados (centrada en los contenidos disciplinares). Se infiere en términos generales que los sentimientos, creencias y percepciones son formas posibles de interpretación de las enseñanzas significativas para su trayectoria personal y profesional futura.

Al respecto se deduce que el profesor universitario orienta su oficio, desde las experiencias socializadoras vividas en etapas formativas anteriores de escolaridad con docentes que le sirven de modelo y tiene su incidencia en el proceso de

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

aprendizaje de las tareas como profesor universitario. La idea expresada con anterioridad apoya la tesis de que el profesor aprende su oficio desde experiencias socializadoras o siguiendo la rutina de los mayores. (Benedicto, Ferrer, Ferreres, 1995; Marcelo, 1987c y d).

Al ver en conjunción a los profesores se infiere que la enseñanza tiene importancia y vital significado como modelo de formación socializador para la profesión docente universitaria. La significatividad de estas enseñanzas deja una huella personal en cada profesor/a dependiendo de muchos aspectos de carácter personal, laboral o profesional que les afecta.

Un punto de coincidencia está en darle significado mayor a: los contenidos enseñados, la forma cómo han sido enseñados, y los resultados de las enseñanzas, con la manera como se expresaba la relación comunicativa experimentada por ellos en su época de estudiantes en los diferentes ámbitos o niveles educativos de formación escolarizada.

El grado de explicitación del fenómeno de socialización de la enseñanza y de la percepción del profesor como modelo a seguir por los profesores/as sujetos de la investigación depende en esencia del análisis de lo expresado por ellos y observado en sus prácticas de aula en relación con ciertos conocimientos docentes o pedagógicos.

Finalmente, se puede inferir que circunstancialmente el efecto de socialización de las enseñanzas vividas está en directa relación con la construcción que hace cada sujeto de sí mismo en su intervención socio- cultural en el mundo en el que se encuentra inserto, con sus sistemas de valores, creencias y concepciones.

3.1.1.2. Tópico de significado: expectativas a la docencia (EAD)

El segundo tópico de significado de esta categoría se refiere a las expectativas para la docencia, expresadas por los profesores/as como un elemento de valor para tratar de entender desde sus palabras las motivaciones personales.

Estas motivaciones (intrínsecas) que se han venido configurando a raíz de los procesos/efectos de socialización de la enseñanza vividos en la trayectoria de experiencias significativas de enseñanza marcados por sus profesores/as en la etapa de alumnos en los diferentes niveles educativos de formación escolarizada.

En este punto, es válido establecer ciertas precisiones que delimitaron este tópico de significado en la constitución de la categoría. Debe entenderse que el proceso de socialización de las enseñanzas es un aspecto relevante en la idea que se hacen los estudiantes de la profesión y que va signada fundamentalmente por la forma como los estudiantes captan a sus profesores/as y los saberes *-qué y cómo lo expresan-* que poseen para enseñar.

Es decir, las enseñanzas van produciendo imbricaciones tácitas e implícitas en los estudiantes sobre el quehacer docente que genera expectativas latentes (motivaciones intrínsecas) en su vida, las cuales a su vez son “sacadas” cuando se afronta la enseñanza como profesión, sin que implique un esfuerzo mayor por relacionar lo vivido con el quehacer a desarrollar como docentes.

En este punto, hay que asumir la idea de la conformación de procesos donde la idiosincrasia de formación del profesorado, iniciada desde etapas muy prontas de su vida, va estructurando expectativas no conscientes que se constituyen en motivaciones personales afectadas por factores contextuales *-en el caso del presente estudio centrado en factores escolares, que no implican el desconocimiento de otros agentes de socialización como la familia, los pares, etc.-*.

Esta idea surge al entender que existe una “llama encendida” en todo sujeto que ha vivido la socialización de las enseñanzas que expresa motivaciones propias y personales derivadas de su propia condición de sujeto que aprende. (González, 2005).

Las expectativas como motivaciones surgidas de factores personales y sociales derivados del proceso de socialización de las enseñanzas, se constituyen posiblemente, en un condicionante imprescindible en el aprendizaje –por observación- de los estudiantes en torno a la enseñanza y en un factor de incidencia en la construcción /desarrollo y formación en perspectiva de su identidad profesional docente.

Los profesores/as universitarios con o sin formación docente de base, han aprendido de las enseñanzas de significado de sus profesores/as modelo, sin desconocer la existencia de otros factores de incidencia. Las expectativas latentes se encuentran matizadas por los valores, intereses, afectos e influencias surgidos en el contexto personal, social y cultural de vida del sujeto.

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

El tema de expectativas con la docencia en esta etapa, debe comprenderse en su relación e influencia posible con los saberes contruidos por los profesores/as para el desarrollo de la enseñanza en la etapa del ejercicio profesional. Este supuesto implica que los sujetos pasan por “convertirse” en profesores/as desde su dimensión personal, matizada por su localización social.

La idea expresada anteriormente no contradice el planteamiento referido a la “vocación” como una actitud desarrollada por los sujetos -profesores/as- hacia la docencia, al reconocer que esta actividad requiere estar al servicio social de otros sujetos que ameritan que sus profesores/as posean una matriz moral cuya finalidad es la de mediar la actividad de la enseñanza ante las exigencias del contexto social cultural del cual son actores y agentes de desarrollo (Santos, 2001; Fernández, 2006).

Todos estos planteamientos se insertan dentro de las investigaciones sobre el desarrollo humano en el marco referencial psicosocial, que explican el desarrollo profesional docente en relación con la teoría sobre cursos y ciclos vitales, trayectorias y estructuras de vida, gracias al uso de la investigación biográfica narrativa.

De manera tal que el tópico “expectativas para la docencia” se inserta al principio de la historia de vida de sujeto y es posiblemente una de las “llamas” conformacionales/condicionantes de su futura construcción/desarrollo como docente, desde la dimensión personal y contextual de vida, marcada por influencias e imbricaciones que no le son ajenas y se potencian a través del efecto de socialización de las enseñanzas.

Este aspecto representa la explicación de la existencia de expectativas de dirección en las personas producidas por la socialización de la enseñanza que son elementos significativos durante la formación profesional, las cuales marcan ideas, creencias, concepciones que acercan a los sujetos a una determinada acción profesional, lo que amerita superponerse a otras motivaciones. A continuación se representan los datos para el análisis siguiendo la secuencia anunciada en párrafos anteriores.

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

Los textos que apoyan los tópicos de significado son:

Profesor/a	<i>“Inicialmente sí, pero me dijeron que eso no daba plata y entonces me dediqué a la empresa privada... quizás mucha gente decía que servía para dar clases y por vueltas de la vida terminé dando clase”</i>

Profesor/a A2	<i>"No, nunca pensé en enseñar... sí recuerdo el gran respeto que les teníamos a los profesores en aquella época... Mira que no soy tan viejo... Estando en Mérida no, luego me trasladé a San Cristóbal y las cosas cambiaron, porque se dio la oportunidad, pero no en verdad no lo tenía en proyecto por mi forma de ser, soy un poco duro"</i>

Análisis profesores/as de la carrera de Administración

Se infiere que los profesores/as A1 y A2 han tenido expectativas disímiles respecto a enseñar en la universidad, sus recuerdos van en direcciones distintas. Mientras el profesor/a A1 concibió alguna idea de enseñar en la universidad movida quizás por sus motivaciones latentes donde la socialización de la enseñanza es fundamental como factor intrínseco para la construcción de su identidad profesional en torno a la educación.

Sin embargo, recibió el influjo de personas cercanas quienes le mostraron sus posibilidades en torno a la profesión docente, y dado que se expresaron razones de requerimiento laboral del momento, éste dirigió su mirada a otra profesión en el campo de la empresa privada.

Por el contrario, se interpreta que el profesor/a A2 nunca tuvo en sus planes enseñar, eso no implica que no tuviese expectativas hacia esta actividad. Sus recuerdos son gratos en torno a sus profesores de bachillerato (nivel educativo), aunque entiende que su carácter es posiblemente un factor que podría generar dificultades a la hora de desarrollar la profesión docente; la idea de expectativa positiva hacia la docencia se representa al señalar el respeto hacia sus profesores/as, lo que indica un rememorar los tiempos vividos, infiriéndose significatividad de las enseñanzas recibidas antes de la formación en el ámbito universitario.

Un punto de confluencia de los profesores/as A1 y A2 en este tópico de significado, se conjuga en las circunstancias y situaciones de carácter laboral y personal que expresan necesidades inmediatas de ser resueltas en torno a lo económico, que actúan como barreras para el despliegamiento de las expectativas hacia la docencia.

La contrastación a través del uso de los datos de los registros de observación/coaching de indagación, nos lleva a entender que las expectativas para la docencia posiblemente representen factores de valor en la construcción de la futura profesión, es difícil precisar objetivamente esta situación, en tanto que son aspectos subjetivos propios de cada profesor/a como sujeto que se construye en un contexto socio – cultural determinado.

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

Eso no implica las posibilidades de realizar ciertas imbricaciones –sujetas a las miradas del investigador en consonancia con cosmovisión del mundo- entre el hacer de enseñanza de los docentes y su discurso.

Estos supuestos se han estructurado pensando en cómo podrían expresar las expectativas a la docencia en el desarrollo de la docencia.

Tarea complicada dado el matiz del presente estudio en función de los objetivos propuestos; más aún revisado el registro de observación se perciben momentos de acción docente marcados por satisfacción de logro y maneras de comunicarse con los estudiantes que probablemente sean indicios sobre este significado tanto complejo como abstracto de delimitar; pero de gran trascendencia en la investigación por la tendencia en materia de formación del profesorado en torno al diagnóstico y/o reconocimiento de las motivaciones personales de los profesores/as como elementos para potenciar su desarrollo profesional.

Por su parte, las inferencias desarrolladas por el investigador en cuanto al profesor/a A1 son: muestra en sus acciones cierto grado de satisfacción, expresado en las formas de comunicarse con los estudiantes, la cual es positiva y de anclaje afectivo (el coaching permite que el profesor exprese el uso de un principio pedagógico: la actividad lúdica, elemento relevante en la labor docente. ¿Cómo surgió esa idea?, un elemento a considerar más adelante y analizarlo para establecer su conexión con los saberes construidos que orientan el proceso de enseñanza y los posibles elementos o factores que lo constituyen desde este momento de vida).

En ese mismo orden de ideas, la percepción en torno al profesor/a A2 es contraria al profesor/a A1. Pareciese que sus acciones están forzadas y por ello la conducción de la clase es difícil, especialmente en cuanto a las formas de comunicación con sus alumnos. Estas apreciaciones son acercamientos particulares que tratan de hacer comprensibles las posibilidades de contrastar desde la práctica de los profesores/as las palabras expresadas en la entrevista.

Finalmente, en cuanto a este tópico de significado es difícil encontrar una relación discurso – práctica en tanto expresa un aspecto subjetivo estudiado en otros campos del conocimiento y cuyo objetivo no está delimitado con la presente investigación, aunque no implica el desconocimiento de su valor de acuerdo con la naturaleza de este aspecto de investigación.

Los aspectos que sirven para situar parcialmente las deducciones expresadas se expresan en los registros/coaching de indagación, algunos registros a, nuestro modo de entender, no expresan datos a considerar para el análisis, por lo cual se representan sin información (punteados) tal como se expresa a continuación:

Profesor/a A1	<i>R.D.1: "... se ríen y miran sorprendidos ante las solicitudes de A1, ya que deben en un tiempo estipulado hacer varias cosas prácticas que le causan gracia. (Coaching: uso de principio de actividad lúdica)"</i>
<i>R.D. : Registro de Observación</i>	<i>R.D.2: El profesor reafirma las ideas de la estudiante y le proporciona un estímulo al darle las gracias e indicarle que ha hecho un buen trabajo. ...El alumno que trata de explicar otro aspecto del tema tiene dificultades y el profesor A1 hace una broma... El profesor A1 le da las gracias y hace la retroalimentación de rigor.</i>
Profesor/a A2	<i>R.D.3: Se observa cierto malestar del profesor al inicio de las clases... su actitud de entrada parece imperativa y de reclamación constante.</i>

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

Los textos que apoyan los tópicos de significado son:

Profesor/a C1	<i>"Buena realmente yo no tenía ideas de que fuese a ser docente universitario, no tenía ese interés por esa actividad, lo mío era una actividad general ..., al servicio público, pero no como docente. ...yo estaba trabajando en medios impresos, trabajé ocho años en La Nación y uno en El Nacional, de modo que mi expectativa era por el ejercicio del periodismo"</i>
Profesor/a C2	<i>"No, en verdad lo primero fue hacer trabajo como periodista a nivel audiovisual, aunque siempre vi atractiva la carrera de profesor universitario.... siempre me ha gustado explicar las cosas, desde el bachillerato, y he tenido pasión por el tema de la comunicación social...En verdad que no, inclusive esta entrevista me abre muchas interrogantes sobre lo que hago ahora en la universidad, ... mi preocupación en el fondo es el servicio público"</i>

Análisis profesores/as de la carrera de Comunicación Social

En este grupo de los profesores/as C1 y C2, se percibe que sus expectativas hacia la docencia como labor o profesión no están en primera línea en sus proyectos personales y/o laborales. En el profesor/a C1, las expectativas a la docencia no son reflejadas en su discurso, ya que la actividad laboral desarrollada es el periodismo, el profesor/a C2, muestra en sus palabras gusto por desarrollar acciones relativas a la enseñanza como "explicar", incluso antes de trabajar en la universidad.

De la misma manera, un aspecto coincidente, y al parecer relevante para la interpretación en el estudio realizado, se refiere a que tanto el profesor/a C1 y C2 sienten preocupación por el servicio público, es decir, sus expectativas y/o motivaciones –personales- expresan la valoración de trabajar con colectivos o grupos de sujetos para ayudarlos, orientarlos e informarlos; en el fondo, son actividades que se asemejan con la función educativa que todo servidor público expresa de manera implícita en su labor profesional.

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

Según nuestra opinión, ver la concreción de las ideas expresadas por los profesores/as hechas realidad en los datos de los registros de observación/coaching de indagación, se hace casi imposible de objetivar, en tanto el asunto de las expectativas a la docencia como motivaciones, tiene una configuración que ocurre al interior del profesorado y apenas se puede identificar con determinadas actitudes que han sido estudiadas en otros campos disciplinares cercanos al pedagógico.

Aun así, intentando acercarnos a la realidad desde la perspectiva particular del investigador se aprecia que los profesores/as C1 y C2, coinciden en las maneras de establecer el trato con los estudiantes, lo que permite dilucidar cierta relación entre su expectativa a la docencia en la manera como se comunican con los estudiantes, potenciando los mecanismos comunicacionales propios de la carrera de formación de origen (Comunicación Social). Se percibe en el profesor/a C2, un nivel de comunicación con el estudiante mayor que el profesor/a C1.

De todas maneras, muchas actitudes de los profesores/as mencionados podrían ser rasgos para comprender el tópico de significado estudiado desde la perspectiva de la observación, pero sujeta a la libre interpretación producto de las concepciones del investigador. Tal como se refleja, en los datos aportados por los registros de observación/coaching de indagación no se han considerado textos a reseñar pues no representan elementos para contrastar de forma analítica. Los datos de la observación /coaching de indagación se presentan para estos profesores/as a continuación:

Profesor/a C1	<i>R.D.:</i> "... 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, y comprendan el valor de la imagen y del contenido que pueden expresar) ...previamente el profesor C1 motiva a los estudiantes explicando cómo han surgido personajes clave del cómic,...
<i>R.D.:</i> <i>Registro de Observación</i>	<i>R.D.3:</i> "... y se motiva a los estudiantes a que entiendan el valor de la información de los periódicos..."
Profesor/a C2	<i>R.D.:</i> "El informante C2 da ejemplos de la realidad para reafirmar o argumentar algunos conceptos del tema tratado y para rescatar la atención. (Coaching: estrategia de enganche de los alumnos)..."
	"...(coaching: el profesor profundiza sobre aspectos éticos y estéticos del periodismo audiovisual, para cuando ellos desarrollen su profesión)."
	<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

A continuación los textos que apoyan los tópicos de significado:

Profesor/a El	<i>"Buena la motivación inicial, no es un secreto para nadie, es básicamente el estatus y la condición económica... Si básicamente la mejor opción de trabajo como de desarrollo profesional y personal"</i>

Profesor/a E2	"La universidad es siempre el cenit para un docente, y sí lo pensé pero en Caracas no veía la oportunidad, por eso me vine y trabajé por ser docente universitario. Todos los profesores/as en general me generaron experiencias de significado para la profesión... recuerdo una cátedra donde fui ayudante de investigación, porque aprendí muchísimo más que lo que se trabajaba en clase."

Análisis profesores/as de la carrera de Educación

La percepción en torno a los profesores de la carrera de Educación E1 y E2, sobre el tópico de significado "expectativas a la docencia", es muy singular puesto que al parecer, debido a su formación de base docente tienen cierto nivel de formalización o concientización del fenómeno. Un aspecto resaltante es la forma como el profesor/a E1 explica que su expectativa hacia la docencia está en directa relación con razones de tipo laboral, por lo tanto, sujeta en perspectiva a factores externos que influyen en su actitud hacia la docencia.

Por su parte, en el profesor/a E2 se infieren mayores niveles de concientización sobre sus expectativas a la docencia, puesto que formaliza su discurso sobre ese tópico y se percibe cierta relación con el grado de motivación intrínseco conformado por las influencias del proceso de socialización de las enseñanzas recibidas en su trayectoria formacional pre-profesional. De igual modo, esas motivaciones "latentes" se representan en el discurso del profesor/a cuando señala "el haber trabajado como auxiliar de investigación y haber aprendido más de lo que las clases enseñaban."

Por la razón expresada con anterioridad, se percibe en los datos extractados en los registros de observación/ Coaching de indagación, que a pesar del alto grado de imperceptibilidad de tópico de significado estudiado, se pueden apreciar ciertas actitudes de los profesores/as en torno a las expectativas expuestas en sus discursos, susceptibles de otra delimitación ante la singularidad y particularidad del aspecto abordado para su contrastación.

Así, se infiere que el profesor/a E1, con sus acciones está sacando a flote parte de los efectos de la socialización de las enseñanzas vividas, se muestran ciertos elementos de conexión entre discurso y acción, especialmente al tener explícito la figura del profesor como modelo, resaltando a nuestro parecer el valor social de los contenidos de la asignatura.

Otros factores que podrían considerarse rondan en la idea de las actitudes de comunicación con sus alumnos; expresión posible de una expectativa hacia la

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

docencia positiva en términos de comunicación afectiva y asertiva, así como también en la disposición para enseñar.

El profesor/a E2 atendiendo a lo observado, representa formalmente sus expectativas a la docencia y lo manifiesta al generar actividades donde se muestran actitudes de compromiso con la profesión, el sentido de la indagación (vivido en su época de estudiante de pregrado), las actividades de reflexión hacia la asignatura y el énfasis en expresar los contenidos disciplinares a través de ejemplos cotidianos y metáforas.

En ninguno de los casos puede decirse que la evidencia fenomenológica del tópico de significado analizado es contundente, en todo caso es susceptible de otras interpretaciones e inferencias.

Otro tipo de expectativas a la docencia universitaria percibidas, al contrastar palabras y acciones de los profesores/as se derivan en esencia de factores laborales y profesionales; un aspecto coincidente en la interpretación, es la apreciación de que enseñar en la universidad es un logro que permite mayores niveles de desarrollo profesional, aspecto éste que trataremos en siguientes dimensiones; al mismo tiempo expresan motivaciones intrínsecas (latentes) relacionadas, al parecer, con la etapa de enseñanza en el ámbito universitario y por el proceso de socialización de las enseñanzas recibidas.

Como resultado del contraste entre discurso y acción, se demarca una línea muy fina entre el sentir y el hacer profesional de los profesores/as E1 y E2 que raya según lo percibido sobre la base de sus vivencias de significado de las enseñanzas recibidas y las imbricaciones motivacionales derivadas de ese fenómeno.

Estas percepciones se apoyan en los datos de los registros de observación/coaching de indagación que a continuación se consideran:

Profesor/a	<i>R.O.1:</i> "Los alumnos tienen una disposición..."
E1	<i>R.O.2:</i> "...el profesor hace un recorrido por todo el espacio físico, observando a los estudiantes y haciéndoles pequeños comentarios... El profesor E1 les indica el significado valorativo de conocer esa información y también les señala la capacidad modelica que ellos tendrán como futuros docentes."
<i>R.O. : Registro de Observación</i>	<i>R.O.3:</i> "El profesor va pasando por los grupos y les da algunas ideas y aclara conceptos... una estudiante se acerca para establecer un diálogo sobre un aspecto de la asignatura, el profesor la escucha y prosigue su recorrido por el salón de clases"
Profesor/a	<i>R.O.1:</i> "...el profesor expone la idea de que las clases de didáctica son para sentirse bien con el trabajo realizado en el aula... despliegamiento de un discurso reflexivo sobre la participación... una relación bastante armónica y respetuosa con sus alumnos... El profesor orienta de forma graciosa el uso del discurso oral construido por los estudiantes para recalcar la idea del valor del castellano como
E2	

lengua"

R.D.2: El profesor informa a los alumnos que les ha enviado a través de los correos electrónicos material literario... que se comprometan activamente al trabajo de la cátedra... El profesor a lo largo de la clase hace uso de situaciones cotidianas de alto significado actual tales como lenguaje beisbolístico y del arte de la fiesta brava, en tal sentido,

R.D.3: Usa E2 términos que le pide a sus estudiantes que busquen en el diccionario sobre las instrucciones dadas... El profesor hace un discurso metafórico y jocoso sobre el trabajo de rescate. Con su discurso jocoso, el profesor le pide a una estudiante."

Integración análisis profesores-carreras de Administración, Comunicación Social y Educación.

En conclusión, estas inferencias presentadas previamente visualizan de modo difuso, las expectativas, motivaciones e intenciones de desarrollo de la docencia universitaria en los profesores/as de las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación de la Universidad de Los Andes Táchira.

La percepción significativa está en el hecho de existir ciertas motivaciones intrínsecas -"latentes"- en los profesores, pero no son conscientes de ellas, tan solo los profesores de la carrera de Educación muestran en su discurso referencias a ese fenómeno, pero en la práctica los profesores/as en su mayoría, desarrollan según nuestra percepción acciones que se pueden relacionar con actitudes derivadas de las motivaciones intrínsecas, tales como la preocupación por la manera que se enseñan los contenidos, las formas de comunicación con sus alumnos, las normas de trabajo, etc.

Las factores externos como: mejores condiciones laborales y de status ocupacional, son también expectativas a la docencia que surgen en los profesores/as sujetos de la investigación, que se "cruzan" en la vida de los profesores/as ante la necesidad de seguir la actividad profesional en la cual se formaron inicialmente: el comunicador social la tarea periodística, el educador la formación y la administradora, la empresa.

Ahora bien, se percibe cierta ambigüedad relacionada con las condiciones socioeconómicas derivadas de una opinión externa o lo que es lo mismo la concepción sobre la proletarización de la profesión que lleva implícita la idea de la desvalorización de la actividad docente universitaria ante otras profesiones.

Es importante resaltar que en nuestra percepción, las motivaciones "intrínsecas" de los profesores, para la docencia en la universidad, muestran de alguna manera ciertos rasgos de características vocacionales centradas en su originaria formación profesional, ya que sus labores iniciales antes de incorporarse a la universidad están

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

delimitadas por las prácticas sociales de la profesión de origen. (Fernández, 2001; Zuluaga, 2000)

En resumen, se infiere que hay rasgos de identificación de ciertas actitudes de los profesores/as con el tópico de significado: “Expectativas a la docencia” y que para efectos del estudio se hace énfasis en aquellas que se encuentran implícitas, “latentes” y que se configuran en el profesor/a de manera intrínseca, personal, particular desde el proceso de socialización de las enseñanzas vividas en su formación pre-profesional, y que quizás sirven de guía a su propia construcción en el contexto de la profesión docente.

Inferencias preliminares de la categoría analizada

Estos tópicos de significado, permiten acercarnos el dilema sobre la socialización en la formación profesional en la docencia universitaria, dejando múltiples factores por indagar; percibiendo que es uno de los factores justificativos para la formación pedagógica del profesor universitario, puesto que se infiere en las acciones docentes de los profesores/as ciertas actitudes que tienen similitud con las descripciones expresadas en sus discursos.

Sin embargo, son conocidos los estudios referidos al fenómeno de la socialización de las enseñanzas para la modelación del profesor/a y las implicaciones que éstas generan en torno al desarrollo futuro de la profesión y a la formación profesional (Benedicto, Ferrer, Ferreres, 1995; Gatti, Peré, Perera, 2001; García – Varcácel, 2001).

Del mismo modo, conocer estos tópicos de significado es requisito esencial de una formación pedagógica del profesor universitario en concordancia con lo expuesto por la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en París el año 1998, bajo la convocatoria de la UNESCO.

A decir verdad, se considera de entrada al profesor/a como un profesional que ha tenido experiencias de socialización de la enseñanza, en algún momento de su trayectoria de formación y que éstas le generan bases para un acercamiento intuitivo a la docencia universitaria y al desarrollo de un saber que le ayude a orientar los procesos del aula, al mismo tiempo que representan factores de incidencia a ser tomados en cuenta, para el diseño de bases, líneas de acción, programas y/o proyectos de formación profesional en el ámbito pedagógico.

Los conceptos clave derivados del análisis giran en torno al significado personal que cada profesor/a le da a las experiencias de enseñanza vividas durante su proceso formal de escolarización y parten del reconocimiento del hacer de los profesores/as que tomaron como modelos desde la dimensión personal de la profesión, donde sentimientos, afectividades, engranajes comunicacionales sirvieron de marcas para el reconocimiento de contenidos y maneras de abordar las estrategias de enseñanza.

Se infiere una localización temporal y espacial de las enseñanzas de significado recibidas en su trayectoria personal pre - formacional como profesionales más explícita para su entendimiento a nivel universitario y menos explícita en los primeros ámbitos de formación escolarizada (primaria y bachillerato). Los profesores son modelos por lo que hacen en el aula de clase y de esa manera dejan su huella socializadora en el futuro profesor universitario, inclusive aquellos sin formación docente de base.

Cabe decir que el nivel de comprensión de los tópicos de significado que estructuran la categoría, están supeditados a diversos factores que potencian su percepción, entendiendo a éstos como fenómenos que ocurren al interior de los sujetos (profesores/as) los cuales dependen al mismo tiempo, de las relaciones que surgen en el contexto socio - cultural de desarrollo que le es propio.

De tal manera, las acciones de los profesores/as en el aula de clase son expresiones susceptibles de múltiples y variadas interpretaciones e inferencias, que se han delimitado para su análisis a partir de los referentes conceptuales /teóricos y de los objetivos de la investigación.

En síntesis estas inferencias se representan en la figura 29, donde se muestran dos tópicos de significado relevantes: Enseñanza como modelo de formación socializador y Expectativas a la docencia universitaria, que se circunscriben a la categoría “Socialización en la formación profesional de la docencia universitaria”, dentro de la dimensión: “Trayectoria o experiencias significativas relacionadas con la enseñanza”.

La complejidad de las formas encontradas en el análisis, definió los siguientes aspectos (ver figura 29).

3.2. DIMENSIÓN: EJERCICIO PROFESIONAL UNIVERSITARIO. FASE DE INICIACIÓN

Esta dimensión se orientó a estudiar los siguientes aspectos: a) la profesión docente a nivel universitario, b) la práctica como ámbito de formación docente, y c) la docencia universitaria. Tiene que ver con tres momentos narrados por los informantes sobre su ejercicio profesional.

Éste se entiende como el proceso desarrollado por el profesional de la docencia universitaria relativo a las actividades de enseñanza, investigación y extensión. (En el caso de Venezuela según la Ley de Universidades, y el “Estatuto de Personal Docente y de Investigación” de la Universidad de Los Andes, 1990).

Para efectos de la investigación se hace énfasis en el análisis de la naturaleza de acceso a la profesión docente a nivel universitario, los procesos de formación para el ejercicio profesional al ingresar a la universidad y a las concepciones iniciales sobre la docencia universitaria y su incidencia en el desarrollo del saber pedagógico.

3.2.1 Categoría: La profesión docente a nivel universitario

Esta categoría se configura desde el tópico de significado “naturaleza de acceso a la formación docente”. En este caso, podría cuestionarse la existencia de un solo tópico de significado para estructurar la categoría, pero hay que tomar en cuenta que el marco teórico-conceptual y los objetivos de la investigación son aspectos delimitadores de los resultados de la entrevista biográfica, y ésta por su naturaleza metodológica se integra en unas dimensiones o “trayectorias de vida”, que a fin de cuentas son los marcos generales de análisis desde una perspectiva integradora al relacionar el conjunto de categorías derivadas.

En síntesis, el investigador consideró que el aspecto relevante a estudiar en esta categoría, - se integra con otras dos- está referido a la naturaleza de acceso a la profesión docente a nivel universitario, en tanto, lo significativo es poder establecer la relación posible con el desarrollo del saber del profesor/a para el ejercicio de la acción docente en las etapas iniciales de su labor en el ámbito universitario.

Atendiendo a esto, el valor que tiene conocer la naturaleza de acceso a la profesión desde la perspectiva laboral, permite comprender, aún más, determinada profesión y potenciar su estudio. En el caso del ejercicio de la docencia universitaria, este punto

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

es determinante para la investigación por cuanto permite inferir algunos rasgos profesionales iniciales de los profesores/as universitarios/as.

Así, el acceso a la profesión indica posiblemente uno de los factores de incidencia en la formación profesional del profesor/a universitario, puesto que demarca la naturaleza de origen del ejercicio en la docencia.

Se considera a la profesión docente como una actividad sistemática, desarrollada por un profesional que posee competencias para el trabajo, vocación de servicio, licencia para ejercer la actividad *-control de acceso a la profesión-*, independencia y capacidad de autorregulación (Fernández en Marcelo, 1994).

Cabe reseñar la existencia de una antigua discusión sobre el carácter profesional o semiprofesional de la docencia, discusión superada conceptualmente por la ubicación de la profesión docente universitaria como un campo de actividades muy complejo que requiere de profesionales con unos atributos/competencias bastantes amplios para realizar sus tareas, especialmente el relacionado con los saberes, conocimientos y habilidades propios de la profesión (Bolívar, 1999).

De modo que uno de los aspectos de mayor repercusión en torno a la profesión docente universitaria es el relacionado con su cualificación desde la práctica de la enseñanza, dado que en este proceso se produce la transmisión, conservación y transformación de la cultura, valores y conocimientos, conllevando a establecer una significación de alta responsabilidad social a la profesión (Zuluaga, Alarcón, Cáceres, Charry, 2001).

3.2.1.1. Tópico de significado: Naturaleza de acceso a la profesión docente a nivel universitario (**N.A.P**).

Este tópico ilustra desde su significado, la manera cómo el profesor accede a la profesión docente universitaria. En este aspecto, la información procurada por los textos derivados de la entrevista de los profesores/as manifiesta desde la dimensión fenomenológica de esta situación, tres conceptos destacables: el valor de la situación *-referido a lo ético-*, el hecho en sí mismo *-referido a la eficacia-* y la norma *-referido a la vigencia-*, aspectos esenciales para comprender y relacionar las interacciones posibles con el desarrollo del saber pedagógico en la etapa inicial de ejercicio profesional de la docencia de los profesores/as sujetos del estudio.

Existen situaciones en la vida de los sujetos humanos que no destacamos, por considerarlas nimiedades, por el contrario, en este estudio la naturaleza de acceso a la docencia es un elemento destacado para comprender el fenómeno estudiado.

El mundo conocido está lleno de muchas “cosas”, “pequeñas cosas” que generalmente no percibimos, ni captamos con facilidad, esas “pequeñas cosas” adquieren un significado para quien es capaz de apreciar y entender su valor y desvelar el significado de la “cosa”.

La “cosa” está representada por “palabras y acciones de los profesores/as” que mueven un conjunto de apreciaciones relevantes en la investigación. En las palabras de los profesores/as se percibe como aspecto coincidente que “orienta” su posterior hacer profesional, lo relacionado a cómo accedieron a la profesión docente universitaria. A continuación la representación de los textos que son considerados sustentos para el análisis siguiente.

A.- Profesores Sujetos Informantes Clave de la Carrera de Administración.

Los textos resultados de la entrevista biográfica que sirven para el análisis del tópico de significado expresan en el profesor/a A1 y A2:

Profesor/a A1	<i>“Un aviso de prensa... para un concurso de credenciales en el año 98... venía de estar un año en el extranjero, vi el aviso en prensa y metí los papeles... Mira fue una casualidad realmente, estaba buscando trabajo salió un aviso en la prensa, dije vamos a ver aunque eso es muy difícil, hay mucha palanca.”</i>
Profesor/a A2	<i>“Me dijo un amigo del concurso, consulté con algunos profesores en Mérida y concursé. ...Primero un contrato y luego pues con la oposición que tuve que hacer en Mérida para el cargo en Táchira...vine de trabajar como contador por mi cuenta ...Fue una oportunidad laboral y de amistad, porque había amigos que me animaron a concursar.”</i>

Análisis profesores/as de la carrera de Administración

En relación con el tópico de significado: “Naturaleza de acceso a la profesión” los profesores/as A1 y A2 han tenido como experiencia de ingreso, situaciones similares que se interpretan como coyunturales, ocurridas en un lugar y tiempo delimitado. La manera de informarse sobre la posibilidad de una plaza como profesor/a universitario va de lo formal (profesor/a A1) hasta lo informal (profesor/a A2), donde las percepciones de ambos, se centran en lo relativo a obstáculos posibles sobre el proceso de acceso a la universidad.

Los profesores/as A1 y A2, no expresan en sus palabras preocupaciones en la manera de afrontar la labor futura como profesional de la docencia en caso de incorporarse a la institución, en este aspecto es significativo el hecho de la

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

inexistencia en los profesores/as (A1 y A2) de una formación pedagógica formalizada ni de base profesional docente.

Cabe preguntarse entonces, qué los ha “movido” a querer acceder a una plaza como profesor/a universitario, distinto de los factores de status laboral y profesional, inferidos directamente en los discursos de los profesores/as A1 y A2. Este cuestionamiento de antemano ha sido tratado en el tópico de significado anterior, “expectativas a la docencia” y permite establecer una matriz relacional entre las expectativas de logro personal y laboral, donde en nuestra opinión están las “huellas” del fenómeno de la socialización de las enseñanzas y el efecto de modelación de los profesores/as durante la trayectoria de formación pre – profesional.

De tal manera, la “llama” de las motivaciones intrínsecas producto del proceso de aprendizaje vicario experimentado en el período de su vida en torno a las enseñanzas de significado, permiten comprender de alguna manera la posibilidad latente de los profesores/as A1 y A2 de desarrollar las tareas de docencia en las cuales formalmente no tienen preparación pedagógica.

Por otra parte, se deducen coincidencias entre ambos profesores/as sobre su acceso por concurso -*credenciales*- contratado y oposición -*ordinario*- en la idea de cubrir la necesidad de mejora de su status profesional y laboral, que implican el disfrute de prebendas socio - económicas beneficiosas, tal y como se infiere en los mecanismos de apoyo de pares profesionales cercanos en cuanto a la amistad, expresados por el profesor/a A2. El profesor/a A1, representa en sus palabras las preocupaciones sobre los obstáculos “particulares” que genera un proceso de concurso de credenciales y/o de oposición, percibidos en el contexto universitario de la sociedad venezolana.

El trayecto de formación inicial en torno a la docencia y el proceso posible y probable de modelación de las enseñanzas socializadas, durante el desarrollo de la acción docente del profesor/a universitario, generan a nuestro modo de entender, dificultades para establecer “hilos fenomenológicos” a través de los registros de observación y coaching de indagación, para hacer la “lectura” de las acciones de los profesores/as, y contrastarlo con sus palabras.

Visto que existe esa dificultad, solo se pueden hacer apreciaciones o acercamientos especiales en función de las “miradas” particulares surgidas de la propia experiencia

en el ámbito universitario, donde el investigador se encuentra al desarrollar su acción profesional docente, en el contexto situacional del estudio realizado, junto a las referencias teóricas existentes sobre el tema.

En esta ocasión y para evitar confusiones se consideró pertinente no colocar el cuadro referido a los textos de registros /coaching de indagación, en el entendido de que podrían apreciarse o no ciertas actitudes de los profesores/as en relación con el tópico de significado que de alguna manera está anudado al tema de “Expectativas a la docencia” y explicado previamente en párrafos anteriores.

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

Los textos que apoyan los tópicos de significado son:

Profesor/ a C1	<i>“Buena, a trabajar llegué yo estaba trabajando en el diario El Nacional, en Caracas y allí cumplía labores de periodista en la sección de secretaría de redacción, había un grupo de quince periodistas, pero un día un compañero de trabajo me avisó de que había un concurso en El Nacional, que salía publicado un aviso en El Nacional de un concurso de la Universidad de Los Andes, y yo me inscribí para el concurso. Un concurso de oposición”</i>
Profesor/a C2	<i>“Llegué por la calificación que me dieron mis profesores universitarios que me apoyaron en la idea de ser profesora universitaria. Llegué para trabajar y seguir estudiando ... había quedado una vacante en la cátedra donde tuve experiencia en las pasantías o prácticas al final de la carrera de periodismo... No, primero credenciales y luego oposición... No, aunque sí me parece atractiva por venir de la experiencia como periodista en un medio audiovisual de TV comercial. Periodismo sí, docencia no. La asignatura, la materia en la que me incorporé.”</i>

Análisis profesores/as de la carrera de Comunicación Social

En este grupo profesoral C1 y C2, la percepción sobre el tópico de significado “naturaleza de acceso a la profesión docente en el ámbito universitario” se expresa de manera directa en las palabras de los profesores, la idea de un mejor status laboral y los beneficios profesionales que implican la posibilidad de mejora, desarrollo y crecimiento en su formación. De todas maneras, en el profesor/a C2 se percibe una intención manifiesta hacia la formación profesional, mucha más clara que en el profesor/a C1.

Es importante señalar que existe un mecanismo de ingreso en la Universidad de Los Andes en Venezuela que expresa el ingreso por concurso de credenciales (contrato) y de oposición (ordinario). El profesor/a C1, ingresó directamente por concurso de oposición y viene de trabajar en uno de los periódicos más prestigiosos y reconocidos del país (El Nacional) y Latinoamérica, solo que se infiere la posibilidad de un mejor trabajo y por ende la búsqueda de un campo laboral de mejores oportunidades para su desarrollo profesional en el plano docente, sin que existan actitudes explícitas en torno a la enseñanza.

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

Es importante reseñar que en Venezuela los llamados a concurso se hacen a través de la publicación de aviso nacionalmente, donde se expresa: el perfil profesional del personal requerido, el área temática de trabajo, la descripción de funciones a realizar –*docencia, investigación, extensión*- y otros tópicos de interés.

Tal asunto se trae a colación, en tanto la información impresa que leen los profesionales interesados es, en sí misma un indicador que pudiese activar sus expectativas para el ingreso a la universidad como campo laboral, dado que el perfil del profesional requerido es muy general, por lo tanto, reporta elementos de sustentación referidos a la naturaleza de ingreso a la docencia.

El supuesto que va emergiendo en cuanto a este tópico es el significado de una serie de elementos formales que favorecen las expectativas a la docencia de los profesionales en directa relación con la forma en que ingresan (naturaleza de acceso a la profesión docente universitaria) y su futuro como profesionales de la docencia que han de formarse, y que de plano no tienen una formación de base centrada en la docencia.

En las mismas circunstancias, las palabras del profesor/a C2, vislumbran potentemente la importancia que tuvieron algunos profesores de la universidad en su decisión de tratar de acceder al campo laboral de la docencia universitaria, quienes al parecer le dieron “apoyo” para presentarse al concurso por una plaza vacante en la carrera de Comunicación Social.

Resalta el hecho de la afinidad de la plaza vacante con la potencialidad “percibida” por los profesores de C2 en su etapa de formación de pregrado, lo que indica la posibilidad de un “perfil pensado” de estos profesores/as universitarios relacionados con el informante clave C2.

Lo atractivo al parecer para el profesor/a C2, en cuanto a la naturaleza de acceso a la profesión, está en su interés por desarrollarse aún más en el área disciplinar que más le gusta, le motiva. En el fondo se infiere, la necesidad de los profesores/as C1 y C2 por encontrar en el ámbito universitario sus respuestas en torno al desarrollo y formación de su profesión desde el área de especialidad que les atrae, mostrándose a nuestro parecer las motivaciones intrínsecas que han construido desde su potencialidad ontológica.

La contrastación a partir de los datos expresados en los registros de observación, para con este tópico, al igual que sucede con los profesores de administración (A1 y A2) no puede percibirse tajantemente en las actitudes que pudiesen relacionarse con el tópico de significado, en tanto es una situación que tiene una localización en tiempo y espacio muy determinado para cada profesor/a C1 /C2 en su etapa inicial de ingreso a la Universidad de Los Andes Táchira.

El investigador considera que algunas de las acciones podrían relacionarse con el tópico de significado, pero entendiendo que hay una relación con la denominada “expectativas a la docencia”, es difícil representar las actitudes expresadas en torno a “naturaleza de acceso a la profesión docente universitaria” puesto que se cruzan con el anterior tópico de significado.

El libre albedrío de posicionar las acciones que realizan los profesores/as y que podrían tener relación con la naturaleza de acceso a la profesión docente, queda sujeta a otras visiones.

Esta situación deja en evidencia las dificultades para objetivar ciertos fenómenos, dada su marcada naturaleza subjetiva, en tanto son situaciones que dependen exclusivamente de las construcciones que hace cada profesor/a de su realidad.

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

Los textos se expresan a continuación:

Profesor/a E1	<i>“Como profesional, por concurso de oposición. Inmediatamente por concurso de oposición”</i>
Profesor/a E2	<i>“Trabajaba en un colegio me dijeron del concurso de credenciales concursé para tener la experiencia.... Un contrato primero y luego la oposición que tardó algunos años porque tenía contrato por pocas horas. Sí, en la UPEL hice trabajo de docencia a destajo.... Fue todo eso a la vez, siempre lo puse en mi mente, en mi corazón en mis sueños y trabaje para eso”</i>

Análisis profesores/as de la carrera de Educación

La “naturaleza de acceso a la profesión docente universitaria” en el análisis realizado a los profesores/as E1 y E2 nos permite inferir la importancia que tiene para ellos la manera cómo se produce el acceso al campo laboral para el cual están conscientemente identificados y preparados, tal como lo muestran los profesores/as E1 y E2 al mencionar términos como: “profesional” y “experiencia”.

Estos aspectos dejan entrever el valor que tiene la posibilidad de acceder a un campo laboral y profesional del cual conocen ciertos rasgos, al menos en lo relativo a tareas y funciones a realizar, así como también los beneficios laborales conexos.

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

A diferencia del profesor/a E1, en el profesor/a E2 se percibe cierta disposición “pensada” en torno a la experiencia del acceso a la universidad por la modalidad de concurso (inicialmente de credenciales y luego de oposición). Sus palabras expresan tácitamente sentimientos y actitudes hacia el logro de incorporarse a la docencia universitaria.

Un elemento de significado a resaltar, está en el hecho de haber tenido la experiencia previa de trabajar la docencia universitaria en otra institución, por lo cual el profesor/a E2, ha experimentado y por lo tanto tiene una experiencia previa que le da soporte para vivir con cierta seguridad el concurso de credenciales en la Universidad de Los Andes Táchira.

Se desprenden de las palabras del profesor/a E2, el reconocimiento de su valor como profesional docente, que se interpreta entonces en la visualización de sus propias competencias capacidades, habilidades, destrezas posibles, relacionadas con la docencia y que implícitamente representan el saber profesional que posee para incorporarse al campo laboral de la docencia universitaria. En el profesor/a E1, sus palabras permiten interpretar cierta necesidad de cuidar sus opiniones sobre su experiencia de acceso a la universidad.

Como se precian las cosas a través de los registros de observación, y de forma similar a como ocurren en los profesores/as de las carreras de Administración y Comunicación Social, en los profesores de Educación, sus actitudes podrían o no ubicarse en referentes fenomenológicos para contrastar sus palabras.

Muchas representaciones de los profesores E1 y E2 podrían merecer su valoración sobre el tópico de significado “naturaleza de acceso a la profesión docente”, pero entendiendo la complejidad y singularidad de esta construcción personal, lo considerado por el investigador, se expresa en no señalar en particular los datos de los registros de observación /coaching de indagación.

Integración análisis profesores-carreras de Administración, Comunicación Social y Educación

En nuestra percepción, los profesores/as expresan factores de carácter coyuntural (momento del concurso, situación laboral del profesor/a, características del cargo o vacante solicitada) que influyen en el momento de tomar la decisión de incorporarse al ejercicio profesional docente universitario.

Los mecanismos de información para conocer sobre el concurso son básicamente dos: un aviso en prensa o por comentarios de amigos o compañeros de trabajo. Es decir, se infiere que el acceso a la profesión docente universitaria está supeditado a situaciones casuales que se engranan con las “ideales, expectativas, motivaciones” de los profesores/as sobre la actividad profesional en la universidad y el prestigio que ésta conlleva.

Estas situaciones se conecta con las intenciones de enseñar en la universidad que se muestran en las posibles motivaciones intrínsecas derivadas de la socialización de las enseñanzas vividas en etapas de formación pre-profesional y permite sostener de manera inferencial, que el saber futuro del profesor/a sobre la enseñanza, está latente como producto de lo experimentado en el trayecto de su formación en los niveles de educación primaria, secundaria, bachillerato y universitaria, distinta de la formación de base docente, propia de los profesores/as E1 y E2 quienes sí tienen una base de saberes competenciales sobre la docencia.

Desde el ámbito fenomenológico propiamente dicho, el mecanismo de control de acceso a la profesión está definido por medio de los procesos de concurso de credenciales y de oposición, normados por la universidad en el “Estatuto de Personal Docente y de Investigación” de la Universidad de Los Andes del año 1990. Estos mecanismos permiten al profesor universitario a partir del proceso de evaluación definir:

- a) Credenciales, trayectoria profesional o currículum vitae: implica el reconocimiento del proceso formativo profesional que ha cumplido el aspirante
- b) Conocimiento específico en el área a enseñar. Se evalúan además las competencias oral y escrita
- c) Conocimiento pedagógico que le permite establecer su idoneidad profesional para cumplir con las tareas de docencia universitaria.

En el análisis cabe establecer ciertas prerrogativas coyunturales a estos procesos de acceso a la profesión docente universitaria como la subjetividad de los concursos por razones personales, políticas, administrativos, etc.; marcados directa o indirectamente por las micro- políticas institucionales imperantes en la Universidad de Los Andes Táchira y en general en las universidades venezolanas y latinoamericanas.

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

De tal manera, que el ejercicio profesional de la docencia universitaria empieza por delinearse como un proceso eminentemente político y normativo a nivel institucional, pero influido por factores coyunturales que se entretajan con las concepciones en lo personal que construye cada profesor/a desde la perspectiva de la naturaleza de acceso a la profesión.

Estos aspectos inciden en el desarrollo posterior de su hacer profesional (latente como expresión de reconocimiento del valor de la universidad como espacio de desarrollo de la profesión), que a nuestro modo de ver, afecta posiblemente la construcción del saber que guía el hacer docente de los profesores/as sujetos de la investigación.

Inferencias preliminares de la categoría analizada

De acuerdo a lo analizado previamente, esta categoría constituida por el tópico “naturaleza de acceso a la profesión docente en el ámbito universitario”, ha permitido definir un rasgo esencialmente considerado en la investigación que tiene que ver con el proceso primigenio de “la profesión docente a nivel universitario”, dado que existe un supuesto derivado en la entrevista que deja entrever en sus datos, posibles factores de incidencia en el desarrollo del saber para enseñar.

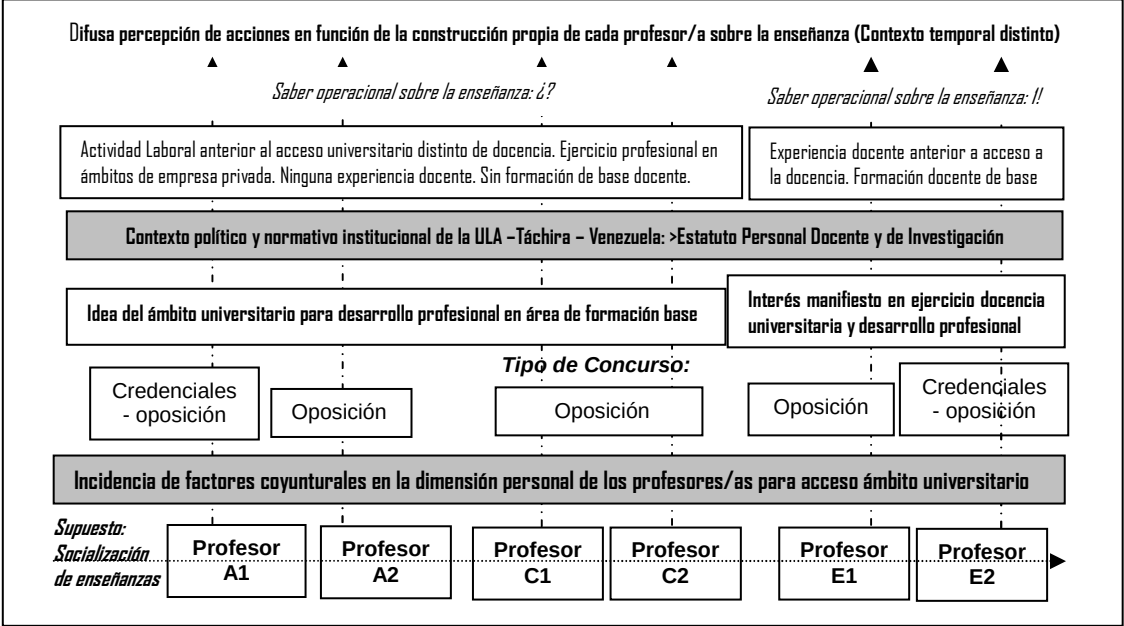
Un aspecto relevante se percibe en torno a las expectativas y/o motivaciones expresadas por los profesores/as sobre las posibilidades dadas por la universidad como institución de apoyo en la formación y desarrollo profesional, sin que implique salvo en los profesores/as con formación docente de base que se muestren preocupaciones o dudas por el hacer docente futuro.

Estos aspectos representan probablemente una concepción sobre la enseñanza configurada desde el fenómeno de la socialización de las enseñanzas de significado vividas y que “marcan” potencialmente la idea en torno a la enseñanza universitaria.

En todo caso, se perciben ciertos factores y situaciones coyunturales que afectan a los sujetos estudiados, los cuales mueven a nuestro modo de ver, la acción profesional (altamente compleja) de los sujetos que tienen o no como meta su incorporación al ámbito universitario, como espacio laboral y de desarrollo profesional influidos por aspectos temporales, administrativos, conceptuales, metodológicos en cuanto a la naturaleza de acceso a la tarea de la enseñanza universitaria, que tocan la esencia de lo personal de los profesores/as sujetos de la presente investigación.

Estas inferencias se muestran de manera sintética y forman parte de la dimensión: “Ejercicio profesional universitario en su fase de iniciación”, las cuales se ilustran en la figura 30.

Figura 30. La profesión docente a nivel universitario. Naturaleza de acceso a la profesión. Inferencias preliminares de la categoría



Fuente: el autor.

En la figura anterior se expresan algunas inferencias que se entretajan con situaciones particulares de cada profesor/a y que permiten expresar algunos rasgos identificatorios de la categoría trabajada, como una síntesis de lo expresado en las inferencias preliminares de la categoría.

3.2.2. Categoría: La práctica de la enseñanza como ámbito de iniciación de la formación docente

Esta categoría surgió de la convergencia de ideas de los profesores/as universitarios ante el cuestionamiento relativo al conocimiento sobre la enseñanza, sus referentes para la docencia universitaria y los apoyos recibidos en cuanto a formación pedagógica para entender como la práctica de enseñanza, se concibe como un escenario inicial de formación para la docencia universitaria.

Esta investigación sigue el supuesto de relacionar la práctica de la enseñanza como ámbito inicial de formación docente universitaria, en el sentido del desarrollo primigenio y sistemático del saber que el profesorado construye para dirigir el proceso de enseñanza.

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

Es razonable pensar que la práctica de la enseñanza se convierte en el proceso mismo de formación del profesorado, ya que determina aspectos y elementos referenciales sobre las prácticas sociales que lleva a cabo el profesor/a universitario en cuanto a su labor (Stenhouse, 1984; Marcelo, 1994).

De esta categoría, redefinida a partir de los significados expresados en los discursos de los profesores producidos a través de la entrevista, se pueden establecer dos tópicos de significado: “La enseñanza desde la formación práctica inicial de la docencia universitaria” y los “apoyos al desarrollo inicial de la docencia universitaria en la formación pedagógica del profesor/a universitario”.

3.2.2.1. Tópico de significado: La enseñanza desde la formación práctica de la docencia universitaria inicial. (E.F.P.D)

Tal tópico de significado se ubica en torno a la posible incidencia del saber inicial del profesor para realizar la tarea de docencia universitaria.

Este conocimiento se explica por la manera cómo el profesorado desarrolla la enseñanza en etapas iniciales (novel), donde se conjuga el saber del profesor/a para desarrollar los procesos del aula, desde la enseñanza, a partir de la valoración intuitiva que hace sobre las experiencias significativas de enseñanza pasadas, producto de los influjos de determinados “modelos de profesor/a”.

Para los efectos del estudio, se percibe que este momento especial en la vida del profesorado es además una fuente de formación en sí misma para el profesor/a universitario.

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

Las citas que representan las expresiones de los profesores/as expuestas en la entrevista se muestran a continuación:

Profesor/a A1	<i>“La experiencia vivida de los profesores que me dieron clase... Bueno me tocó iniciarme en la carrera de Comunicación Social... al principio llegué como muy fuerte como una persona muy seria muy cerrada, ...Maravilloso y aprendí muchísima, yo pienso que quizá estar con los muchachos de 5º año y mucho más en la carrera ...esto me enseñó mucho a interactuar bonito con los muchachos... La gestión de la clase, la forma de llegarles que no fuera muy monótona muy aburrida. Me dieron un programa donde podía cambiar y modificar bueno y entonces de acuerdo con ese programa yo fui preparando láminas de acetato y fui preparando las clases... Sí eso es muy importante, inicialmente, como Administrador no tiene la formación pedagógica...”</i>
Profesor/a A2	<i>“... No, la práctica y la experiencia vivida de los profesores en la universidad... Sentí algo extraño, porque nunca había enseñando, había estudiado cosas sobre contaduría y administración de empresas... Me costó mucho poder comunicarme adecuadamente con los alumnos, sentía dificultad para que los alumnos me entendieran.... Bueno pues nada, algo difícil y tumultuoso pero salí adelante...”</i>

Aprendí mucho también porque casi empecé de cero. De todas maneras me parece muy valioso porque fue el germen de mi vida como profesor universitario y luego me empezó a gustar la dinámica de la universidad en cuanto a las cosas que aprendía... Me dieron un programa... yo lo hice fundamentalmente sobre el contenido de la asignatura. Así fue la primera experiencia."

Análisis profesores/as de la carrera de Administración.

Las palabras de los profesores/as A1 y A2 parecen indicar que:

- Al iniciarse profesionalmente en la docencia universitaria siguieron modelos de profesores/as, es decir, trataron de orientar las enseñanzas a partir de las experiencias de significado experimentadas a través de la socialización de las enseñanzas.
- La experiencia de trabajo en docencia previa al acceso a la docencia universitaria es limitada en el profesor/a A1 y ninguna en el profesor/a A2, por lo cual, las situaciones iniciales de docencia en el ámbito universitario se presentan como novedosas, y responden a situaciones especiales a los cuales hay que afrontar. Se percibe en el profesor/a A2, cierto nivel de preocupación por las dificultades en establecer un proceso adecuado de comunicación con los alumnos, en el profesor/a A1, la reflexión en torno a su postura "fuerte" y de prepotencia en los momentos iniciales de docencia universitaria.
- La enseñanza se convierte en el proceso y producto, donde los profesores/as van experimentando su propio desarrollo como profesiones de determinada área disciplinar (administración) a partir de los procesos de profundización/investigación en el contenido de la materia (¿qué enseñar?), más que por las preocupaciones mismas en la docencia (¿cómo enseñar?).
- Coinciden en torno a cómo lograr la comunicación adecuada con los estudiantes, anunciada con más fuerza por el profesor/a A1, posiblemente por su experiencia con estudiantes de la carrera de Comunicación Social, a donde ingresó inicialmente, para luego pasar a la carrera de Administración.
- El profesor/a A2, en una palabra considera que su experiencia en la docencia universitaria empieza de cero, es decir, no posee según él, ningún referente pedagógico para desarrollar la enseñanza. Las primeras sesiones de clase son consideradas valiosas, en tanto expresan los momentos confirmatorios del profesor/a en el proceso de aprendizaje en la práctica de enseñanza misma. Es considerada implícitamente esta etapa, el germen de la vida profesional del profesor/a, en tanto se produce el acto permanente de construcción de la profesión docente desde las experiencias de trabajo en los profesores/as A1 y A2.

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

- La posibilidad de planificar la enseñanza con un patrón formal que es cumplimentado por el profesor/a haciendo énfasis en el contenido disciplinar, a partir de aproximaciones derivadas de experiencias derivadas de la socialización de las enseñanzas con los profesores modelo o anti-modelo y la modelación de la modelación de las enseñanzas, producto del aprendizaje que ocurre al interior del profesor/a al experimentar el proceso de enseñanza que dirige.

Estas inferencias, representan una imagen que puede interpretarse en dos perspectivas: a) la docencia inicial en la universidad es sustentada previamente por los influjos de la socialización de la enseñanza vivida por el profesor/a A1 y A2, b) la enseñanza en la universidad en sí misma, es el ámbito de formación inicial del profesorado A1 y A2 en materia de docencia y se nutre del aprendizaje vicario.

Estos aspectos indican la posibilidad latente de entender al saber del profesor/a para enseñar, como una construcción propia, personal y experiencial, que parte de sus concepciones sobre la enseñanza en conjunción con las propias experiencias de enseñanza que dirige. De manera que el profesor/a al parecer se construye a sí mismo en el acto de la enseñanza, desde su condición personal.

Dado que las palabras de los profesores/as expresan en nuestra óptica una realidad sentida y vivida, el tiempo de su concreción es parte del pasado, por lo tanto, solo se realizan algunas aproximaciones fenomenológicas relacionadas con este momento o trayectoria vivida en esta materia, en el supuesto de comprender la realidad como un proceso continuo de construcción humana que tiene acciones que fluyen con cierta constancia en el ahora, producto de las imbricaciones de significado experimentadas y aprendidas por los profesores/as A1 y A2.

Las contradicciones entre los discursos y acciones de los profesores/as son singulares. En la práctica, al no poder establecer una relación directa con los acciones, se tomaron algunos datos del registro de observación/coaching de indagación, que se consideraron posibles engranajes recurrentes de su práctica de enseñanza construida desde la etapa de profesor/a novel.

En el caso del profesor/a A1 se percibe la idea de mantener una buena actitud para con los estudiantes tal y como lo ha expresado en la entrevista y el profesor A2, al parecer trata de encontrar la manera de comunicarse con los estudiantes, pero colocando al frente los contenidos de la asignatura. Lo representado en los datos de

registro de observación/coaching es tan solo una muestra considerada representativa del tema abordado.

Profesor/a A1	<i>R.D.1:</i> "El profesor/a A1 hace una aclaratoria ante un interrogante de un estudiante en cuanto a un aspecto metodológico del trabajo y él recibe una respuesta que es focalizada a todo el auditorio, ya que la pregunta implica un requerimiento general para desarrollar el trabajo. (coaching: el profesor utiliza la ejemplificación y los chistes -gracia- para mover y motivar la clase)"
<i>R.D.2:</i> <i>Registro de Observación</i>	<i>R.D.2:</i> "...A1 explica a través de un ejemplo común sobre cómo la teoría ayuda a explicar esas situaciones, hace un chiste del ejemplo anterior usando los conceptos en un juego de palabras"
Profesor/a A2	<i>R.D.1:</i> "(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.) No es preconcebida. Capacidad heurística." <i>R.D.2:</i> "El profesor hace otra aclaratoria usando un ejemplo determinado y algunos estudiantes no ponen atención sobre las observaciones expuestas por A2" <i>R.D.3:</i> "El profesor A2 señala que no hay calidad en los trabajos presentados por los estudiantes, que no hay conciencia en el desarrollo del trabajo. A2 se sienta en la mesa y revisa otra práctica para luego exponer su visión sobre lo que han hecho."

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

Los datos aportados por la entrevista en las cuales se deriva el tópico de significado "La enseñanza desde la formación práctica de la docencia universitaria inicial", en los profesores/as C1 y C2 son:

Profesor/ a C1	<i>"Realmente venía de la práctica, como le digo antes de vincularme a la universidad yo hice unos talleres, el uso de la prensa en el aula de clase, con unos docentes, ese fue en el Montessori y con algunos de El Nacional, eran dictados por el diario El Nacional entonces yo me vinculé con ellos y conocí algunas técnicas y las necesidades del estudiante poder utilizar la prensa el escolar de básica y secundaria, cómo utilizar la prensa como herramienta didáctica, algo de eso me sirvió, a mí finalmente lo que uno aprende allí se le digo empíricamente"</i>
Profesor/a C2	<i>"... el hecho de no poseer ningún conocimiento sobre cómo enseñar, esto fue haciéndose con las experiencias y recordando las situaciones más relevantes de aprendizaje que viví en mi pregrado. Después he cambiado.... yo no me he formado como docente y pienso primero en la materia a enseñar que otra cosa, después las experiencias me han ayudado a cambiar sobre la marcha, con algo de ayuda de profesores expertos...Realmente venía de la práctica y de trasladar lo que había vivido como estudiante, pero no creo que tuviese ningún conocimiento específico sobre la enseñanza, creo lo más importante es ser un experto en el conocimiento a impartir, de allí se hace fácil enseñar. Para mí lo más válida es tener un buen conocimiento de la disciplina que administro y si el conocimiento sobre la enseñanza deviene de la práctica... Bueno la asignatura es mi primera preocupación ... por supuesto como desarrollar la materia y cumplir con las exigencias del departamento y mis expectativas como comunicador social"</i>

Análisis profesores/as de la carrera de Comunicación Social

En las palabras de los profesores/as de la carrera de Comunicación Social se puede inferir que:

- Tanto el profesor/a C1 como C2 consideran indirectamente, no poseer ningún conocimiento específico formal en torno a la enseñanza, aunque en el profesor/a C1, dado las experiencias desarrolladas en un "taller sobre uso de la prensa en el

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

aula” considera que ha aprendido ciertas técnicas que le sirven para enseñar en la universidad.

- La práctica y/o acción profesional distinta de la docencia de los profesores/as C1 y C2 anterior a su ingreso a la docencia universitaria, representan elementos vitales para “pensar” la acción docente futura. Se percibe una actitud prospectiva hacia la enseñanza que posee como base de referencia, las acciones prácticas de su ejercicio profesional en periodismo y por supuesto los referentes o modelos producto de la socialización de las enseñanzas.
- En el profesor/a C2 por una parte, se sostiene la idea en torno a enseñar desde los contenidos de la carrera de formación de base (Administración), indirectamente referenciada por el profesor/a C1 y por otra, el reconocimiento de un cambio ocurrido en C2 en la manera de abordar la enseñanza, posiblemente por las imbricaciones y/o consecuencias de la acción docente en sí misma en la etapa inicial de docencia en la universidad.
- Las expectativas institucionales, al parecer funcionan como factores que contribuyen en el desarrollo de la enseñanza y por ende se puede considerar un elemento en la formación práctica inicial de la docencia universitaria de los profesores/as C1 y C2.
- Se percibe en el profesor/a C1, cierta preocupación sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes a partir de los contenidos trabajados en la asignatura con una connotación “didáctica”, lo que hace de la enseñanza, posiblemente un proceso y producto que aporta en el profesor/a novel, elementos para su construcción como docente; los profesores/as C1 y C2 entienden que ocurren en ellos ciertos influjos y cambios en la manera de enseñar provocados por las “experiencias docentes iniciales vividas”, las cuales son reseñadas en torno al cambio y el aprendizaje que sucede en ellos y que son procesos básicos, a nuestro modo de entender, para construir su acción profesional.

Posteriormente y siguiendo la secuencia de análisis, se procedió a establecer el cruce de información con los datos de los registros de observación/coaching de indagación. En este aspecto es importante considerar, al igual que análisis anteriores, que las acciones señaladas en estos instrumentos se corresponden con el contexto temporal y situacional de docencia universitaria actual, por lo cual tan solo se pueden establecer algunas relaciones con el tópico de significado trabajado, en función de la percepción particular *-inferencial-* del fenómeno; como consecuencia del análisis.

El aspecto considerado tiene por lo tanto, además de la diferencia en espacio-tiempo de la trayectoria de desarrollo del profesor/a, su propia configuración en cada uno de los profesores/as. En la práctica, se pueden considerar por lo tanto, posibles situaciones clave que vuelven a aparecer como anclajes de su práctica de enseñanza construida desde la etapa de profesor/a novel y que son percibidos en este momento observado.

En la práctica, observamos que los profesores/as C1 y C2 recrean algunas de sus acciones en torno a situaciones experimentadas en etapas anteriores a la incorporación a la docencia universitaria, relacionadas posiblemente al mismo inicio de la docencia, las cuales al parecer han ido modelando y por lo tanto, han mejorado en función de sus propias necesidades y requerimientos en cuanto a enseñanza. De todas maneras, las palabras expresan contradicciones notables al contrastarlas con la totalidad de las observaciones registradas.

De igual forma, se mantiene, al parecer la idea de la enseñanza en la etapa de novel como un trayecto de aprendizaje y modelación de lo aprendido a partir de los influjos de la acción docente realizada.

Reaparecen algunos conceptos básicos señalados con anterioridad por los profesores/as C1 y C2, tal como: el proceso creativo de los estudiantes, la contextualización y los contenidos aprendidos en otras situaciones distintas de la docencia para enseñarlos, como parte posiblemente del conocimiento práctico en el área de formación de base, que en este caso es el periodismo.

Emerge la idea, pensada y hecha práctica por los profesores/as C1 y C2 del desarrollo de los estudiantes tomando como referencia su futuro en la profesión, que se expresa en términos de calidad.

Se infiere en las acciones de los profesores/as, que la etapa inicial de docencia universitaria, ha sido el espacio de partida formal para formarse como profesores/as universitarios y muchas de las actividades que realizan, se infieren sean, productos de un proceso experimentado previamente. Más adelante, posiblemente se clarifique, si estas actividades han experimentado algún proceso de evolución y desarrollo a partir de la propia práctica de enseñanza.

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

Profesor/a C1	<i>R.D.1: "...Cl les da las instrucciones para crear...pero si debe estar contextualizados en una realidad social."</i>
<i>R.D.: Registro de Observación</i>	<i>R.D.2: "...se crea un ambiente de intercambio de ideas... Cl les muestra a través de libros e imágenes digitales lo que es una infografía."</i>
Profesor/a C2	<i>R.D.1: "(coaching: el profesor profundiza sobre aspectos éticos y estéticos de l periodismo audiovisual, para cuando ellos desarrollen su profesión)"</i>
	<i>R.D.2: "El profesor C2 busca que los alumnos se concentren en hablar bien."</i>
	<i>R.D.3: "(Coaching: el profesor C2 planifica el aprendizaje desde puntos de atención del contenido...)"</i>

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

Estas citas que forman parte del discurso expresado en la entrevista, fueron extractadas en función del tópico de significado derivado "La enseñanza desde la formación práctica de la docencia universitaria inicial", los cuales se expresan a continuación:

Profesor/a E1	<i>"Los conocimientos en el área muy específica, los conocimientos en el orden pedagógico en el área ... debo decirlo tuve muy buenos profesionales a carta cabal que tenían muchos conocimientos y que trataban de transmitir eso a nosotros, eso me ayudó muchísimo... no había experiencias previas como estudiante universitario, me topé con gente que quizás inclusive con la mayor experiencia de tipo docente que yo porque eran ya profesionales en servicio... muchísimas ilusiones de formación de crecimiento... Yo considero que lo que es la gestión de la clase, esa fue la primera preocupación. Si es la gestión cómo llegar con una serie de contenidos"</i>
Profesor/a E2	<i>"... Los de formación de base, los de la experiencia, es un proceso de construcción... Me preocupa... en esencia cómo formar adecuadamente... Bien, con mucha alegría, sin miedo porque me preparé bastante y como ya tenía experiencia..., aunque fue un cambio... pero me dio la oportunidad de innovar por las características de la ULA Táchira. Claro había muchas preguntas de cómo se manejaban las cosas allí, pero para eso soy profesor, para indagar... La situación crítica ha sido por no conocer el reglamento de evaluación y dejar en el aire algunas actividades evaluativas sobre supuestos... Como profesor de práctica y de didáctica del castellano fue un año de mucho aprendizaje, especialmente en lo relativo a la cultura o atmósfera institucional, a ...como se hacen los procesos para finalmente desarrollar las tareas específicas del aula. Entendí también muchas cosas ..."</i>

Análisis profesores/las de la carrera de Educación

En los textos de los profesores E1 y E2, se pueden inferir:

- Estos profesores/as van exponiendo de entrada el reconocimiento de un saber profesional de base docente que les sirve para orientar el trabajo de enseñanza en el ámbito universitario, en sus etapas iniciales. Así mismo, interpretan que existen diferencias en los procesos de enseñanza al comparar, posiblemente sus experiencias de enseñanza en otros niveles educativos, ya sea como estudiantes o como profesionales docentes con alguna experiencia en la enseñanza.

- Se interpreta en los profesores/as E1 y E2, una apreciación explícita del saber/conocimiento sobre la enseñanza, que de paso es considerada una construcción a partir de las propias experiencias de enseñanza desarrolladas.
- En un primer momento, los profesores/as sienten que la docencia a nivel universitario en sus experiencias iniciales les genera más preguntas que respuestas, lo que al parecer los obliga a establecer ciertos procesos de reflexión sobre la acción.
- La coincidencia en torno a la percepción de los profesores, en donde el primer año de enseñanza en el ámbito universitario representa un momento muy importante asociado con el desarrollo del proceso de formación profesional que les permiten, desde esas experiencias de docencia universitaria, ir construyendo un saber particular centrado en resolver los problemas de la enseñanza.
- Trasciende en otras palabras que el profesor/a E1, se preocupa por la gestión de la enseñanza, curiosamente como una actitud inicial en torno a las primeras experiencias de docencia universitaria.

El profesor/a E2, percibe el fenómeno de la cultura o atmósfera institucional (ámbito universitario) como un aspecto relevante que experimenta en este momento en la trayectoria docente universitaria inicial, y lo relaciona, a nuestro modo de entender, con el desarrollo de la enseñanza, por lo cual se interpreta, cierta preocupación por el desconocimiento de las normativas institucionales (por ejemplo: el reglamento de evaluación) que afecta sus prácticas de enseñanza (situación crítica en primeros momentos de enseñanza universitaria).

- Recurre en los profesores/as E1 y E2 la manifestación de recordar el fenómeno de la socialización de las enseñanzas como reflejo para orientar su acción docente, junto al reconocimiento de sus prácticas de enseñanza como procesos para la formación profesional, atendiendo posiblemente a las necesidades de formación pedagógica que requieren en esta etapa de su trayectoria profesional.

Se debe precisar que las acciones observadas en los profesores/as de Educación, al igual que con los profesores/as de las carreras de Administración y Comunicación Social, forman parte del contexto actual de docencia, es decir, estas acciones percibidas representan una etapa de desarrollo docente que no es la inicial, esto no implica la posibilidad de identificar algunas prácticas recurrentes que se entiende configuradas en el momento de la trayectoria inicial de docencia universitaria.

Al contrastar estas palabras de E1 y E2, con sus acciones, se perciben puntos de confluencia sobre el uso y manejo del saber profesional de base docente y se ven

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

reflejados ciertas actitudes de los profesores/as en las actividades de enseñanza, posiblemente como consecuencia de la modelación de las primeras experiencias de enseñanza experimentadas en el ámbito universitario.

De igual forma, contradicciones entre sus palabras y acciones que denotan por supuesto, la naturaleza humana, personal y subjetiva del proceso de enseñanza construido por los profesores/as como una muestra posible, de las influencias en la construcción de la profesión docente desde la dimensión personal.

En las acciones de los profesores/as E1 y E2, sé “perciben” situaciones recurrentes que parecen identificarlos, tales como: la contextualización de los contenidos enseñados, la mediación de normas, el desarrollo interactivo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, la clarificación metodológica de acciones del aula en relación con lo teórico y al marco normativo institucional, el seguimiento de instrucciones y el apoyo reflexivo a los contenidos trabajados

Profesor/a E1.	<i>R.D.1:</i> “Infiero que el informante 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.”
<i>R.D.:</i>	<i>R.D.2:</i> “El profesor les indica a los estudiantes que pueden quedarse con los materiales trabajados y que los compartan”
<i>Registro de Observación</i>	<i>R.D.3:</i> “Los estudiantes interactúan con el profesor en esa estrategia de seminario- taller... El hace pequeñas concesiones a los estudiantes.... El explica la importancia del tema y de la proyección de la profesión docente... y las responsabilidades de su futura labor profesional.”
Profesor/a E2	<i>R.D.1:</i> “...que se persigue según E2 es que el alumno tenga los elementos básicos para el aprendizaje en función de sustentar la planificación”
	<i>R.D.2:</i> “...se deben realizar las prácticas que ha enviado a través del correo electrónico. La idea, supongo, es que al mismo tiempo de mostrarle las diversas opciones de estrategias didácticas...”
	<i>R.D.3:</i> “El sujeto observado E2 va apoyando la lectura de la estudiante con reflexiones relativas al procedimiento de la lectura y al contenido que se está leyendo.”

Integración análisis profesores-carreras de Administración, Comunicación Social y Educación

Puede apreciarse en los profesores/as universitarios sujetos de la presente investigación, cierta coincidencia, más implícita (profesores de carreras de Administración y Comunicación Social) y/o explícita (en el caso de los profesores/as de la carrera de Educación) en el reconocimiento de un saber que guía sus prácticas de enseñanza iniciales, derivados de la propia “modelación intuitiva”, realizada por ellos desde sus experiencias de enseñanza en otros niveles escolares, fungiendo ellos como agentes en formación.

La consideración planteada anteriormente, expresa también, en las palabras de los profesores/as, la premisa de ver el primer año de enseñanza en el ámbito

universitario como una etapa fundamental en la construcción/reconstrucción/reconfiguración de su hacer docente posterior, y emerge el supuesto de un saber experiencial que guía la enseñanza a partir de las propias necesidades y requerimientos para el desarrollo de la asignatura en los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, formas de comunicación con los alumnos, gestión, etc.

Estas opiniones sustentan a grosso modo, la posición sobre la inexistencia de una formación pedagógica en el caso de los profesores de Administración y Comunicación Social, aspecto que menos incidencia tiene en los profesores/as de la carrera de Educación.

A pesar de las diferencias presentadas anteriormente, se perciben ciertos referentes de aprendizaje en este momento, donde la enseñanza adquiere, tal como lo vemos una connotación centrada en los procesos de la formación práctica inicial de la docencia universitaria, en todo caso, derivada de las propias historias vividas por los profesores/as en el trayecto de formación escolarizada hasta su etapa de profesor/a novel en el ámbito universitario (Benedicto, Ferrer, Ferreres, 1995).

Es decir, el saber experiencial de los profesores/as universitarios sobre/en la enseñanza, se conforma posiblemente, como una “caja negra”, propia, personal, intuitiva, implícita, construida desde las concepciones particulares y ontológicas de cada uno de ellos, que de entrada, posiblemente no soportaría los embates de la evaluación institucional sobre el saber/conocimiento referencial para desarrollar la práctica de la enseñanza.

3.2.2.2. Tópicos de significado: Apoyos al desarrollo inicial de la docencia universitaria en la formación pedagógica del profesor/a universitario. **(A.F.P)**

Esta tópico de significado, permite explicar la posible implicación de los diversos agentes/actores de la docencia universitaria del contexto institucional de la Universidad de Los Andes Táchira, en el accionar de los profesores/as estudiados en cuanto a las prácticas de enseñanza que éstos realizan, desde la perspectiva del sentido de apoyo en el proceso de formación inicial en la docencia a nivel universitario.

Se orienta sobre la base de posibles referentes institucionales de carácter formal y no formal que actúan directa o indirectamente en torno a los requerimientos, necesidades e intereses de los profesores/as en los primeros momentos de la

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

enseñanza universitaria y que pudiesen ser incidentales de manera significativa en la construcción del saber del profesorado sobre la enseñanza y las situaciones críticas de enseñanza en el período de iniciación.

Con base en lo anteriormente expuesto, el desarrollo de la docencia universitaria en los primeros momentos, puede considerarse orientado más desde el saber/ conocimiento empírico o práctico intuitivo y por los apoyos posibles para la realización de esa tarea de parte del profesor/a universitario que por un saber estructurado, formal, explícito, derivado de la reflexión sobre las prácticas profesionales que realiza el profesor/a. De tal manera que, generalmente no se produce una búsqueda compartida por el quehacer profesional del profesor/a universitario (Benedicto, Ferrer, Ferreres, 1995).

Posiblemente, lo que produce es la irrupción de necesidades de carácter coyuntural que generan ciertos influjos necesarios para que el profesor/a desarrolle la docencia en este “momento” de su trayectoria profesional como parte de su “formación”, dispuesta por la operatividad de su propia acción docente, que implica la búsqueda de respuestas a las cuestiones que ocurren en la acción sociocultural que dirige, ubicado en un contexto institucional que comparte con otros profesores/as de mayor o menor experiencia docente que la suya y con los cuales comparte directa o indirectamente, su acción profesional.

Este planteamiento conjuga en su interior, la máxima de la naturaleza social de la formación humana, la cual el profesor/a universitario experimenta como sujeto humano, influido por el contexto sociocultural en donde participa.

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

Los aportes textuales de la entrevista por los profesores/as indican:

Profesor/a A1	<i>“Ninguna ayuda, empezando venía de la empresa privada... Me dieron un programa donde yo misma podía cambiar y modificar bueno y entonces de acuerdo con ese programa yo fui preparando láminas de acetato y fui preparando las clases... Si eso es muy importante...”</i>
Profesor/a A2	<i>“...empecé a hacer cosas según lo había vivido en la universidad y por preguntarle a compañeros... Me dieron un programa y me orientaron algo para empezar, la primera clase me la ayudó a planificar mi mujer que es Profesora y yo lo hice fundamentalmente sobre el contenido de la asignatura... el que sabe la materia sabe qué enseña. Así fue la primera experiencia... pero en verdad pensándolo ahora, sí fue como algo artístico. Es decir, hacía lo que me parecía bien, el dictamen era una razón de ética de trabajo.... salvo el programa que es un instrumento de guía de dar la clase, no tuve un apoyo institucional formal distinto del programa”.</i>

Análisis profesores/as de la carrera de Administración.

En las palabras expresadas de los profesores/as A1 y A2, en la entrevista se pueden establecer las siguientes inferencias:

- Al parecer no existen apoyos institucionales a la docencia de carácter formal relacionados con la formación pedagógica necesaria para los profesores/as de nuevo ingreso en el ámbito universitario, tal y como lo señalan los profesores/as A1 y A2.
- El punto de referencial de naturaleza institucional y formal que se muestra de manera determinante es lo relacionado con la elaboración del programa de la asignatura, donde los profesores A1 y A2 hacen hincapié de manera coincidente.
- El apoyo a la docencia en el primer momento de desarrollo en el ámbito universitario, vino de hecho, al parecer por la vía no formal, con solicitudes directas o indirectas del profesor/a A2 a un familiar con formación de base docente y algunos compañeros (amistades) que tenían, al parecer, mayor experiencia en la docencia universitaria.

El profesor/a A2, no expone directamente una postura en cuanto a este aspecto, pero dadas las características del contexto universitario estudiado y de su inexperiencia en cuanto a la enseñanza, se supone la posibilidad de haber recibido algún tipo de ayuda indirecta de naturaleza no formal.

- Se ve en perspectiva, la preocupación del profesor/a A2, por tener claro lo referente a los contenidos a enseñar, en los primeros momentos de docencia universitaria, de manera similar el profesor/a A1, sigue más o menos la idea relativa a ¿qué enseñar?
- Dado que en algunos momentos, las repuestas de los profesores/as a los interrogantes no son totalmente argumentadas, se hace preciso contextualizar las mismas, con el interrogante, tal es el caso del profesor/a A1 quien responde a la interrogante ¿la planificación de las primeras clases las considera intuitivas, artísticas?, respondió que: “sí eso era importante”, lo que se traduce a nuestra manera de entender en que el profesor/a A1 ciertamente implica que sus primeras experiencias de enseñanza en la universidad, fueron construidas de manera natural, espontánea, siguiendo las percepciones personales del fenómeno, dado el poco apoyo recibido en materia pedagógica.

El profesor/a A2, expresa efectivamente una acción de naturaleza artística en torno a la planificación de la enseñanza y a la enseñanza misma.

- El profesor/a A2 muestra en sus palabras el carácter moral/ético del trabajo realizado en los primeros momentos de acción docente en la universidad. Es

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

decir, se aprecia en las palabras de A2, el sentido moral de su quehacer, que implica en efecto, un aspecto relevante en el desarrollo profesional; ya que el profesor/a A2, considera que la enseñanza que realiza, debe apegarse a los valores relacionados con la importancia de la tarea que realiza. Este aspecto representa a nuestro modo de entender, un elemento/factor esencial en la formación profesional del profesor/a en la docencia universitaria, como una respuesta natural de un sujeto que ha adquirido una formación de base profesional, cuya proyección de logro está enmarcada en el sentido ético de su quehacer, más allá, de las recompensas socio – económicas, que le puede generar su labor en el ámbito universitario.

Las palabras de los profesores/as A1 y A2 en este aspecto no tienen una expresión concreta en la realidad observada (registros/coaching), dado que la temática corresponde al primer año de experiencia en la docencia universitaria y en ambos casos, ha pasado ya algún tiempo desde ese momento, solo se puede inferir indirectamente que dadas las condiciones de ambiente de las aulas de clase, no se percibió durante las observaciones realizadas ningún apoyo a la docencia o pedagógico institucional. Por ello, no se colocan extractos de los registros de observación/coaching de indagación.

En este aspecto, hay que hacer la salvedad de reconocer la existencia de algunas instancias de soporte docente, que orientan su labor hacia el apoyo para el uso de espacios físicos (sala de apoyo docente) y de tecnología para la enseñanza (limitada en cuanto a cantidad y calidad), supeditada a las solicitudes de los profesores/as y condicionada a la planificación por requerimientos previos.

Pueden apreciarse, en el espacio del aula de la Universidad de Los Andes Táchira, las limitaciones tecnológicas para la enseñanza y demás procesos del aula, que indican de alguna manera las deficiencias de apoyo institucional que se deben probablemente a las deficiencias financieras y administrativas para la gestión de docencia e investigación.

El profesor/a A1 y A2, experimentan las situaciones comunes que vive la mayoría de profesores/as noveles en la Universidad de Los Andes Táchira en cuanto al asesoramiento, apoyo docente y/o formación pedagógica. Esto no implica, las posibilidades de sustentación académica desde otros agentes o instancias, quienes

directa o indirectamente ayudan a los profesores/as en su quehacer docente, tales como los departamentos académicos y áreas de adscripción.

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

Los profesores/as de la carrera de Comunicación Social C1 y C2, aportan algunas citas para ser analizados a continuación:

Profesor/a C1	<i>"Si realmente fue así, cuando llegué ya había comenzado el semestre, el año de anualidad y me tocó acomodarme a esa situación y comencé a acomodar el programa, a hacerlo, el que estaba montado ya, hacerlo y yo empezar a modificarlo de acuerdo con mis criterios empezar a trabajar y realmente sin orientación ni nada y los demás compañeros de trabajo estaban atosigados de trabajo y no tenían tiempo, la universidad estaba dando algunos talleres y yo me incorporé a alguno de ellos para conocer que era la pedagogía, pero no hubo una orientación que a uno lo llamen un organismo, una entidad aquí en la universidad que le diga, usted es un profesor nuevo, usted no es pedagogo, necesita una orientación, no hubo nada de eso."</i>
Profesor/a C2	<i>"Lo que recuerdo es que lo primero que me pusieron como tarea era elaborar el Programa de la asignatura y me apoyé en la secretaria del Departamento y luego tuve contacto con los profesores de experiencia en la carrera que me dieron algunas ideas sobre cómo hacer para enseñar. Formalmente ninguna, salvo por los procedimientos de proyectos de formación que deben hacerse con la universidad apenas se ingresa... Sí, a uno el departamento le entrega el programa, pero le pide al mismo tiempo que lo rehaga y eso fue lo que hice, claro ahora entiendo que deje mucho de mí en ese programa. ...El departamento no me orientó para nada, más bien algunos profesores de la carrera me ayudaron en los primeros momentos, pero la planificación fue la misma materia que dar... Exacto ahí están las cuatro hojitas con los objetivos, los temas, la evaluación, la bibliografía, pero una orientación bien precisa sobre programación no... Ningún referente formal, digo desde la perspectiva institucional. Es ingresar a la universidad y empiece a dar clase. Luego más bien se dieron apoyos algo formales pero que los veo como preocupaciones más personales de algunos profesores/as."</i>

Análisis profesores/as de la carrera de Comunicación Social

Pueden inferirse los siguientes aspectos de los discursos de los profesores/as C1 y C2:

- En primer término, los profesores C1 y C2 coinciden en la percepción de poco o ningún apoyo al desarrollo inicial de la docencia universitaria con vistas a su formación pedagógica, la primera tarea expresada como construir el programa representó la primera acción que puede traducirse como propiamente formal. En el profesor/a C1, la experiencia de re-elaboración del programa fue algo más complicada, en nuestra percepción, debido al factor de incorporarse a la universidad a la mitad del año escolar, lo que generó la necesidad de resolver sobre la marcha, ocasionando un trabajo individual, con muy poco apoyo. El profesor/a C2, al parecer tuvo más apoyo de compañeros y de la secretaria del departamento de Comunicación Social, pero no de tipo formal.
- Se infiere que en los profesores/as C1 y C2, había necesidades de orientación en materia de docencia, que fueron resueltos prácticamente por sus propias

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

percepciones y vivencias del fenómeno de la enseñanza, reconocen además que la institución no brindó procesos formales de formación pedagógica y apoyo docente.

Buscaron asistencia y encontraron algún tipo de asistencia, pero ya más desde sus preocupaciones éticas por hacer su labor partiendo de criterios de calidad, que como consecuencia de las políticas institucionales de formación del profesorado. Puede constatarse en las palabras de los profesores/as C1 y C2, la preocupación de algunos “especialistas” en materia de formación del profesorado novel, pero como parte de motivaciones particulares y personales, más que por razones de cultura institucional, ya explicada en párrafos anteriores.

- El apoyo del departamento de Comunicación Social como parte del inicio de la docencia de profesores/as noveles, es significativamente limitado y mantenido en el tiempo, por cuanto las experiencias vividas por los profesores/as C1 y C2 son similares y cada uno de ellos, se incorpora a la institución en momentos diferentes (diferencia temporal), lo que obliga a pensar en la escasa importancia que se le da a ese aspecto, quizás por la lógica de la racionalidad instrumental y disciplinar, que se preocupa por los contenidos a enseñar en la carrera y no por la manera cómo se enseña, que se puede interpretar como un desconocimiento del significado del saber sobre la enseñanza que el profesor/a debe tener.
- Las manifestaciones de la enseñanza, en los profesores/as C1 y C2 son tan inmediatas en ocurrencia, que apenas ingresan en la institución (generalmente para cubrir limitaciones de personal, que por razones burocráticas y financieras casi nunca están previstas) deben empezar a “dar clase”, partiendo de la planificación constituida en la confección del programa de la asignatura, que el profesor/a C1 y C2 ha tenido que abordar desde lo existente en cuanto a los contenidos y a partir de sus propios preceptos derivados de su experiencia en la materia a enseñar.
- Un aspecto significativo en nuestra óptica es el expresado por el profesor/a C2 en cuanto a la existencia de un procedimiento administrativo para el apoyo docente y/o formación pedagógica denominado: “plan de formación” que estando normado por la Universidad de Los Andes, no se concreta en la práctica y se queda en “letra muerta”.

A pesar de no ser mencionado por el informante C1, existe este procedimiento como un “deber/derecho” estipulado en el “Estatuto de personal docente y de investigación de la Universidad de Los Andes”, que regula ese y otros aspectos en la materia.

- Se percibe en los profesores/as C1 y C2, haber abordado sus primeras experiencias de enseñanza en el ámbito universitario, con un saber que se va construyendo desde las propias experiencias de enseñanza, resolviendo situaciones formales y no formales de la docencia, con muy limitada ayuda o apoyo institucional de naturaleza formal, donde, lo fortuito y coyuntural son lo más característico en ocurrencia en cuanto a este tópico de significado.
- Por otra parte, se expresa en cada profesor/a, tanto C1 como C2, la necesidad de resolver el dilema de docencia inicial, buscando apoyos, que generalmente encuentran por acercamientos informales a compañeros de trabajo y personal administrativo, que dado su recorrido en el ambiente universitario, empiezan a conocer las formas y procesos para resolver el tema de la docencia, sin que signifique un conocimiento formal y público, que sea contrastado.

Como puede apreciarse, estas inferencias parten de analizar las expresiones de los profesores/as C1 y C2 debido a ser relatos de experiencias vividas con anterioridad, no pueden mostrarse datos de los registros de observación/coaching de indagación, ya que los mismos representan el “ahora” en la trayectoria docente de estos. Es posible que ocurran en la actualidad incidencias de esas experiencias vividas en la etapa de profesores/as noveles.

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

Los discursos expresados por los profesores/as E1 y E2 indican:

Profesor/a E1	<i>“... muy escasa hasta el punto de que hoy estoy pagando, se puede decir, no tuve asesoramiento, pasar años de servicio sin hacer cosas fundamentales en cuanto al crecimiento y la formación profesional y pues hoy estoy todavía pagando eso...Mira por un hecho la falta de información bibliográfica en el área de trabajo y la falta inclusive de guías documento que de repente te pudieran servir de guías en el proceso de planificación, de dirección de actividades cada uno estaba en lo suyo sin importarle realmente lo que el personal nuevo pudiera estar pensando”</i>
Profesor/a E2	<i>“Sí, tuve mucho apoyo porque entraba al Departamento de Pedagogía y allí me encontré con una maestra (Prof.a X), con alguien que tiene un nivel de formación profunda en lo pedagógico y me ayudó mucho... Me dieron un programa y me orientaron en que debía presentar públicamente y qué cosas tenía libertad para hacer, ya tenía la experiencia de cómo planificar y producir la enseñanza, aunque había cosas nuevas que debía aprender a manejar y muchas de mis nuevos compañeros de trabajo pero siempre con apoyo desde el área y del jefe del Departamento... Mi concepto sobre la Planificación me dice que no es solo lo que piensas, sino que uno tiene referentes científicos pero también artísticos que es la innovación y que es la que da soporte para que cada proceso sea diferente y distinto siempre.”</i>

Análisis profesores/as de la carrera de Educación.

En los extractos de los discursos de los profesores/as E1 y E2, referidos al tópico de significado: “Apoyos al desarrollo inicial de la docencia universitaria en la formación pedagógica del profesor/a universitario”, se puede apreciar:

- En el caso del profesor/a E1, la experiencia del primer año de docencia universitaria le representó, según él, muy poco apoyo, asesoramiento y acompañamiento en la docencia y por lo tanto, el desarrollo de la enseñanza está supeditado a su intuición, a su experiencia personal; en circunstancias distintas el profesor/a E2, quien ha recibido, al parecer todo el apoyo del departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira (Jefe de Departamento, compañeros de trabajo y de un “especialista en materia de formación del profesorado” reconocido en la comunidad académica de la universidad), donde le brindaron afectivamente su orientación en la primera etapa de profesor/a novel.
Tal como lo hemos percibido en anteriores análisis, estas distinciones entre el profesor/a E1 y E2, se comprenden por diferencias en las políticas de gestión de las instancias de adscripción departamental de origen –organización- de cada uno de ellos, el profesor/a E1 está adscrito al departamento de Educación Básica Integral.
- El profesor/a E1, al parecer relaciona la falta de apoyo a la docencia en esa etapa primigenia de docencia en el ámbito universitario, como un obstáculo esencial en su formación y desarrollo profesional, además, implica el abordaje de los procesos del aula –enseñanza y planificación de esta, etc.-, desde una opción limitada de conocimientos relativos al marco institucional, donde la gestión de la enseñanza es prioritaria y ha causado en nuestra percepción, malestar docente.
Esto implica posiblemente que la formación de base docente, no es requisito esencial para asegurar el éxito en el proceso de enseñanza universitaria, en la perspectiva inclusive de que más adelante el fenómeno de la rutina docente aparezca y con él, los obstáculos en el uso del conocimiento de base profesional aprendido durante el proceso de formación universitaria.
- Lo contrario se infiere en el profesor/a E2, por haber tenido una experiencia positiva sobre el apoyo en la docencia, dado el compromiso pedagógico asumido por el departamento de Pedagogía con él, conllevando a desarrollar, al parecer, la planificación de las clases y los procesos del aula de manera segura, con libertad, con apoyo público y con reconocimiento profesional del colectivo, sin olvidar la multiplicidad de aspectos nuevos que debía de afrontar.

- El concepto sobre la planificación en los primeros momentos de docencia universitaria del profesor/a E2, se ajusta en nuestra óptica, al contraste de las experiencias desarrolladas en otro ámbito educativo y a los planteamientos del área de conocimiento y del departamento, lo que representa probablemente una menor incidencia de factores de obstáculo en torno al desarrollo de enseñanzas de significado en el ambiente universitario.
- En el profesor/a E2, se visualiza, al parecer, una concepción dual de la enseñanza que se mueve entre lo científico y lo artístico, esto último relacionado con la innovación y que explica de alguna manera la incidencia del apoyo de la comunidad del departamento como una expresión “científica” que valida sus acciones docentes iniciales y lo artístico, como consecuencia de las implicaciones públicas del apoyo pedagógico y la propia experiencia de docencia marcada por hacer distinto/diferente cada proceso en el momento de la enseñanza universitaria

Las circunstancias de ocurrencia del tópico de significado se han expresado en otro tiempo del trayecto de desarrollo de la docencia de los profesores/as E1 y E2, lo que explica, la no utilización de datos de los registros de observación/coaching de indagación para contrastar las palabras de los profesores/as.

La dificultad radica no solo en la subjetividad del fenómeno estudiado como significativo, sino también en la no correlación temporal entre el decir y el hacer de los profesores/as sujetos del estudio en la carrera de Educación.

Integración análisis profesores-carreras de Administración, Comunicación Social y Educación

Los profesores/as sujetos del estudio de las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación, perciben en su mayoría (salvo el profesor/a E2) el débil y nulo apoyo docente para el desarrollo de la práctica de la enseñanza al inicio de la docencia universitaria, revelándose algunos factores importantes de obstaculización en el apoyo a la tarea de enseñar en la universidad, tales como:

- a) Factores Personales: desconocimiento del potencial de apoyo de profesores/as del área, departamento de adscripción académica, dado su reciente ingreso (etapa de trayectoria docente pasada), falta de comunicación y relación limitada con los pares profesionales para recibir la ayuda.
- b) Profesionales: tales como actitudes, conocimientos y experiencias en otros campos profesionales distintos de la docencia, incidencia de situaciones de

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

naturaleza coyuntural que generan inmediatez en el desarrollo de los procesos de enseñanza.

- c) Técnicos-Administrativos: incorporación inmediata durante el desarrollo en curso de actividades de docencia, sin dar tiempo a la orientación adecuada de lo pedagógico. Débil o inexistente planificación institucional sobre el tema, orientación probable de apoyo a la docencia en aspectos operacionales de manejo de recursos de enseñanza y uso de espacios físicos para la docencia.

Es importante señalar que dado que se trabaja con una representación muy pequeña de profesores, los posibles factores de obstáculo pueden ampliarse sistemáticamente en consonancia con los niveles de cualificación de la ayuda a la tarea de la enseñanza universitaria en la fase de iniciación del profesional universitario.

Se percibe también, una connotada incidencia de lo ético (moral) profesional de los profesores/as, en las necesidades de apoyo a la docencia en la etapa inicial de ingreso al ámbito universitario.

En nuestra opinión, existe una diferencia más o menos marcada en la experiencia del profesor/a E2, en cuanto a este tópico de significado, dado que hay a nuestro entender, diferencias en las micro-políticas de las instancias académicas denominadas áreas y departamentos.

En el caso del profesor/a E2 sus experiencias son distintas al estar incorporado al departamento de Pedagogía, quien de alguna manera sustenta en teoría y práctica la formación pedagógica necesaria para apoyar al profesor/a en torno a la docencia, el saber que oriente la enseñanza y los conocimientos referidos a la cultura normativa.

Inferencias preliminares de la categoría analizada

En primer lugar hay que recordar que la categoría: "La práctica de la enseñanza cómo ámbito de iniciación de la formación docente" es constituida en dos tópicos de significado derivados: "La enseñanza desde la formación práctica inicial de la docencia universitaria" y los "apoyos al desarrollo inicial de la docencia universitaria en la formación pedagógica del profesor/a universitario", que forman en su estructura global una parte de la dimensión y/o trayectoria denominada: "Ejercicio profesional universitario en su fase de iniciación". En resumen, esta categoría expresa que:

a) El proceso de docencia universitaria inicial, implica de entender el potencial de la enseñanza como un proceso y producto al mismo tiempo, para el desarrollo del saber del profesor/a, al conjugar sus necesidades y requerimientos personales y profesionales con la práctica que realiza, en función de los preceptos éticos de su profesionalidad.

Se ha percibido que la docencia inicial en el ámbito universitario, va afrontándose desde orientaciones modélicas aprendidas *-el aprendizaje del profesor/a como un factor esencial para su formación pedagógica-* apoyado por la necesidad de resolver racionalmente las situaciones cotidianas que implican el acto de la enseñanza.

El acercamiento de los profesores/as sujetos de la investigación tiende a desarrollarse en torno a la gestión de contenidos (preocupación ¿por qué enseñar?), aunque los que poseen formación de base docente (profesores de la carrera de Educación) posee un saber teórico que le ayuda a afrontar las novedades de la docencia, y se preocupan además de los contenidos a enseñar, por las formas y procesos de enseñanza.

Se infiere la enseñanza como una tarea con múltiples problemas técnicos – administrativos, tales como la confección del programa, El acceso a la bibliografía referencial para desarrollar los temas, materiales de trabajo y la planificación.

En todos los profesores/as, la capacidad de indagación reflexiva, es una característica fundamental que se deriva de la necesidad de tomar decisiones fundamentales en materia de formación, movidos generalmente por elementos de tipo ético (Moral, 1998).

b) El apoyo a la docencia, implica a nuestro modo de entender un plano de influencia en el desarrollo del profesor/a como docente universitario y por ende en su formación pedagógica inicial.

La característica percibida de mayor connotación en los profesores, son las dificultades por ver el apoyo a la docencia en la perspectiva de orientaciones pedagógicas que le permitan desarrollar la tarea de la enseñanza de manera equilibrada, tomando en cuenta que la mayoría de los sujetos de la investigación (carreras de Administración y Comunicación Social) no poseen formación de base.

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

En este apartado, se interpreta la influencia de las micro-políticas de apoyo y formación pedagógica de algunas instancias académicas, en la diversidad de experiencias de enseñanza que desarrollan los profesores/as, es decir, la cultura institucional (con sus diversos matices identificatorios en las áreas y departamentos) fungen como elementos matrices de imbricación en las posibilidades de desarrollo del profesor/a en el ámbito universitario y por ende en su accionar docente.

Se entiende que las necesidades en cuanto a toma de decisión de los profesores/as producen ciertas regulaciones en torno a los requerimientos de apoyo, que en el presente estudio, se infieren más desarrolladas desde la dimensión personal (intereses y necesidades por satisfacer, que han encontrado respuesta en agentes y espacios cercanos, no estructurados de manera formal) y con deficiencias en el marco formal institucional.

La movilización de los profesores/as está dada posiblemente en satisfacer sus momentos de acción profesional en su etapa novel y expresan cierta manifestación artística, más definida al parecer en los profesores que no poseen formación de base docente, que implica la incidencia de la formación de base en los profesores de Administración y Comunicación Social.

En atención a lo anterior, en el caso de los profesores/as de la carrera de Educación, sujetos de investigación de la investigación, el conocer que su aproximación inicial a la docencia esta dada por un saber/conocimiento que va más allá, de la mera experiencia en el ejercicio de la docencia en niveles educativos distintos del universitario.

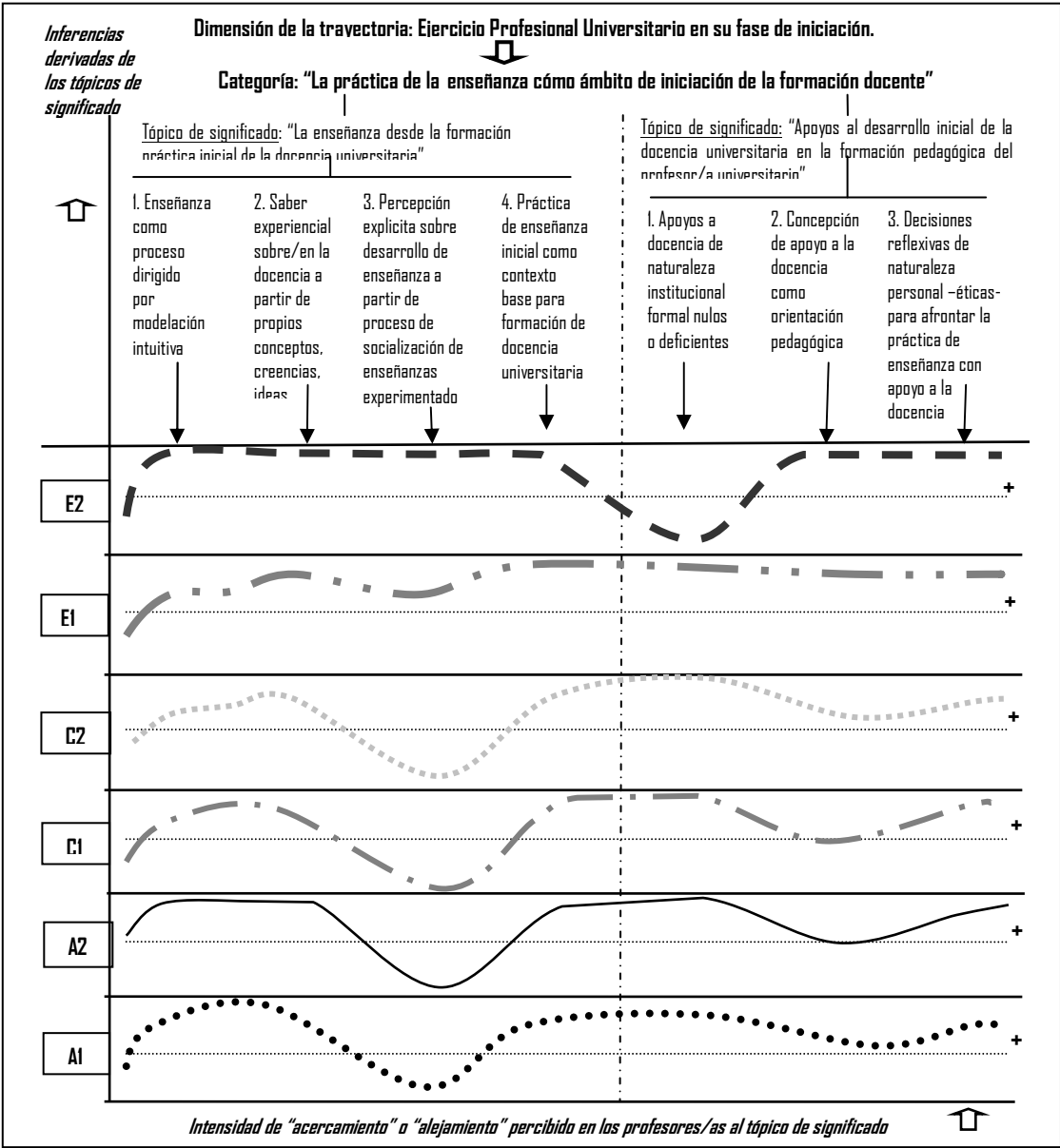
En todo caso, en todos los profesores/as puede verse una necesidad de apoyo a la docencia, mucho más allá de los requerimientos en recurso para la enseñanza y espacio de trabajo, sustentados entre otras razones en las experiencias iniciales de docencia vividas que implicaron tareas como el desarrollo de la planificación y la construcción de los programas de la asignatura.

Se supone la existencia implícita, luego del análisis, de un “conjunto de rasgos de formación inicial” que dinámicamente fluye en la institución y cuya principal característica percibida es la “indagación” movida por los valores éticos y morales de los profesores/as al iniciarse en la docencia universitaria.

La base posible de desarrollo del saber de los profesores/as para el ejercicio de la docencia, se sustenta en las propias prácticas de enseñanza que realiza y en los saberes, creencias, concepciones, cosmovisiones e indagaciones personales, no formales que el profesor/a posee para afrontar las tareas de enseñanza.

Esa aproximación personal, ética, experiencial e intuitiva puede considerarse un punto de inicio para que se genere el desarrollo de un saber específico que permita la canalización de las acciones prácticas de los docentes universitarios (Moral, 1998; Marcelo, 1994). A continuación, en la figura 31 se establecen en síntesis las inferencias preliminares de la categoría, conjugando los tópicos de significado.

Figura 31. Inferencias preliminares de la categoría: “La práctica de la enseñanza cómo ámbito de iniciación de la formación docente”



Fuente: el autor.

3.2.3. Categoría: “La docencia universitaria inicial como actividad fundamental del profesor/a”

La docencia universitaria surge como categoría de la dimensión identificada como “Ejercicio profesional universitario en su fase de iniciación” al reconocer en los discursos de los profesores que fungen como informantes clave, la correlación de ideas sobre este tema, tomándose como referencia tres tópicos fundamentales: “concepciones iniciales de la enseñanza”, “competencias de los profesores/as universitarios” y las “responsabilidades distintas de la docencia”.

La docencia universitaria a decir de Marcelo (1994: 40) supone tanto un conjunto de actividades pre, inter y postactivas que los profesores han de realizar para asegurarse el aprendizaje de sus alumnos, lo que implica la tarea primordial del profesor/a: la enseñanza.

La enseñanza por lo tanto, es la actividad que mayor tiempo le ocupa debido a la naturaleza de la profesión, así como también al nivel de especialización sobre un determinado campo específico del conocimiento (área disciplinar) y su membresía ante una comunidad académica donde comparte normas, valores y actitudes que lo caracterizan intelectualmente.

Se deduce entonces, que la docencia universitaria tiene aspectos que tienen que ser reconocidos por su sentido delimitador desde el punto de vista conceptual y metodológico en tanto actividad intelectual. Por ello, en esta investigación se abordan áreas específicas como la enseñanza, las competencias para enseñar en la universidad y las responsabilidades distintas de la profesión docente.

Es importante subrayar que la categoría sigue en delimitación, además de criterios conceptuales – teóricos, otros énfasis en la trayectoria experiencial relacionada con el desarrollo del saber de los profesores/as universitarios para asumir la tarea de la enseñanza y demás procesos formativos en el espacio institucional.

3.2.3.1. Tópico de significado: “Concepción inicial sobre la enseñanza”. (C.I.E.)

Este tópico de significado, se deriva de las nociones expresadas por los profesores/as universitarios entrevistados, en relación con sus concepciones iniciales sobre la enseñanza y de aspectos fundamentales relacionados con ella.

Tales aspectos de la enseñanza, han sido considerados en la investigación en función de los objetivos propuestos y no expresan desconocimiento de otros

elementos y procesos de ocurrencia en el espacio del aula. Es importante resaltar el hecho de que en esta trayectoria o dimensión, en la entrevista no se realizaron interrogantes directas sobre el tema, aspecto tratado en la siguiente trayectoria y/o dimensión.

Se destaca la ubicación de este tópico de significado dentro de la dinámica producida por la narrativa de las experiencias de iniciación de los profesores en la labor profesional como docentes universitarios, en el sentido de proseguir el camino de indagación sobre el saber “pedagógico” del profesor/a desde las primeras prácticas de enseñanza dirigidas en el ámbito universitario.

La enseñanza se define, a decir de Flórez (1994: 304) como “el proceso intencional y planeado para facilitar que determinados individuos se apropien creativamente de alguna porción de saber con miras a elevar su formación”.

A nivel universitario este proceso es dirigido por un profesional que, dada su responsabilidad en la formación de profesionales requeridos por la sociedad, está relacionado en el “deber ser” por el manejo de un conjunto de saberes/conocimientos de diversa naturaleza –pedagógicos, didácticos de la especialidad, etc.- que le permitan afrontar sus prácticas de enseñanza con éxito, en función de su compromiso fundamental con el encargo social, cuya legitimidad está licenciada por el Estado.

Ahora bien, en la investigación se ha planteado como supuesto referencial en este apartado, que una buena manera de aproximarse en la indagación de los “rasgos pedagógicos identificatorios” de un profesor/a, se deriva de la percepción e interpretación analítica de su capacidad para entender o concebir la enseñanza y procesos conexos en la etapa de iniciación.

Esta situación implica la posibilidad de estudiar diversas facetas de su profesionalidad docente, tales como el desarrollo del saber que orienta el proceso de enseñanza y demás aspectos educativos, la identificación (implícita o explícita) o seguimiento de un determinado modelo referencial de enseñanza, y su ubicación como agente formador dentro del espacio de la enseñanza de las ciencias.

Una excusa para estudiar este aspecto se expresa en encontrar situaciones “especiales de enseñanza” que los profesores/as recuerden, para luego, realizar los análisis del tópico de significado. Los datos (extractos) de la entrevista, sobre los que

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

se realizan las inferencias del tópico de significado “Concepción inicial sobre la enseñanza” se representan a continuación:

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

Las palabras que permite el análisis consiguiente indican:

Profesor/a A1	<i>“...cambiar un poquito porque venía como repito como magnificada y entonces bajé por completo la guardia... me acuerdo mucho los primeros días con una persona... que en plena clase él se paró, estaba sentado en los puestos iniciales <u>y se paró</u>, iba saliendo de clase y yo lo llamé y le dije que no era la forma de pararse que pidiera permiso para pararse, que cuando el fuera profesional y tuviera una reunión él tenía que pedir permiso para hacerlo y que yo le agradecía que la próxima vez levantase la mano y pidiera permiso si se iba a retirar...” *</i>
Profesor/a A2	<i>“...lo importante es saber la materia, el que sabe la materia sabe qué enseña. Me molestan que no le pongan cuidado... Me preocupaba la cantidad de contenido trabajado, porque siempre hay que ir a ritmo. Luego cómo dar el programa y la clase por supuesto... Sí, creo que yo era muy intolerante con mis alumnos, era lo que yo decía y pensaba a partir de mis lecturas del contenido de la materia que doy”.</i>

* Esta expresión, usada en el contexto venezolano, quiere decir marcharse.

Análisis profesores/las de la carrera de Administración

Es importante reconocer dos conceptos percibidos: la concepción explícita sobre la enseñanza y las situaciones narradas que indican implícitamente, ideas sobre la misma. De éstos se infiere:

- No se percibe en los profesores/as A1 y A2, una definición explícita sobre la enseñanza; sus palabras contribuyen a la posibilidad de identificar ciertos aspectos demarcatorios sobre este proceso para interpretarlo.
- Los profesores/as A1 y A2, consideran que llegan con actitudes de magnificación y de dureza para ejercer la enseñanza y con la presunción de estar laborando en un nivel educativo donde pueden establecer sus puntos de vista, tomando como “medida” de referencia sus experiencias como discentes en otros niveles educativos e inclusive sus experiencias de pregrado universitario.
- Relacionan los profesores/a A1 y A2, que el proceso de enseñanza, tiene directa implicación con otros procesos como la gestión del aula (aspectos normativos, de disciplina, etc.) y la selección de contenidos a enseñar.
- Al no poseer experiencias directas de enseñanza universitaria, se afianzan al parecer los profesores/as A1 y A2, en presupuestos directamente relacionados con aspectos administrativos propios de la institución (Gatti, Reré, Perea, 2001).
- Los profesores A1 y A2 asumen la enseñanza universitaria desde marcos propios de formación profesional en los cuales se han formado.

- Al parecer los profesores A1 y A2, interpretan la enseñanza universitaria como una actividad seria, difícil y de valor social significativo, que implica la transmisión de conocimientos en directa relación con el éxito de los aprendizajes de los estudiantes.

Desde la perspectiva de contraste con los datos aportados por las observaciones y procesos de coaching de indagación desarrollados con los profesores/as, todos los tópicos de significado incluidos en esta categoría, incluyendo esta, no poseen en nuestra óptica datos para ilustrar las ideas y conceptos emitidos por los profesores/as A1 y A2.

Es preciso recordar que estos discursos obedecen a un contexto temporal ya experimentado por los profesores/as (docencia en etapa inicial- profesores/as en etapa de noveles), por lo cual lo que queda es ofrecer inferencias en prospectiva, dado lo observado en la actualidad.

Respecto de esto, las acciones de los profesores/as A1 y A2 en la actualidad, dejan entrever preocupaciones por la enseñanza centrada en transmitir contenidos disciplinares del área de formación propia, y en seguir pautas de acción que cumplan con los elementos normativos propios de la institución.

Esta inferencia sobre la concepción de la enseñanza inicial, parece mantenerse en la actualidad, sobre la base de dos perspectivas en lo observado a los profesores/as A1 y A2: una de naturaleza artística y otra de corte técnica, aunque siempre entendiendo la enseñanza desde una perspectiva gerencial (por su formación de base).

Sin embargo, es pertinente recordar que tan solo es un acercamiento a una realidad percibida, sujeta al sistema de valores y concepciones del investigador y a las dimensiones referenciales comprendidas para realizar la interpretación de esa realidad. La opción de prospectiva enunciada en el párrafo anterior, se introduce en el entendido de que la experiencia de desarrollo del profesor/a es un recorrido que deja huellas de identificación, inclusive en la perspectiva muy probable de evolución profesional realizada desde sus propios contextos de experiencia.

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

Los datos para el análisis por los profesores/as C1 y C2, son:

Profesor/a	<i>"... cuando me vinculo a la universidad pues realmente lo que a uno le llama la atención es enseñar</i>
C1	<i>primero, tener estos jóvenes deseosos de aprender, que uno les nota cuando ellos van conociendo las</i>

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

ideas nuevas, las técnicas nuevas ... y van corrigiendo y esa dinámica de aprender, uno también va aprendiendo porque uno investiga, uno ve en esos hallazgos conocimientos nuevos... lo crítico allí es organizar una cantidad de ideas que uno tiene, establecer un método de enseñanza, de lograr secuencializar, hacer metódico, hacer todo una cantidad de ideas entonces es donde se genera el conflicto, el problema didáctico realmente"

**Profesor/a
C2**

"...creo lo más importante es ser un experto en el conocimiento a impartir, de allí se hace fácil enseñar. Para mí lo más válido es tener un buen conocimiento de la disciplina que administro y, sí, el conocimiento sobre la enseñanza deviene de la práctica, por supuesto como desarrollar la materia y cumplir con las exigencias del departamento y mis expectativas como comunicador social, es el dilema entre lo técnico y lo científico ...La planificación la llevo en un cuaderno, es decir, escribo lo que pienso hacer en la clase y selecciono el contenido del programa"

Análisis profesores/las de la carrera de Comunicación Social

De estos profesores/as puede interpretarse en sus discursos que:

- Se asume la enseñanza universitaria como una actividad muy compleja y difícil de gran trascendencia en las vidas profesionales de los sujetos que están formando por la concepción centrada en resultados que al parecer poseen los profesores/as en el contexto universitario.
- Los profesores/as C1 y C2, entienden que la enseñanza es un proceso importante para la investigación de los cometidos a trabajar en clase, más no enfocado en cómo enseñar.
- Se muestra una percepción en donde la enseñanza está supeditada a la selección y secuencialidad de los contenidos a enseñar. Esto aparece más en el profesor/a C1 que en el profesor/a C2. Este último, insiste en la importancia de conocer y manejar los contenidos para el éxito de la enseñanza.
- Entiende al parecer la enseñanza universitaria el profesor/a C2, como un proceso ideal que va descubriendo empíricamente en sus diversas facetas y que el profesor/a C1, lo mira en la perspectiva posible de darle un status metodológico formal a la enseñanza, partiendo de los conflictos experimentados con los estudiantes.
- Persiste en este grupo de profesores/as (C1 y C2), la necesidad de que la enseñanza siga las pautas de lo normativo, de las exigencias administrativas propias de la universidad.
- Se muestra al parecer, una postura plural sobre la enseñanza en el profesor/a C2, que lo ve desde diversas perspectivas: personal, técnico y científico, como una consecuencia de su debate interno. Las palabras del profesor/a C1, muestran cierto perfil orientado a explicar su hacer en la docencia inicial en una posición cercana a la técnica. El profesor/a C1 tiende a relacionar la enseñanza directamente con la noción de aprendizaje y conocimiento y deja una nota de

candidez romántica sobre su interpretación, casi como una expresión filosófica y psicológica de la enseñanza universitaria.

- Al parecer los profesores/as C1 y C2, tienen dificultades para comprender realmente la enseñanza desde marcos distintos de la docencia, tomando como pauta su propia formación de base, por ello sus definiciones sobre la enseñanza hay que traducirlas a partir de los discursos implícitos que subyacen en las explicaciones de otros aspectos relacionados con el quehacer docente.
- La enseñanza se percibe construida desde los pensamientos del profesor/a C2 y de las ideas de parte del profesor/a C1, aunque este último, define una relación directa entre enseñanza y lo didáctico, pero se infiere sea más bien una expresión poco reflexionada sobre el hecho educativo o de otra manera las consecuencias positivas de empezar a manejar cierto contenido didáctico o pedagógico, derivados de factores externos.

No obstante, estas deducciones son difíciles de contrastar con los datos expresados en los “registros de las observaciones” y de los “coaching de indagación” por la incidencia probable de tres factores de carácter coyuntural:

a) Diferencias entre la temporalidad del fenómeno expuesto por los profesores/as y lo observado en sus prácticas; b) ocurrencia en los desarrollos evolutivos probables en el pensar y hacer del profesor/a C1 y C2, y c) la subjetividad de los profesores/as para entender el fenómeno de la enseñanza.

A pesar de ello, se pueden apreciar ciertas manifestaciones en torno a la manera de entender la enseñanza, producto de la experiencia recorrida en el ejercicio de la docencia en la universidad que más adelante serán abordadas como parte del análisis posterior sobre el tema en referencia.

C.- Profesores sujetos informantes clave de la Carrera de Educación.

Los datos extractados de la entrevista de los profesores/as E1 y E2, son:

Profesor/a E1	<i>“... Llegué un poquito fuerte... la falta de información bibliográfica del área de trabajo y la falta inclusive de guías documento que de repente te pudieran servir de guías en el proceso de planificación, de dirección de actividades cada uno estaba en lo suyo sin importarle realmente lo que el personal nuevo pudiera estar pensando sobre la enseñanza”</i>
Profesor/a E2	<i>“...Entendí también muchas cosas que había pensado hacer pero que no había tenido la oportunidad de hacer en cuanto a enseñanza y currículo... Me preocupó todo, al tener una visión global de las cosas, pero en esencia cómo formar adecuadamente. Ya tenía la experiencia de cómo planificar y producir la enseñanza, aunque había cosas nuevas que debía aprender a manejar... me dice que no es solo lo que piensas, sino que uno tiene referentes científicos pero también artísticos que es la innovación y que es la que da soporte para que cada proceso sea diferente y distinto siempre. Yo me muevo con un modelo, el socio constructivista, pero también la mejor manera es construir la</i>

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

enseñanza como una hipótesis abierta que permita ir incorporando cosas en la mediada que se presentan."

Análisis profesores/as de la Carrera: Educación.

Se percibe en las ideas expresadas por los profesores/as E1 y E2 en la entrevista biográfica que:

- Interpretan la enseñanza universitaria como una actividad pensada que requiere de sustentos de naturaleza científica, por lo cual puede inferirse que la formación de base docente en estos profesores/as puede ser un factor esencial a ser considerado en la manera cómo conciben la enseñanza universitaria.
- El proceso de la planificación es visto por los profesores E1 y E2, como un elemento fundamental en la enseñanza, por lo cual se infiere que la enseñanza se entiende como un proceso anudado donde ocurren otros procesos de gran significado. Además, los profesores/as E1 y E2, siguen pautas de acción en la enseñanza que tienen una delimitación formal, en especial de naturaleza institucional.
- La interpretación de las palabras del profesor/a E2, permite captar su concepción sobre los matices que posee la enseñanza concebida por él, que va desde lo formal científico, pasando por lo artístico (innovación) y que dejan identificar en sus ideas la premisa del cambio en las estrategias de enseñanza y del aprendizaje de la enseñanza. El profesor/a E1, no expone ninguna representación al respecto.
- El profesor/a E2, se autocalifica ubicado en el modelo de enseñanza socio-constructivista, expresando pocos argumentos al respecto, aunque ya en palabras anteriores se percibe que entiende que él es un sujeto que construye su acción docente desde su propio contexto de actuación.
- En el profesor/a E2 se percibe un esfuerzo importante en relacionar la concepción de la enseñanza inicial en los primeros momentos de docencia, con el de formación holística de profesionales, lo que implica de alguna manera un deslinde importante en la manera de concebir la enseñanza, a nuestro entender, en directa relación con una postura que toca la globalidad de las dimensiones formativas de los estudiantes.

Si bien es cierto que estas inferencias representan un acercamiento a las concepciones iniciales de los profesores de la carrera de Educación, no se puede

apreciar a través de los datos de los registros de observación y de los coaching de indagación, el contraste necesario con lo percibido en las acciones en el aula de clase. Tal situación ocurre porque los datos de estos últimos instrumentos reseñados, forman parte de un tiempo y espacio que no es el explicado por los profesores/as E1 y E2.

Sin embargo, usando la prospectiva y enlazando algunas percepciones de tópicos y categorías anteriores, se puede apreciar que estos profesores/as tenían un acercamiento teórico que les da una idea finita sobre el concepto de enseñanza y por supuesto sus implicaciones en diferentes acciones y procesos del aula.

Integración análisis profesores-carreras de Administración, Comunicación Social y Educación

Los profesores/as que no poseen formación de base docente (A1, A2, C1, C2), no han tenido experiencias previas laborando en la docencia universitaria, por lo tanto, parte de presupuestos enmarcados en lo administrativo, en lo normativo. Su concepción de enseñanza, al parecer se circunscribe al contexto de experiencia en su formación profesional de base (Administración y Comunicación Social).

Al mismo tiempo, los profesores/as de las carreras de Administración y Comunicación Social sujetos de la investigación (A1, A2, C1 y C2, respectivamente) conciben la enseñanza universitaria como una actividad bastante compleja y difícil, en función de la trascendencia que ésta puedan generar en las vidas profesionales de los sujetos que están formando.

Al respecto, la percepción sobre la enseñanza en la fase inicial de docencia de los profesores/as de la carrera de Educación, denominados en la investigación E1 y E2, sobre el grado de dificultad y dureza de la tarea de la enseñanza se ve matizada por el conocimiento de base docente y por sus concepciones y pensamientos previos sobre la enseñanza.

Esta situación puede verse como un tipo de reflexión anticipada o racionalización del profesor/a, producto de los influjos de las teorías en su formación de base y por las mismas experiencias de socialización experimentadas a lo largo de la formación en los espacios institucionales, generalmente de naturaleza formal.

Sin embargo, en los profesores/as E1 y E2 se percibe cierta actitud romántica o de estado ideal sobre la enseñanza, ralentizada posiblemente por la misma formación de base docente que han venido adquiriendo.

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

Tal percepción se hace latente pero con una naturaleza fenomenológica distinta al parecer en las palabras de los profesores/as A1, A2 (Administración) y C1, C2 (Comunicación Social), ya que su interpretación del fenómeno está menos influida por el cedazo de las teorías propiamente educativas, pedagógicas y didácticas y se expresa en lo pensado *-posiblemente lo pensado, sea una proyección implícita de lo experimentado por la socialización de las enseñanzas-*, lo que delimita su concepción de enseñanza en la dimensión o trayectoria de docencia inicial (profesores/as noveles) como un proceso que se va desarrollando empíricamente.

Sobre la base de la anterior inferencia, puede interpretarse que los profesores/as sujetos de esta investigación van descubriendo la enseñanza de manera empírica (en menor grado posiblemente en los profesores/as de la carrera de Educación), reconociendo algunas facetas de su acción (producto de la narración de sus historias), que les permiten caracterizar sus concepciones iniciales sobre la enseñanza desde sus marcos propios de formación profesional en los cuales se han formado, a partir de los cuales probablemente asuman la enseñanza.

Entendiendo que los profesores/as sujetos de la investigación, han superado su período de “noveles” (primer o segundo año de ejercicio de docencia universitaria), consideran las bondades y posibilidades de la enseñanza como un espacio posible para investigar sobre diversos temas de su acción profesional, pero ello queda, a nuestro parecer, en el mero pronunciamiento (aspecto que trataremos posteriormente) o al menos como un marco de acción en sí mismo para estudiar la disciplina que enseñan.

Esta consideración, en el caso de los profesores/as E1 y E2 de la carrera de Educación, se percibe como explícita y determinante para el éxito de su acción docente y en directa relación con el valor social de su labor en el ámbito universitario.

En este punto, es importante resaltar que a pesar de las coincidencias representadas en los anteriores párrafos con respecto a los profesores/as sujetos del estudio, consideramos que cada uno de ellos, tiene una noción particular y especial sobre la enseñanza, producto de la conformación particular de la dimensión personal – *ontológica* – profesional y laboral desarrollada en su vida como sujeto pensante.

Por otra parte, se percibe que poseen todavía los profesores/as sujetos de la investigación cada uno a su manera e intensidad, ciertas dificultades para

comprender el proceso de enseñanza en función de los referentes teóricos que explican científicamente el fenómeno, y que su concepción inicial sobre la enseñanza ha estado influida por factores personales, profesionales y laborales, además de los normativos de naturaleza institucional que sirven de patrones delimitadores de su manera de entender la enseñanza.

Finalmente se percibe en los sujetos de la investigación que retomar sus experiencias y estudiar sus concepciones iniciales sobre la enseñanza es un ejercicio significativo para reflexionar sobre sus propias prácticas de enseñanza y las consecuencias de ello, que las ubicamos en la manera como se pueden relacionar sus concepciones sobre la enseñanza con las prácticas mismas, y el tema de “saber pedagógico” en función de los objetivos de investigación.

3.2.3.2. Tópicos de significado: “Competencias básicas de los profesores/as universitarios en la docencia en etapa inicial.” (C.B.P.U)

Este tópico de significado está referido a la imagen sobre los roles, atributos y funciones del profesor universitario en las tareas que implican la labor universitaria en su fase de profesor/a novel.

Surge este significado, de las preocupaciones generadas por los profesores/as universitarios entrevistados sobre sus tareas, funciones y competencias básicas requeridas en la docencia al iniciarse en el ámbito universitario, donde se entran ideas además sobre la investigación, extensión, gestión y otras responsabilidades en los primeros momentos de labor profesional.

Las opiniones de los entrevistados convergieron en el dilema de la docencia universitaria inicial y se orientaron ciertos interrogantes hacia procesos relacionados con la docencia pero que hacen énfasis en la evaluación y la investigación, entendiendo que este supuesto de alguna manera nos podría dar mayores luces sobre el tema del estudio y luego ahondar en apartados posteriores del análisis en lo relativo a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo del currículo en la dimensión de docencia actual.

Se entiende que la evaluación e investigación son procesos fundamentales para entender las prácticas de enseñanza y que permiten poder sustentar científicamente la actividad docente; representan uno de los bastiones para conducir hacia una práctica reflexiva del profesor/a *-emancipación y autonomía cultural profesional-* (Orbegozo, 1995; Carr, 1995) que lleve al desarrollo de enseñanzas de calidad para

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

la innovación pedagógica e impulse la definición de un saber docente altamente relacionado con la realidad.

Por ello, se ha buscado ahondar en estos aspectos de las competencias básicas de los docentes universitarios, haciendo el debido énfasis en estos aspectos de vital importancia en el presente estudio.

Este tópico de significado, es fundamental para entender el desarrollo del saber “pedagógico” de los profesores/as universitarios sujetos de la investigación, ya que inferir sobre las competencias de los profesores/as universitarios pueden permitir delinear las ideas y premisas que piensan desarrollar o poseen de entrada, en el momento inicial de docencia en el ámbito universitario.

Marcelo (1994) considera que éstas pueden se pueden enmarcar en torno a:

- Capacidad para la reflexión
- Capacidad de análisis científico, técnico, humanístico y artístico riguroso.
- Competente en el manejo de su disciplina
- Capacidad para ejercer la docencia (comunicación, desarrollo del currículum, manejo de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, gestión docente, entre otras competencias)
- Capacidad para el desarrollo de procesos de investigación
- Capacidad para el desarrollo de extensión
- Competente en los actos administrativos y técnicos de su trabajo universitario.
- Competente para el restablecimiento de relaciones profesionales en torno a una comunidad científica y la divulgación de los productos de sus tareas universitarias

Estos aspectos reseñados buscan ubicar el tópico de significado, en medio de un tema que requiere para su análisis inferencial del reconocimiento de aspectos significativos para poder ubicar las interpretaciones realizadas entendiendo que éstas, al mismo tiempo, expresan sesgos, en función de la subjetividad de cada sujeto de investigación (profesores/as), pertenecientes a la comunidad académica de la Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela.

Lo afirmado con anterioridad, se manifiesta en el sentido de relacionar lo relativo a las “exigencias intelectuales para el desarrollo de la profesión” con las funciones, tareas, roles y funciones a cumplir en el ámbito universitario. Este anudamiento se

circunscribe al tópico de significado derivado “Competencias básicas de los profesores/as universitarios en la docencia en etapa inicial”.

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

Al respecto, en este tópico de significado, los profesores/as de la carrera de Administración A1 y A2 entrevistados expresan al respecto:

Profesor/a A1	<i>“...pienso que también el proceso de la retro-alimentación se da en función de los logros con mis alumnos, cuando terminamos una actividad ... escuchas los comentarios, lo que dicen, eso también es una retro-alimentación entonces si fallas con algo te llega, si fue un éxito te llega, entonces con eso estás aprendiendo... Sobre enseñanza universitaria ninguna... mi preocupación principalmente era cómo poder manejar la clase, traer guías, traer material para mantener siempre despiertos y en expectativa”</i>
Profesor/a A2	<i>“Me costó mucho poder comunicarme... sentía dificultad para que los alumnos me... entendieran, y luego pues me relajé y empecé a ser cosas.... Muchos alumnos se enfrentaron a mi postura y todavía hoy creo que soy muy regañón cuando enseño, me parece que les falta compromiso, que les falta inteligencia a los estudiantes... No... Luego cómo dar el programa y la clase por supuesto... el programa que es un instrumento de guía de dar la clase...”</i>

Análisis profesores/as de la carrera de Administración

Al analizar los discursos de los profesores/as se infiere que:

- Las respuestas de A1 y A2, se corresponden con aspectos de muy diversa índole en el tópico de significado trabajado y en las cuales emergen sus ideas, pensamientos, concepciones, que de no ser por el instrumento (entrevista biográfica – narrativa) estarían en un estado de saber no público, implícito, “latente” y de muy abstracta delimitación para los propios profesores/as.
- Se puede apreciar que el profesor/a A1, siente que la acción comunicativa con los estudiantes, tiene que ver con los logros de la enseñanza y que esto implica la revisión -evaluación- con los procesos del aula para mejorarlos, en nuestra consideración, una necesaria reflexión que el profesor/a A1 realiza, curiosamente, la entiende en términos de éxito o fracaso, lo que lleva a pensar en la existencia de cierta disposición implícita hacia la evaluación de sus prácticas de enseñanza, con un marcado acento gerencial, pero al mismo tiempo espontáneo.
Se puede recrear en esta declaración escrita, cierta disposición hacia la “evaluación de la enseñanza” como una actividad espontánea y natural surgida probablemente de las influencias de la formación profesional de base.
- En el caso del profesor/a A2, el efecto es más confuso en cuanto a la relación comunicativa con los alumnos, pero entendido como un proceso que él mismo no ha explicitado, tan solo lo expresa como una preocupación inmediata en donde se muestra posiblemente un proceso de reflexión sobre lo que hace en el aula de

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

clase, sin llegar a consideraciones sobre la necesidad del cambio o transformación de sus enseñanzas.

- Coinciden los profesores/as A1 y A2, en hacer consideraciones reflexivas sobre sus estudiantes, especialmente en “relación” con el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Estas situaciones se identifican como naturales en el transcurso de la docencia inicial, en tanto, es el momento en el cual los profesores/as tienen más preguntas que respuestas a sus actos docentes en la universidad y requiere de “evaluarse” constantemente, para encontrar algunas explicaciones a lo que empieza a vivir en materia de acción laboral y de ejercicio profesional, para lo cual no tienen formación de base.

- Se percibe cierto reconocimiento implícito en los profesores/as A1 y A2, al proceso de aprendizaje que representa el ejercicio de la docencia universitaria en ellos, pero no constatan al parecer, el poder de este hecho como una competencia necesaria en su desarrollo como profesores/as universitarios.
- Los profesores A1 y A2, coinciden en que no realizan formalmente procesos de evaluación y de investigación sobre las prácticas de enseñanza que realizan en el aula de clase. Esto parece una contradicción notable en relación directa con los planteamientos descritos anteriormente.

Puede explicarse este hecho, posiblemente a debido a las dificultades que tienen los profesores/as A1 y A2, para entender el proceso de enseñanza más allá de sus propios conocimientos de la carrera de formación inicial (Administradores) y a la incorporación pronta a la labor docente con muy poca preparación pedagógica.

- La planificación entendida al parecer por los profesores/as A1 y A2, como una preocupación normativa de naturaleza institucional, en donde los profesores/as buscan cumplir tareas muy concretas de índole administrativa, evidenciando las necesidades de tener de entrada, ciertas competencias básicas en torno a la gestión de docencia. Esto se une a las representaciones de los profesores/as en torno al tema de la planificación de la clase y de la preparación y manejo de materiales de trabajo.
- Puede interpretarse que los profesores/as A1 y A2, poseen un acercamiento implícito a las competencias y funciones del trabajo en la universidad, pero no son conscientes de éstas, más bien parecen intuirlos. Además, son percibidas como naturales y espontáneas por estos profesores/as y con limitada comprensión en lo formal.

Este análisis no puede confrontarse con los datos de los registros de observación y coaching de indagación en virtud de la no coincidencia cronológica entre el decir (docencia inicial, etapa de noveles) y el hacer de los profesores/as analizados (docencia actual).

Sin embargo, en perspectiva se puede afirmar ciertamente que lo observado actualmente en la docencia de los profesores/as A1 y A2, implica el desarrollo de diversas funciones o tareas específicas en su labor en el espacio universitario, matizadas por la propia naturaleza de su formación que le da a las “exigencias intelectuales” en el espacio universitario una imagen particular que la diferencia de otros ámbitos de actuación en lo formal. (Zabalza, 2002). Este tema será abordado más adelante en otras categorías de análisis.

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

Los discursos de los profesores/as identificados como C1 y C2, compendiados para efecto del análisis son:

Profesor/a C1	<i>“...esto concluye que el diseñador, periodista o como comunicador social debe conocer mucho sobre corrientes filosóficas, políticas, estéticas y no ser solo un práctico de la comunicación, que maneja una técnica para mandar un mensaje, ...y era el problema más grande, es cómo hacer para que esos muchachos no solo aplicaran una técnica sino supieran que detrás de ella hay una historia de la filosofía, hay una historia de la economía política etc. Es el complice más grande que hay ahí. No lo hago... No ninguno... la propia situación en particular te la enseña; no hay ningún instrumento de auto-evaluación de la enseñanza... y esa dinámica de aprender, uno también va aprendiendo porque uno investiga, uno ve en esos hallazgos conocimientos nuevos... lo crítico allí es organizar una cantidad de ideas que uno tiene, establecer un método de enseñanza... de hacer todo una cantidad de ideas entonces es donde se genera el conflicto, el problema didáctico realmente.”</i>
Profesor/a C2	<i>“...así como el hecho de poseer ningún conocimiento sobre como enseñar, esto fue haciéndose con las experiencias y recordando las situaciones más relevantes... Después he cambiado... después las experiencias me han ayudado a cambiar sobre la marcha, con algo de ayuda de profesores expertos....creo lo más importante es ser un experto en el conocimiento a impartir, de allí se hace fácil enseñar. Para mí lo más válido es tener un buen conocimiento de la disciplina que administro y si el conocimiento sobre la enseñanza deviene de la práctica... práctica del curso, básicamente eso y por supuesto como desarrollar la materia y cumplir con las exigencias del departamento..., claro ahora entiendo que dejé mucho de mí en ese programa La planificación la llevo en un cuaderno, es decir escribo lo que pienso...”</i>

Análisis profesores/as de la carrera de Comunicación Social

Al revisar los discursos de los profesores C1 y C2, se infiere que:

- Estos profesores/as, realizan intuitivamente una “renovación de la enseñanza” a partir de sus experiencias en el aula universitaria, lo que podría traducirse como un efecto de reflexión y de evaluación de los procesos que llevan a cabo en el ámbito universitario.

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

El profesor/a C1, hace énfasis en los contenidos procedimentales y su nexo con los saberes disciplinares que forman parte de los conocimientos de base en la formación de periodistas.

- Se interpreta en el profesor/a C2, que el cambio en la manera de desarrollar la enseñanza es una “exigencia intelectual” que se logra al ahondar/ investigar en los contenidos propios de la disciplina que enseñan, más que en la manera como se enseña; en el profesor/a C1, esta es más que una percepción, es decir, él reconoce en teoría que debe investigarse sobre los contenidos trabajados en la asignatura.
- No consideran los profesores/as C1 y C2, el uso de ningún instrumento de evaluación de la enseñanza *-más que evaluación de la enseñanza, es la evaluación y profundización de los contenidos a enseñar-*, por lo que consideramos entenderlo como un acto de naturaleza pragmática y coyuntural de esa acción pensada, dirigido en torno a los contenidos requeridos para el ejercicio profesional como comunicador social, en el sentido de no percibir ningún elemento que indique a éste como un proceso sistemático y formalizado en esta primera etapa de docencia universitaria (profesores noveles).
- El problema de la planificación como una función cumplida desde lo normativo institucional que implica percepciones distintas, mientras el profesor/a C2 maneja cierta formalidad al utilizar un cuaderno de anotaciones para escribir la clase pensada, idealizada; el profesor/a C1 no indica en sus palabras, ningún aspecto que pueda ser considerado en torno a la formalización o sistematicidad de la planificación de la enseñanza, que adquiere una connotación de actividad eminentemente experiencial.
- Un aspecto de relevancia inferido en los profesores/as sujetos de la investigación, radica en la opinión o supuesto implícito que tienen sobre el proceso de aprendizaje de la enseñanza, factor de valor en las cualidades profesionales que algunos investigadores han reconocido sobre el tema.
- Se percibe poca claridad terminológica en los profesores/as C1 y C2 relacionada con la investigación, la evaluación de las enseñanzas, la reflexión de las actividades cotidianas, quizás en concordancia con el nivel de acercamiento a la docencia universitaria, realizada con muy poca experiencia en esa área laboral y con las consecuentes limitaciones derivadas de su formación de base.
- Se infiere en los textos expuestos por los profesores entrevistados, que dado la significancia implícita hacia la tarea de la docencia universitaria, existe una marcada necesidad de referenciar la planificación como elemento de sustentación

de sus prácticas profesionales *-la docencia supera en lo real a otras funciones dentro de la profesión docente universitaria-* (Marcelo, 1994).

Ahora bien, las inferencias señaladas con anterioridad, debido a ser la manifestación pensada, idealizada, conceptualizada sobre un momento ya experimentado de la docencia (etapa inicial en el ámbito universitario) no puede ser contrastado con los datos de los registros de observación/coaching de indagación, en tanto forman parte estos últimos, de otra temporalidad.

Lo que puede señalarse categóricamente es el significado de estas inferencias en el desarrollo, evolución y despliegue de la enseñanza y el saber de los profesores/as de la carrera de Comunicación Social en momentos posteriores, y el posible anclaje de ciertos aspectos relativos a ella, que emergerán posiblemente, en análisis posteriores a este tópico de significado.

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

Las citas de los profesores/as en el tópico de significado son:

Profesor/a E1	<i>"Si es la gestión como llegar con una serie de contenidos... el programa de la asignatura tuve que elaborarlo y al final hoy día después que hago evaluación de ese programa, muchas veces me río de algunas cosas que estaban allí porque de verdad considero que hoy, con la experiencia me dice que no debería estar, que no deberían hacerse de esa manera... Llevo todo lo que yo llamo un registro de participación no solamente lo que se desarrolla conjuntamente con algunas notas de que cosas mejorar, que cosas cambiar no solamente mi labor como docente... No, lo que le dije anteriormente la curiosidad de tipo pedagógico lo lleva a leer algunos temas a consultar, investigar con algunos colegas referente a lo que son temas importantes que uno considera y tiene deficiencias</i>
Profesor/a E2	<i>"Como profesor de práctica y de didáctica del Castellano fue un año de mucho aprendizaje, especialmente en lo relativo a la cultura o atmósfera institucional, a como las cosas se mueven y como se hacen los procesos para finalmente desarrollar las tareas específicas del aula. Entendí también muchas cosas que había pensado hacer pero que no había tenido la oportunidad de hacer en cuanto a enseñanza y currículo... los de la experiencia, es un proceso de construcción... tenía la experiencia de cómo planificar y producir la enseñanza, aunque había cosas nuevas que debía aprender a manejar y mucho de mis nuevos compañeros de trabajo pero siempre con apoyo desde el área y del jefe del Departamento... Sí, claro que hubo un modelo."</i>

Análisis profesores/as de la carrera de Educación

- Se percibe en los profesores/as E1 y E2, que a pesar de su formación docente de base, la planificación de la enseñanza en la etapa inicial de docencia universitaria pasa por ser referida a las estructuras normativas de la institución, en un primer momento parece que se realiza desde una perspectiva intuitiva y experiencial. Este aspecto expresa una visión donde la reflexión, al parecer está ajustada a las implicaciones de las teorías aprendidas en la etapa de formación profesional, lo

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

que le da, posiblemente cierta certeza a las acciones de los profesores/as en torno a este aspecto.

- Se percibe explícitamente en el profesor/a E2, la importancia del aprendizaje - como proceso de construcción- en función del ejercicio de la enseñanza, esto evidencia la idea de reconocer que los procesos de reflexión, son mecanismos necesarios para la mejora de la docencia y otros procesos del aula.
- A nuestro entender se puede relacionar la reflexión con el proceso de evaluación de las prácticas de enseñanza y con probables mecanismos de indagación, no sistemática, pero reconocida explícitamente. En el profesor/a E1 la indagación de los temas de la asignatura es un mecanismo concebido, desde la lectura de los contenidos enseñados, al que denomina “indagación” y al parecer, lo usa como un sinónimo de la investigación.
- En el profesor/a E2 se infiere la capacidad de trabajar en equipo de pares profesionales en relación con las funciones de la profesión en el espacio universitario. Lo que expresa la amplitud de abordar diversas tareas, roles y funciones en el espacio universitario, contando con el apoyo institucional, como base del desarrollo de las “exigencias intelectuales” necesarias.
- Por otra parte, en los profesores/as E1 y E2 exponen en sus discursos, la existencia probable de algún tipo de mecanismo que le sirve para la evaluación de sus prácticas de enseñanza, lógicamente se entiende que forma parte del saber de la formación de base docente *-propio de la profesión de origen: educador-*. También se percibe cierta contradicción en ellos, al realizar la evaluación de la enseñanza sobre la base de sus manifestaciones empíricas y coyunturales.
- Se percibe la intención de investigar sobre la enseñanza, pero sorprende al menos en el profesor/a E1, la manifestación directa de ahondar en los contenidos de la asignatura trabajada y no precisamente en torno al proceso de enseñanza, esto ocurre al parecer por estar supeditadas a preocupaciones mínimas por estudiar alguna situación en particular y mejorar deficiencias emergidas y consideradas en la etapa de docencia inicial.
- El uso de la terminología técnica del campo profesional de la docencia universitaria en el caso de los profesores/as de la carrera de Educación E1 y E2, es bastante cercana a los significados de esos términos, sin embargo, no existe un proceso de categorización definitiva y absoluta al respecto, posiblemente debido a las diferencias de formación específica que los profesores sujetos de este análisis poseen.

Así, profesor/a E1 tiene por mención de formación profesional “educación física y recreación” y el profesor/a E2 se ha formado en el área de “didáctica y práctica profesional”, y han tenido también las diferencias en el ejercicio de la docencia en esa primera etapa, imbricada por la naturaleza de la asignatura que administran.

Como afirmamos en párrafos anteriores, la contrastación entre las palabras y las acciones de los profesores/as E1 y E2, a través del cruce metodológico entre los datos de la entrevista y los resultados de los registros de observación/coaching de indagación, se hace imposible, dado la no coincidencia temporal entre una y otra situación.

El acercamiento en lo real, lo percibimos en prospectiva en estos profesores/as como el momento en el cual sus “exigencias intelectuales” necesarias para el desarrollo de la docencia parten de presupuestos teóricos que se confrontan/enfrentan con las prácticas iniciales de docencia universitaria.

Integración análisis profesores-carreras de Administración, Comunicación Social y Educación

Se infiere que los profesores/as sujetos de la investigación, muestran intenciones (se encuentran implícitas en sus discursos) de “investigación” sobre la enseñanza y/o los contenidos enseñados, partiendo de las preocupaciones mínimas experimentadas ante situaciones particulares de tipo coyuntural, teniendo como premisa para la mejora de la enseñanza o de los contenidos enseñados.

Los profesores/as que poseen formación de base no docente, hacen énfasis en indagar, estudiar y ahondar en los contenidos a enseñar (currículo) más que en el proceso mismo de la enseñanza.

Igualmente se infiere que la reflexión sobre la docencia es una competencia básica en la etapa inicial de enseñanza en el espacio universitario, que se presenta como un proceso primigenio de naturaleza más bien intuitiva y/o artístico, que desarrollan en función de percibir las “miradas” de sus estudiantes y generalmente están relacionadas a las opiniones sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes o de las opiniones “oídas” de éstos, sobre su quehacer docente.

Los profesores/as sujetos de la investigación muestran de manera implícita, funciones o actividades a cumplir en el marco de la docencia, como el control de grupos y el establecimiento de procesos de comunicación con los estudiantes.

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

Por otra parte, las preocupaciones profesionales iniciales, están necesariamente enmarcadas en la función de la docencia y todos los roles y competencias necesarios para la realización de esa función. Por lo cual sus respuestas explicitan una mayor connotación de valor de significado para la docencia, en detrimento de la investigación y extensión.

Se hace implícita la preocupación por la relación teoría – práctica en el sentido de la enseñanza y el aprendizaje, ya que se centran en lograr establecer el puente necesario entre teoría y práctica. Esta es la principal fuente de reflexión posible de los profesores/as y representa significativamente el punto focal de análisis del saber sobre la enseñanza (Carr, 1995).

Existe cierta “reflexión” sobre la importancia de la planificación de las actividades docentes, pero de carácter coyuntural y realizado desde la estructura de las ciencias, disciplinas o saberes. La planificación de la enseñanza universitaria es entendida a nuestro modo de ver, como una actividad intuitiva en su naturaleza, pero burocrática en función de los requerimientos institucionales.

Estas ideas concluyen en que es la docencia la principal función que ejercen los profesores entrevistados, por lo cual se ahonda en el análisis de la función docente desde el estudio de la planificación de la enseñanza.

La planificación de la enseñanza formulada por los profesores/as en general (A1, A2, C1, C2 y E1) parten de la estructura de los programas de la asignatura o de las concepciones que poseen sobre la ciencia, disciplina o saber que enseñan, más que sobre la misma enseñanza como proceso dirigido desde la didáctica, en donde el profesor/a E2 tiene una apreciación más equilibrada al respecto.

Inferencias preliminares de la categoría analizada

Algunos estudios sobre productividad de la enseñanza universitaria mencionados por Carlos Marcelo (1994) en su libro *Formación del profesorado para el cambio educativo* reseñan la importancia de las actividades de enseñanza y las preocupaciones sobre la misma, lo que obliga a pensar que subyace la noción de concepción inicial de la enseñanza como un elemento de primer orden para el análisis de la docencia universitaria en su etapa inicial.

Esta categoría contempla en sus resultados de análisis una riqueza semántica multi-referencial como resultado de la complejidad de la comprensión subjetiva de la

misma. Por consiguiente, se construye desde la base de los tópicos de significado: “Concepción inicial sobre la enseñanza universitaria” y “Competencias básicas de los profesores universitarios en la docencia inicial”, de los cuales se puede concluir:

En cuanto a la concepción inicial sobre la enseñanza, de los profesores/as universitarios sujetos de la investigación, de entrada no es muy clara, más bien es difusa y a modo de “arenas movedizas”, por cuanto los profesores/as en general, interpretan la enseñanza, sobre la base en acercamientos artísticos, intuitivos, implícitos y empíricos.

Además, una basa importante en este aspecto es la influencia de la formación de base de los profesores/as sujetos de la investigación, ya que cada profesional del ramo específico plantea presupuestos particulares desde las teorías aprendidas y le da un matiz a este aspecto.

La menor intensidad de apreciación de este aspecto se percibe en los profesores/as de la carrera de Educación E1 y E2, quienes presentan a nuestro parecer, concepciones más trabajadas sobre este aspecto, pero sin que se despeje la duda de las contradicciones especialmente en el manejo de la terminología técnica.

En consonancia con lo anterior, los profesores/as A1, A2, C1, C2, E1 y E2, comparten en este período de su ejercicio profesional, un sustrato de aprendizaje representado por sus propias prácticas de enseñanza, de donde se nutren con sus experiencias cotidianas para ir construyendo “acercamientos teóricos particulares” sobre la enseñanza.

De tal manera, que se percibe una primera instancia de “reflexión o racionalización” sobre las prácticas de enseñanza y por ende el inicio más o menos formal de la configuración de su saber en torno a los procesos formativos que dirigen a partir de la enseñanza en el ámbito universitario. Proceso éste que puede permitir apreciar el cambio en la mentalidad del profesor/a para el desarrollo de sus prácticas docentes. (Bedoya, 1998; Zuluaga - Garcés, 2000)

Es posible observar entonces, que los profesores/as sujetos del estudio no utilizaron ningún referente teórico, más bien sus apreciaciones se acercan a lo técnico-administrativo para estructurar y desarrollar la planificación de las tareas docentes, derivadas de las formas y estructuras de la institución (Universidad de Los Andes

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

Táchira, Venezuela), por lo cual se deduce, el uso como referente, de la propia formación profesional que posee cada uno.

Esta situación percibida y experimentada por los profesores/as, les genera influencias notables en su manera de pensar y supuestamente “hacer” de la enseñanza, pues se convierten en un factor esencial o rasgo esencial en la identificación de un determinado estilo de enseñanza, que parece acercarse a las premisas técnicas, salvo el profesor/a E2, quien expresa directamente *-al menos en su discurso, en esta dimensión o trayectoria-* su posicionamiento en torno al enfoque socio-constructivista.

Los conceptos sobre la pedagogía y la didáctica, poco emergen en sus discursos para explicar sus concepciones sobre la enseñanza en la etapa inicial de docencia universitaria, salvo en algunos momentos en el profesor/a C1, para explicar los problemas de aprendizaje de sus alumnos y selección de contenidos a enseñar y con mayor potencia y de manera más concreta en el profesor/a E2.

Tales términos, si bien son poco usados para explicar la concepción sobre la enseñanza, afloran recreados en función de lo metodológico y operativo del ejercicio docente en esta etapa de profesores/as noveles.

Al abordar lo relativo al tópico de significado: competencias básicas de los profesores/as universitarios en la docencia en la etapa inicial, se evidencia una marcada intención por la docencia y por la planificación de la enseñanza; otras funciones como el trabajo de apoyo entre pares, es poco o nada mencionado en las palabras de los profesores/as A1, A2, C1, C2, E1 y E2 aunque coincidentemente todos se preocupan por ello en este momento de su desarrollo como docente en el espacio de la Universidad de Los Andes Táchira.

Otras tareas como manejo de grupos, producción de materiales de trabajo, se muestran tangencialmente como si poca relevancia tuviese en la acción de los profesores/as a escala universitaria. En cuanto a la evaluación e investigación de la enseñanza, a pesar de que la misma *-enseñanza-* es el proceso de mayor preocupación, los profesores/as poco o nada hacen sobre evaluación e investigación sistemática sobre sus prácticas de enseñanza.

Así lo confirma Marcelo (2001: 75) al indicar que: *La evaluación de la enseñanza universitaria constituye una importante corriente de investigación en la enseñanza*

universitaria. Debería cumplir en los mismos profesores/as una función formativa dirigida a mejorar la calidad de sus prácticas de enseñanza.

Se percibe en los profesores/as sujetos de la investigación, un supuesto proceso de evaluación o auto-evaluación de las prácticas docentes, particularmente de la enseñanza de un modo intuitivo, artístico, no sistemático y eminentemente empírico, donde se concentran en ver a la “evaluación de la enseñanza” como un problema relacionado con la determinación de los contenidos a enseñar, más que en las formas de enseñar, anudado con idealizaciones o reflexiones coyunturales en función de determinadas situaciones de docencia vividas.

Dentro de la función docente, en las exigencias intelectuales necesarias para el ejercicio de la profesión en el ámbito universitario, la preocupación está dada por la gestión de la clase, enseñanza y el currículo, lo que puede permitir posiblemente, delimitar a los profesores en un determinado rasgo de identificación, donde resaltan los aspectos técnicos, administrativos y finalmente sociales de su acción en el ámbito universitario.

Finalmente, se puede apreciar la posibilidad de que los profesores/as estén poco preparados para “desarrollar” su saber/conocimiento “pedagógico” en este momento narrado y desarrollarse como profesionales autónomos que “aprenden al enseñar” y pueden enseñar mejor, porque son capaces de aprender en la práctica de su trabajo, al evaluarlo e investigarlo. De tal manera, que se aprecie un profesor/a universitario que aprende desde la evaluación e investigación sobre la enseñanza.

En el cuadro 18 se expresan de manera gráfica y sintética algunos aspectos surgidos en el análisis de los dos tópicos de significado de la categoría analizada, que representan una aproximación inferencial sobre el fenómeno estudiado. Los círculos pretenden indicar la posibilidad de acercamiento a la inferencia de los profesores/as sujetos de la investigación; el no señalamiento indica ninguna aproximación a la inferencia.

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

Cuadro 18. Inferencias preliminares de la categoría: “La docencia universitaria como actividad fundamental del profesorado”

La docencia universitaria como actividad fundamental del profesorado		A1	A2	C1	C2	E1	E2
Concepción inicial sobre la enseñanza. Inferencias (C.I.E)	Centrada en preocupaciones sobre qué enseñar a partir de presupuestos de formación de base no docente	0	0	0	0		
	Influida por aspectos normativos – burocráticos institucionales	0	0	0	0	0	0
	Entendida como actividad dura, compleja, difícil y trascendental para estudiantes	0	0	0	0	0	0
	Idealización de enseñanza, ralentizada posiblemente por formación de base docente					0	0
	Descubrimiento de enseñanza de manera empírica, natural, intuitiva	0	0	0	0	0	
	Dificultades para comprender la enseñanza en función de los referentes teóricos que la explican científicamente	0	0	0	0		
	Intención de investigar sobre la enseñanza			0		0	0
Competencias Básicas de los profesores/as en la docencia inicial. Inferencias (C.B.P.U.)	Preocupaciones por mejorar los contenidos de enseñanza	0	0	0	0	0	0
	Reflexión como un proceso primigenio de naturaleza más bien intuitiva y/o artístico, que desarrollan en función de las “miradas” de sus estudiantes	0	0	0	0		
	La planificación de la enseñanza entendida como actividad influida por factores burocráticos-institucionales	0	0	0	0	0	0
	Reconocimiento de otras exigencias intelectuales en el espacio universitario	0	0	0	0	0	0
	Possible entendimiento de “evaluación de enseñanza” entendida desde las miradas de los estudiantes	0	0	0	0	0	0

Fuente: el autor.

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, las inferencias expresan una síntesis general que aborda dos tópicos de significado:

- Concepción inicial sobre la enseñanza (C.I.E): donde se muestran los aspectos referidos a los primeros momentos de acción docente en la universidad.
- Competencias básicas de los profesores/as en la docencia inicial (C.B.P.U.): que expresan el conjunto de elementos que en conjunto dan sustrato a la docencia como los procesos de reflexión, planificación, etc.

3.3. DIMENSIÓN: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA – PEDAGÓGICA IMPLÍCITA A NIVEL UNIVERSITARIO

Esta dimensión trata de abordar la categoría de mayor significado para la investigación en cuanto a los objetivos, orientada al reconocimiento del “saber

pedagógico” a partir de un esquema teórico diseñado para racionalizar descriptivamente el conocimiento supuesto que sustenta las prácticas de enseñanza del profesorado universitario.

El esquema teórico diseñado obedece a las tareas básicas que un profesor/a universitario desarrolla académicamente en torno a la docencia, enlazada con la investigación, la extensión y la gestión, partiendo de los referentes conceptuales y teóricos, que en su conjunto permiten en cualquier ámbito de desarrollo de la función formativa, racionalizar de manera descriptiva los discursos y acciones de estos sujetos de investigación, en tanto profesores/as, tomando en cuenta las diferencias de formación profesional de base que le distinguen en la investigación.

Lo propio, fue utilizar entonces una matriz teórica de base para el análisis de este apartado, que permitió tamizar la información recabada a través de los instrumentos aplicados en los profesores/as, que sin perder rigor científico tuviese la condición de dinamismo, flexibilidad y adaptabilidad para aplicarlo en posteriores investigaciones, en diferentes niveles y modalidades educativas con los profesores/as, sin que sea necesario para su uso de una identificación exclusiva con la formación profesional de base docente.

Este esquema fue la fuente teórica – conceptual de base para el diseño de los instrumentos de investigación en la parte referida a la racionalización del “saber pedagógico”. Se partió de entender las dificultades encontradas en amplias investigaciones sobre el tema de la formación del profesorado y el valor del saber en torno a la docencia, donde se resaltan las críticas fundamentales al profesor/a universitario, en función de los procesos que orienta y desarrolla en la universidad y los esquemas de investigación para racionalizar su saber y acción profesional.

En esta dimensión se puede aplicar metafóricamente las palabras de Freire (1994): la lectura de la palabra - *teoría*- antecede a la lectura del mundo -*práctica*-, expresión que pretende recrear la realidad docente universitaria, donde las prácticas de docencia han sido anteceditas por teorías poco o nada contextualizadas socialmente, dando lugar a prácticas artificiales que generan inadecuados procesos formativos (Carr, 1995).

Esta dimensión representa en un conjunto de elementos básicos de la acción profesional del profesor universitario.

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

Conceptos básicos	Interrogantes de aproximación desde la enseñanza	Aspectos fenomenológicos relacionados en actividad docente (discurso- acción)	Ciencia/disciplina focal de investigación del concepto relacionado con la pedagogía	Relación con elementos de un modelo pedagógico (perspectiva del campo intelectual latinoamericano)
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 Currículum	¿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 esta 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:

Profesor/a	<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>
Al	

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 le 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:

Profesor/a A1 <i>R.D. : Registro de Observación</i>	R.D.1: "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 Al 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 Al 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 Al les pide silencio a los estudiantes y luego el profesor aclara el concepto desde la teoría administrativa...Luego el profesor Al 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" R.D.2: "El profesor Al 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 Al 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 Al traslada el tema a las teorías motivacionales en el campo de la gerencia... El profesor Al 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 Al va estableciendo diferencias y semejanzas en las características de los diferentes lideres... y hace un interrogante sobre como se hace el liderazgo...el profesor Al les expone el sentido axiológico del liderazgo en la carrera de administración... Explica Al 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 "
Profesor/a A2	R.D.1: "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)...(Coaching: el profesor previamente ha planificado todo el proceso y tiene claro el objetivo de la actividad)... 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". R.D.2: "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" R.D.3: "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

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 toda 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 buenos profesionales, que manejen el conocimiento o disciplina que les enseñó 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 ello nosotros los profesores debemos aprender también a ser mejores profesores... Claro que han cambiado, por sobre todo cuando estamos ante una sociedad profundamente tecnologizada 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 <i>R.D: Registro de Observación</i>	R.D.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.D.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.D.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.D.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.D.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.D.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	<i>"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</i>

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

	<i>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"</i>
Profesor/a E2	<i>"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..."</i>

Análisis profesores/las 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.

Profesor/a E1 <i>R.D. Registro de Observación</i>	R.D.1: 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... El 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: El 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" R.D.2: "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: El profesor observa y tiene conciencia de las dificultades de ruido que afectan la clase) El profesor explica las consecuencias posibles... El va estableciendo comparaciones... El profesor escucha atenta 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: El 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 ...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,...El profesor E1 hace una reflexión sobre la importancia de los contenidos de la cátedra de salud.... El 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)." R.D.3: "El profesor E1 empieza la clase haciendo una pequeña reseña de la clase ...(coaching: el profesor previamente ha planificado la clase)...El 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....El profesor usando

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

	gestos introduce otro tema ..."
Profesor/a E2	R.D.1: "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." R.D.2: "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." R.D.3: "Luego el profesor hace una interrogante sobre cual era el fin del trabajo de la recopilación - rescate de sesiones de trabajo -, 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."

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 críticas 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).

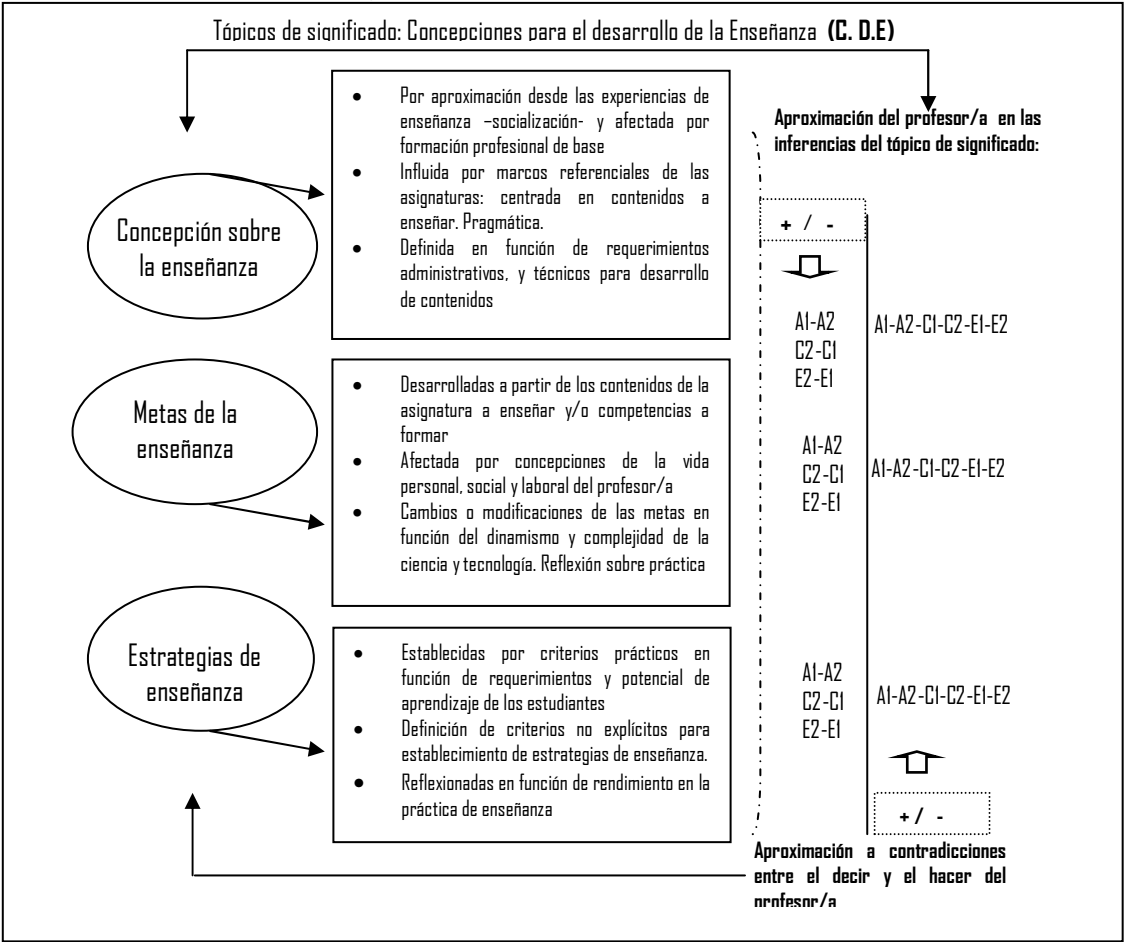
Es decir, en la idea de Medina – Rivilla (2001) el profesorado universitario debe profundizar en su trabajo y desarrollar la mejora continua de su acción docente,

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	<i>"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</i>
Al	

	<i>profesores por intuición posteriormente... es una persona ávida de conocimiento que se aprendió inteligentemente y le transmite información, son capaces de alcanzar límites sospechados..."</i>
Profesor/a A2	<i>"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"</i>

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.

Profesor/a A1 <i>R.D: Registro de Observación</i>	R.D.1: 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... Al 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...Al 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 ...Al 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, " R.D.2: "...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)...Al indica que no se vayan 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 tópicos de significado adquiere sentido al analizar los siguientes discursos:

Profesor/ a CI	<i>"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 enseño 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 sinóticos, 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..."</i>

Profesor/a C2	<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 mas 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 chamos/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 critico, 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.

Profesor/a C1 <i>R.O. Registro de Observación</i>	R.O.1: "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." R.O.2: "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..." R.O.3: "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"
Profesor/a C2	R.O.1: "...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 %)." R.O.2: "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." R.O.3: "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

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	<i>"El aprendizaje para mi 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 estimula a ellos que como futuros docentes que propongan, esos mismos sistemas, no se vayan 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"</i>
Profesor/a E2	<i>"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"</i>

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 formula, 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:

Profesor/a E1 <i>R.D.: Registro de Observación</i>	R.D.1: "...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 E1 les da pautas a los estudiantes de la temática que trataran en las siguientes clases.... profesor E1 aclara algunas ideas a estudiantes " R.D.2: "...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 recopila 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

explicita 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 tópico 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 tópico.

3.3.1.3. Tópico 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:

Profesor/a Al	<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	<i>"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 el mío. En el aula de clase. El vínculo es académico...Ninguna, allí la cosa es mas seria. Eso lo hago para evitarme problemas"</i>

Análisis profesores/las 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 limites 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 limites 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.

Profesor/a A1 <i>R.D. Registro de Observación</i>	R.D.1: "... 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..." R.D.2: "... 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"
Profesor/a A2	R.D.1: "... 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" R.D.2: "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" R.D.3: "...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

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 tópico de significado analizado:

Profesor/ a C1	<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>
Profesor/a C2	<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:

Profesor/a C1 <i>R.D. Registro de Observación</i>	R.D.1: "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)" R.D.2: No hay información que se corresponda con el tópico de significado analizado R.D.3: "...se motiva a los estudiantes"
Profesor/a C2	R.D.1: "...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" R.D.2: "...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)" R.D.3: 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:

Profesor/a E1	<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>
Profesor/a E2	<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 apoyo 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.

Profesor/a E1 <i>R.D: Registro de Observación</i>	R.D.1: "...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)..." R.D.2: "Los alumnos se reacomoda 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" R.D.3: "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."
Profesor/a E2	R.D.1: "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.

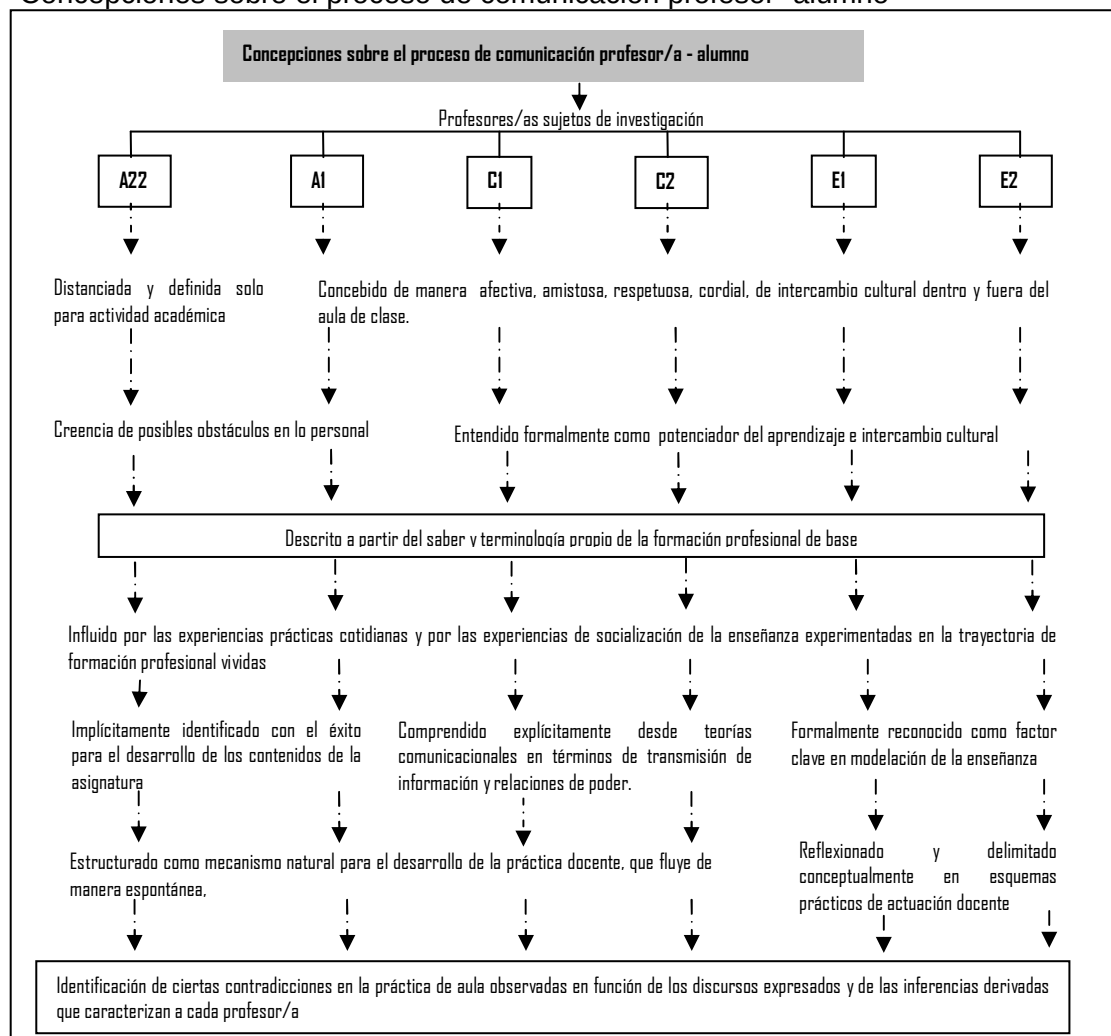
En el profesor/a E2, podemos apreciar el mayor nivel de aproximación a la formalidad, conciencia, y sistematicidad sobre el proceso de comunicación con sus estudiantes, en tal grado que, ha sido capaz de exponerlo tácitamente a sus estudiantes, explicarlo y darle un lugar en torno las secuencias didácticas 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 *-explicito-* 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	<i>"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."</i>
Profesor/a A2	<i>"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"</i>

Análisis profesores/las 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.

Profesor/a A1 <i>R.D.: Registro de Observación</i>	R.D.1: "...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" R.D.2: "...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

	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..."
Profesor/a A2	R.D.1: "...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 contenido conceptual (constitución y fusión de empresas o sociedades mercantiles) este anudado a un contenido procedimental (normas de elaboración de balances, sustentos legales, procedimientos a seguir) y el contenido actitudinal... (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" R.D.2: "...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)" R.D.3: "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)"

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

Profesor/ a CI	<i>"Bueno 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>

Profesor/a C2	<i>"Para mí va en la dirección de un camino o trayectoria para hacerse uno, pero como termino 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 muevo, es decir, consulto 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 currículo 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 currículo 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 currículo 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 currículo 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:

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

<i>R.D. Registro de Observación</i>	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" R.D.2: "El 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)" R.D.3: "El 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... El 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)"
Profesor/a C2	R.D.1: "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 tendían 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" R.D.2: "...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" R.D.3: "...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"

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

Profesor/ a E1	<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>
Profesor/a E2	<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 explicito 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:

Profesor/a E1 <i>R.D. Registro de Observación</i>	R.D.1: "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" R.D.2: 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 E1 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" R.D.3: "... 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".
Profesor/a E2	R.D.1: 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

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 currículo, 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				
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	
Nivel de proximidad a las inferencias derivadas del tópico de significado: 1er nivel: Alta proximidad. 2do nivel: Mediana proximidad 3er nivel: Baja proximidad. Ninguna proximidad Visión Global: 1 < 2 < 3 < ninguna				
	1er	2do	3er	Ninguna
	Nivel de proximidad a las inferencias derivadas			

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 currículo 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:

Profesor/a A1	<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>
Profesor/a A2	<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 ello."</i>

Análisis profesores/las de la carrera: Administración.

Este análisis esta 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:

Profesor/a AI <i>R.O: Registro de Observación</i>	R.O.1: "...reitera la necesidad del silencio para leer los resultados del trabajo, el cual es comentado por el profesor...Infiero que el profesor AI 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 AI 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... AI va estableciendo un análisis de las tareas realizadas... les pide que se autoevalúen y ubiquen en la tipología expresada por AI... 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" R.O.2: "...evidencia que el profesor AI va estableciendo procesos de evaluación con sus alumnos... El profesor observado AI 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 AI usando la técnica de levantar la mano hace que los alumnos evalúen a sus propios compañeros y luego AI 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"
Profesor/a A2	R.O.1: "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" R.O.2: "... 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

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	<i>"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".</i>
Profesor/a C2	<i>"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 cuestiono, 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 los 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"</i>

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 autocrítica 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.

Profesor/a C1 <i>R.D.: Registro de Observación</i>	R.D.1: "...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" R.D.2: "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." R.D.3: "El 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"
Profesor/a C2	R.D.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 (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	<i>"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"</i>
Profesor/a E2	<i>"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 dirijo 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</i>

*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 compresivo 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.

Profesor/a C1 <i>R.D. Registro de Observación</i>	R.D.1: "... 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". R.D.2: "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" R.D.3: "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."
Profesor/a C2	R.D.1: "...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 ultimo, 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.

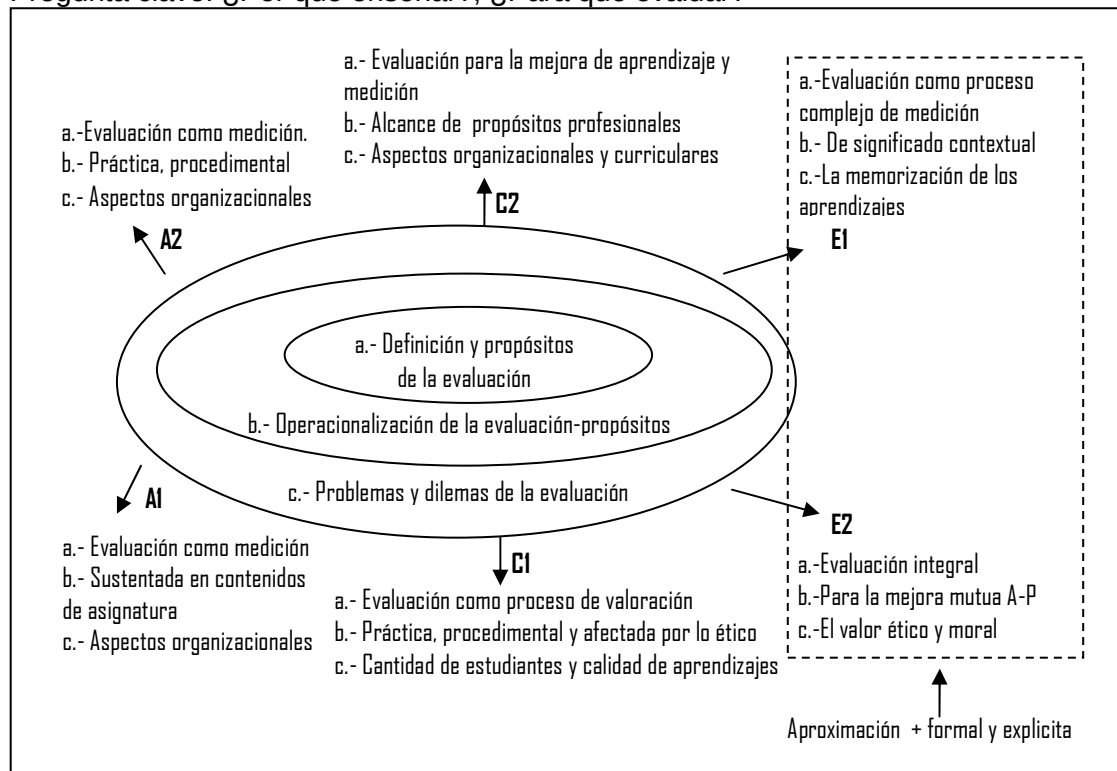
Los planteamientos realizados con anterioridad, no son absolutos, en todo caso, son aproximaciones que tratan de describir globalmente algunas inferencias derivadas del análisis desarrollado en el presente capítulo.

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 compresiva 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 lo 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, podamos 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, Perú, 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	<i>"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"</i>
Profesor/a A2	<i>"...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..."</i>

Análisis profesores/las 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 si, 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.

Profesor/a A1 <i>R.D. Registro de Observación</i>	R.O.1: “(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 modelica 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)” R.O.2: “(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)”
Profesor/a A2	R.O.1: “(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 perdida 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	<i>"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"</i>
Profesor/a C2	<i>"Si, uno construye su conocimiento el dilema esta en si es valido, 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 todos los días,</i>

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 lo 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:

Profesor/a C1 <i>R.D. Registro de Observación</i>	R.D.1: “(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)” R.D.2: No se aportan datos para seleccionar R.D.3: “(coaching: el objetivo de la práctica es que los alumnos sean capaces de ver las semejanzas y diferencias en los diferentes formatos periodísticos)”
Profesor/a C2	R.D.1: “(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 %)”. R.D.2: “(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.)” R.D.3: “(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:

Profesor/a E1	<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>
Profesor/a E2	<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:

Profesor/a E1 <i>R.D.: Registro de Observación</i>	R.D.1: "(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)" R.D.2: "(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)" R.D.3: "(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)"
Profesor/a E2	R.D.1: "(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

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:

Profesor/a A1	<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 esta acostumbrado a eso, esta 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>
Profesor/a A2	<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 coincidencialmente 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	<i>"... 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"</i>
Profesor/a C2	<i>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 ello. Bueno no, lo que uno hace es buscar como resolver."</i>

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 tópico de significado analizado a través de los siguientes textos de la entrevista:

Profesor/ a E1	<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	<i>"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 ello, 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."</i>

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 ecuaníme 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 paradoja, 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 ultimo un sentido, la imposibilidad de apreciarla dado que no es compresible 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:

Profesor/a A1	<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>
Profesor/a A2	<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>

Profesor/a E2	<i>"Sí, creo que existe pero no está formalizada, no es pública, 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 suyo"</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 confundiéndose 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 el 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 Í 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	o	o	o	o	o	o
		Consideran que su saber es situacional, pragmático, operativo, implícito	o	o	o	o	x	x
		Racionalizan sus prácticas en función de necesidades inmediatas	o	o	o	o	o	x
		Creer que sus estudiantes los identifican por su manera de desarrollar la enseñanza	o	o	o	o	o	o
		Desarrollan reflexión sistemática de sus prácticas para mejorarlas	x	x	X	x	x	o
	<i>Naturaleza de la formación pedagógica universitaria</i>	Creencia de trabajo de equipo sobre la enseñanza como actividad potenciadora de la formación	o	x	X	o	o	o
		Individualismo en la enseñanza como obstáculo para la formación	o	o	o	o	o	o
		Percepción de limitaciones sobre la formación a partir de necesidades y exigencias propias de cada profesor/a	o	x	o	x	o	o
		Proyectos formativos institucionales valorados como ineficaces, des-contextualizados	o	o	o	o	o	o
		Formación profesional en la dimensión pedagógica limitada a ámbitos focalizados en lo académico	x	x	x	o	o	o
	<i>Cultura Pedagógica</i>	Percibida como inexistente y apreciada desde la práctica empírica de enseñanza.	o	o	o	o	x	x
		Desvelada implícitamente con relación a aspectos técnicos y administrativos propios de la estructura de la institución	o	o	o	o	o	o
		Entendida de manera explícita y crítica referida al campo pedagógico	x	x	x	x	x	o
		Percibida en torno a pequeños grupos	o	o	o	o	x	x
		Asumida como identidad en la enseñanza	o	o	o	o	x	x

Referencia: El (o) indica aproximación a la inferencia, la (x) indica alejamiento o no aproximación a la inferencia

Fuente: el autor, por medio del proceso de investigación.

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.

CAPÍTULO VI. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

Contenido:

1. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS APORTADOS POR EL CUESTIONARIO APLICADO A LOS ESTUDIANTES.

1.1. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS.

1.2. RESULTADOS

1.3 ANÁLISIS DE LOS DATOS. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

1.3.1. Opiniones de los alumnos de Administración

1.3.1.1. Dimensión “Saber pedagógico y la práctica de los profesores/as en el espacio del aula universitaria”

Categoría: Prácticas de enseñanza

Categoría: Saber pedagógico

Categoría: Relación saber – práctica de enseñanza

1.3.1.2. Dimensión “Desarrollo profesional y Cultura pedagógica institucional”

Categoría: Desarrollo profesional

Categoría: Cultura pedagógica Institucional

1.3.1.3. Resumen de Integración en las dimensiones y categorías planteadas en las opiniones de los estudiantes de la carrera de administración.

1.3.2. Opiniones de los alumnos de Comunicación

1.3.2.1. Dimensión “Saber pedagógico y la práctica de los profesores/as en el espacio del aula universitaria”

Categoría: Prácticas de enseñanza

Categoría: Saber pedagógico

Categoría: Relación saber – práctica de enseñanza

1.3.2.2. Dimensión “Desarrollo profesional y Cultura pedagógica Institucional”

Categoría: Desarrollo profesional

Categoría: Cultura pedagógica institucional

1.3.2.3. Resumen de Integración en las dimensiones y categorías planteadas en las opiniones de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social.

1.3.3. Opiniones de los alumnos de Educación

1.3.3.1. Dimensión “Saber pedagógico y la práctica de los profesores/as en el espacio del aula universitaria”

Categoría: Prácticas de enseñanza

Categoría: Saber pedagógico

Categoría: Relación saber – práctica de enseñanza

1.3.3.2. Dimensión “Desarrollo profesional y Cultura pedagógica institucional”

Categoría: Desarrollo profesional

Categoría: Cultura pedagógica Institucional

1.3.3.3. Resumen de Integración en las dimensiones y categorías planteadas en las opiniones de los estudiantes de la carrera de Educación.

1.3.4. Comparación de las opiniones de los alumnos de Administración, Comunicación y Educación.

1.3.4.1. Categorías de la dimensión “El saber y práctica de la Enseñanza”

Categoría: Prácticas de enseñanza

Categoría: Saber pedagógico

Categoría: Relación saber – práctica de enseñanza

1.3.4.2. Categorías de la dimensión “Desarrollo profesional y Cultura pedagógica institucional”

Categoría: Desarrollo profesional

Categoría: Cultura pedagógica Institucional

Resumen del capítulo

1. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS APORTADOS POR EL CUESTIONARIO APLICADO A LOS ESTUDIANTES.

En el siguiente capítulo se presenta el procesamiento y análisis de los datos aportados por el cuestionario aplicado a una muestra de 24 estudiantes de cada uno de los profesores/as sujetos de la investigación *-en total seis, dos por carrera-*, la muestra seleccionada para la aplicación del cuestionario se describe en el capítulo IV, la cual siguió un método de tipo probabilístico, aleatorio irrestricto, estratificado y se toman como referencia algunos criterios de intencionalidad en función de la naturaleza interpretativa de la investigación y de la complementariedad metodológica y el contexto de aplicación.

1.1. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS.

Como se indicó en el capítulo IV, el cuestionario se encuentra dividido en cinco (05) categorías agrupadas en dos grandes bloques o dimensiones, que guardan relación estrecha con la parte final de la trayectoria del análisis realizado en las entrevistas biográficas narrativas y contrastadas con las observaciones/coaching. La relación implica desde la perspectiva de la investigación aprovechar el potencial de los estudiantes, para apreciar sus opiniones con relación al saber y práctica pedagógica de sus profesores/as.

De manera que el cuestionario tiene como objetivo indagar en la percepción que tienen los estudiantes sobre el saber y práctica de enseñanza de los profesores/as tomando como referencia lo pedagógico, lo cual implica por lo tanto, valoraciones de diverso grado matizadas entre otros aspectos por el tiempo compartido con el profesor/a, en el proceso de enseñanza y aprendizaje y demás aspectos de la docencia. Se entiende que los estudiantes de las carreras con escolaridad anual interactúan más tiempo que los que la realizan por el régimen semestral, aunque no significa el único elemento a resaltar para efectos de comprender los resultados del cuestionario.

El cuestionario está estructurado con ítems cerrados, siguiendo una escala de cinco indicativos para ser respondidos a modo de escala de Lykert. Entendiendo que el objetivo es triangular los resultados del análisis cualitativo obtenido en capítulo V, el procesamiento y análisis del cuestionario sigue el planteamiento de valorar las opiniones de los estudiantes sobre las (05) categorías o características globales en

las cuales se agrupan el conjunto de ítems diseñados en el instrumento, en función de apreciar la manera como estos *-los estudiantes-* perciben esas categorías, tal y como se muestra en la tabla 2

Tabla 2. Estructura del cuestionario para efecto de la comprensión del diseño del análisis estadístico

Bloque /dimensiones	Características/categorías	Ítems (Nº) relacionados dentro del cuestionario
El saber y la práctica de enseñanza del profesor/a en el espacio del aula universitaria	A) Prácticas de enseñanza	1,2,3, 4,5,6, 7,8
	B) Saber pedagógico	9,10,11,12,13,14,15,16
	C) Relación práctica de enseñanza	17,18,19,20,21,22,23
Desarrollo profesional y Cultura pedagógica	A) Desarrollo profesional	24,25,26,27,28,29
	B) Cultura pedagógica	30,31,32,33,34,35

Fuente: el proceso de investigación

1.2. RESULTADOS

El análisis se realizó utilizando la estadística descriptiva, en el entendido de que este apartado funge como un elemento de triangulación a partir de las opiniones de los estudiantes para “cruzarlos” con los resultados obtenidos en el análisis cualitativo. Seguidamente se presentan los resultados obtenidos luego de la aplicación y procesamiento del instrumento aplicado a 24 estudiantes de cada uno de los seis profesores/as sujetos de la investigación, que corresponden a un total de 144 alumnos que representan la muestra, lo que implica un porcentaje de error ligeramente superior al 5% en la estimación de la muestra.

Los resultados obtenidos se presentan en cuadros estadísticos, agrupados de acuerdo con las dimensiones y categorías en las que se encuentra estructurado el instrumento. Para la interpretación de los resultados se siguieron dos mecanismos:

- Análisis de los resultados de los ítems que conforman cada categoría, para lo cual se han utilizado las tendencias en porcentaje (%) y se toman como estadísticos la media aritmética (Me) y las puntuaciones promedios mínimas (Pi) y máximos (Ps), que se calculan a restar y sumar respectivamente la desviación estándar (De) a la media aritmética.

Los datos aportados por la media aritmética (Me) y el puntaje promedio mínimo (Pi) y máximo (Ps) nos permite la representación de la tendencia de las respuestas de los estudiantes sobre cada aspecto que forma el conjunto de la categoría o característica estudiada sobre la base de la escala siguiente:

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

1	2	3	4	5
En desacuerdo			De acuerdo	

Así en resumen los estadísticos de esta primera parte son:

Pi = Puntuación promedio mínima (producto de restar la desviación a la media aritmética), Me = Media aritmética, Ps = Puntuación promedio máxima (producto de sumar la desviación a la media aritmética).

La desviación estándar (De) no se ilustra en la primera parte del análisis, ya que este estadístico se utilizó con el propósito de determinar las puntuaciones promedios mínimas y máximas.

b) Luego se prosigue con el análisis de integración de resultados por categorías y dimensiones de cada carrera – *a modo de resumen*- se utiliza la representación de un cuadro con la media aritmética (Me) y desviación estándar (DE) de cada categoría /característica, ya que el instrumento fue diseñado dentro de un modelo conocido -*escala de Lickert*- con el que se pretende obtener respuestas que valoren las características estudiadas. Esa valoración se realiza dentro de una escala que otorga a cada pregunta una puntuación entre 1 y 5, donde 1 representa la valoración más desfavorable y 5 la más favorable tal y como se representa gráficamente a continuación:

TED	ED	NED/NDA	DA	TDA
1	2	3	4	5
Desfavorable			Favorable	

De acuerdo con este modelo, el investigador realiza un conjunto de proposiciones relacionadas con una característica y el entrevistado valora dichas proposiciones dentro de la escala propuesta. Lickert llama a esta valoración “reactivos” pues el respondiente reacciona ante las afirmaciones que se le plantean otorgándoles un valor que se encuentra expresado en alternativas de respuesta.

A partir de allí, se calculan las medidas de tendencia que se utilizan en este apartado las cuales son: media aritmética (Me) y desviación estándar (DE). La media aritmética (Me) es el promedio de respuesta. Expresa la tendencia central de las opiniones emitidas. Su aproximación al valor más alto de la escala representa una opinión favorable y si es con relación al valor más bajo de la escala una opinión desfavorable.

La desviación estándar (DE) expresa el promedio de diferencias entre respuestas emitidas y la media aritmética, es decir, representa el rango de respuestas reales obtenido de restar o sumar este valor a la media aritmética ($Me \pm De$)

Siguiendo las premisas formuladas con anterioridad fue posible redactar un conjunto de proposiciones en torno a una misma característica (por ejemplo, en el cuadro las opiniones sobre “prácticas de enseñanza” se valoraron a través de 8 proposiciones). Luego se obtiene el promedio o media aritmética (Me) de las valoraciones y eso expresa la tendencia de opinión o reacción.

La media aritmética (Me) indica entonces la tendencia central de las opiniones emitidas en determinado valor de la escala, es decir, el punto medio representado de respuestas en la escala y a partir de allí se realiza la interpretación sobre la categoría/característica analizada.

El otro valor (DE) es la desviación estándar y se interpreta como la desviación de las valoraciones con respecto a la media (Me). En otras palabras, las respuestas se encuentran en $Me \pm DE$, es decir, tantos valores por encima y por debajo de la media aritmética, indicando la tendencia de respuestas favorables o no a partir del valor de la media aritmética.

Es este punto, pareciese contradictorio realizar el cálculo de la media aritmética, sumando los promedios y dividiéndolos entre el número de ítems de la categoría o característica. Sin embargo, se asume que las preguntas están orientadas a obtener información sobre una característica (por ejemplo, las preguntas de “prácticas de enseñanza” hacen referencia a esta característica y no a otra), el promedio puede considerarse válido pues nos indica la tendencia de respuestas.

La presunción es que las preguntas – *proposiciones*- redactadas estuvieron dirigidas a estudiar un solo objeto, lo cual es cierto según se puede apreciar.

Queda por aclarar que para obtener la media aritmética (Me) y la desviación estándar (De), se invirtió el valor de la escala para algunas preguntas *-aquellas que expresaban contradicción si eran valoradas en el mismo sentido como se redactaron, pero que al invertirlas, junto con sus valores mantenían el sentido general de la categoría o característica-*. Esta situación se puede apreciar con el siguiente ejemplo con las preguntas 7 y 8 del cuestionario:

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

		TED	ED	NE/A	DA	TDA
7.	Aprendizajes contextualizados provocados por el profesor	1	2	3	4	5
8.	Ser ineficaces en aprendizajes	5	4	3	2	1

En la proposición 7 se conserva la escala para que “una mayor puntuación represente una opinión más favorable”. El sentido de la pregunta 8 hace necesario invertir la escala para que tenga el mismo efecto *-que el aprendizaje sea ineficaz supone que la experiencia de enseñanza sea negativa o inadecuada, por lo que se espera que el alumno esté en desacuerdo con la proposición planteada-*.

Esto por supuesto, es solo para efectos estadísticos (cuantitativos), desde el punto de vista cualitativo las respuestas siguen siendo las mismas (TED / ED/ NED-NDA/DA/TDA), por tal razón la tendencia estadística permite la misma apreciación que el examen cualitativo y por lo tanto, puede ser utilizada para triangular los resultados.

1.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

Para el desarrollo del análisis cualitativo se sigue la secuencia, primero se realiza el procesamiento de los datos de los estudiantes de la carrera de Administración, luego los de Comunicación Social y por ultimo, los de la carrera de Educación. (Ilustración gráfica en anexos)

1.3.1. Opiniones de los alumnos de Administración

1.3.1.1. Dimensión “Saber pedagógico y la práctica de los profesores/as en el espacio del aula universitaria”

En esta primera parte se ofrecen los resultados de las opiniones emitidas por 48 alumnos de Administración (24 por profesor/a) sobre las categorías: prácticas de enseñanza, saber pedagógico, relación saber – práctica, desarrollo profesional y cultura pedagógica en el marco institucional, con el propósito de analizar sus opiniones.

Categoría: Prácticas de enseñanza

En la tabla 3 se muestran la estadística descriptiva realizada a partir de las valoraciones de los estudiantes de la carrera de Administración sobre las características percibidas en sus profesores/as sobre las experiencias de enseñanza.

Tabla 3. Opiniones de los alumnos de Administración sobre Prácticas de enseñanza del profesorado ULA – Táchira, Venezuela

Las experiencias de enseñanza que experimentas con tu profesor/a se caracterizaron por:	Respuestas (%)					Estadísticos		
	TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
1 Ser un proceso repetitivo de acciones	20.8	20.8	35.4	4.2	18.8	2.94	3.21	3.48
2 La aplicación operativa de técnicas aprendidas	-	6.3	27.1	41.7	25.0	3.68	3.85	4.03
3 Acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación	-	6.3	12.5	43.8	37.5	3.95	4.13	4.30
4 Ser un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos de la materia	-	-	-	52.1	47.9	4.38	4.48	4.58
5 La ejecución de tareas planificadas por el profesor/a	-	-	22.9	35.4	41.7	4.03	4.19	4.35
6 La clarificación conceptual de los temas tratados en clase	2.1	-	-	37.5	60.4	4.40	4.54	4.68
7 Aprendizajes contextualizados provocados por el profesor	10.4	4.2	33.3	22.9	29.2	3.31	3.56	3.81
8 Ser ineficaces en aprendizajes	83.3	12.5	4.2	-	-	1.11	1.21	1.31

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “Prácticas de enseñanza” representada a través de las características de las experiencias de enseñanza experimentadas con el profesor/a, las valoraciones de los estudiantes de la carrera de Administración se comportan estadísticamente de la siguiente manera:

Proposición:

- 1) La puntuación promedio (3.21) nos señala que las respuestas se ubicaron entre la alternativa media de la escala, es decir, que los entrevistados expresaron indecisión ante la proposición presentada. Así mismo se aprecia que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 2.94 y 3.98 puntos, lo que permite inferir que los estudiantes no supieron inferir si las enseñanzas experimentadas con el profesor/a se representan como un proceso repetitivo de acciones.

Es decir, sus opiniones no expresan si las enseñanzas de sus profesores/as son contraproducentes o no (35.4% ni en desacuerdo, ni de acuerdo), aunque se puede advertir que posiblemente no las valoren de forma negativa, en tanto que la tendencia de las respuestas están concentradas en el rango del punto medio al desacuerdo, por lo cual se puede considerar que las clases son activas y dinámicas, tal como lo expresan los valores porcentuales concentrados hacia el desacuerdo.

- 2) La aplicación operativa de técnicas aprendidas representa una de las características de las enseñanzas apreciadas por los estudiantes de sus profesores/as, en tanto que la puntuación promedio (3.85) nos indica que las

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

respuestas de los estudiantes se ubicaron en el punto medio de la escala (NE/A – DA) y que las mismas puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 3.68 y 4.03 puntos, lo que permite inferir que la tendencia de los estudiantes es a estar de acuerdo con que sus profesores/as aplican de forma operativa técnicas aprendidas en la enseñanza, tal como lo expresa el 41.7 % de los entrevistados.

Esto permite inferir que los alumnos consideran en una gran proporción que sus profesores/as desarrollan el proceso de enseñanza aplicando de manera operativa técnicas aprendidas para enseñar.

- 3) La puntuación promedio (4.13) nos señala que las respuestas se ubicaron en la alternativa del acuerdo en torno a la proposición, lo que nos indica que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a la opinión de que las enseñanzas experimentadas expresan acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación de sus profesores/as, en tanto que las puntuaciones promedio se desviaron en un rango comprendido entre 3,95 y 4.30 puntos, lo que permite inferir que la tendencia de respuestas de los estudiantes es favorable a identificar la enseñanza de sus profesores/as con acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación, tal como se puede apreciar con que el 43.8% de los entrevistados estuvo de acuerdo con esa apreciación.
- 4) En esta proposición relacionada con la enseñanza como un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos de la materia, la puntuación promedio (4.48) nos señala que las respuestas se ubicaron en la alternativa del acuerdo, indicándonos una tendencia favorable a la proposición formulada, en donde las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango entre 4.38 y 4.58 puntos, lo que permite inferir que la tendencia de respuestas de los estudiantes es favorable a identificar a las enseñanzas experimentadas con sus profesores/as como actividades donde se muestran una gran cantidad de contenidos de la asignatura, tal como se puede apreciar con el 52.1% de los entrevistados que estuvo de acuerdo con la proposición.
- 5) La puntuación promedio (4.19) nos señala que las respuestas se ubicaron en la alternativa del totalmente de acuerdo, señalándonos una tendencia favorable a la proposición señalada, en tanto que las puntuaciones promedio se desviaron en un rango de 4.03 y 4.35 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los alumnos es altamente favorable a reconocer que la enseñanza se caracteriza entre otros aspectos por ser una tarea planificada por el profesor/a,

tal como lo indica el 41.7% de los entrevistados que estuvo totalmente de acuerdo con la proposición planteada.

Así, la enseñanza como una actividad caracterizada por la planificación que realiza el profesor/a sobre ella, puede considerarse con una opinión favorable y positiva de los estudiantes para con sus profesores/as en cuanto al planteamiento del orden y estructura de la enseñanza.

- 6) En relación a si los profesores/as clarifican conceptos de los temas tratados en clase a través de sus enseñanzas, el puntaje promedio (4.54) nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “totalmente de acuerdo”, indicándonos una tendencia favorable a la proposición expuesta, en tanto que las puntuaciones promedio se desviaron en un rango entre 4.40 y 4.68 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es altamente favorable a apreciar que la enseñanza de sus profesores/as expresa claramente los conceptos de los temas tratados en clase, tal como lo indica el 60.4 % de los entrevistados quienes estuvieron de acuerdo con la proposición.

Esto nos remite a entender que los estudiantes consideran que las enseñanzas provocadas por sus profesores/as se centran en la clarificación conceptual de los temas de la asignatura administrada y por derivación que los contenidos más valorados por los estudiantes en la enseñanza, son los conceptos.

- 7) Las puntuaciones promedio (3.56) nos señalan que las respuestas se ubicaron en la alternativa del ni de acuerdo, ni en desacuerdo, indicándonos inicialmente una tendencia media, lo que indica indecisión en valorar la proposición presentada. Ante ello, al revisar las puntuaciones promedio (mínima y máxima) que sé desviación en un rango de entre 3.31 y 3.81 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es “ni favorable ni desfavorable” a considerar que a través de las enseñanzas de sus profesores/as se logran aprendizajes contextualizados, tal como lo indica el 33.3% de los entrevistados quienes no valoraron ni positiva ni negativamente la proposición expuesta.

Estos datos nos indican que los estudiantes consideran posiblemente que las enseñanzas de sus profesores/as no provocan aprendizajes contextualizados, dejando en evidencia cierta contradicción en las enseñanzas de sus profesores/as en este aspecto.

- 8) Ante la proposición de si las enseñanzas experimentadas con los profesores/as se caracteriza por ser ineficaces en aprendizajes, el puntaje promedio (1.21) nos señala que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “totalmente en desacuerdo”, indicándonos una tendencia de respuestas desfavorable a la

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

proposición, en tanto que las puntuaciones promedio se desviaron en un rango entre 1.11 y 1,31 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los alumnos es desfavorable a considerar que las experiencias de enseñanza vividas con sus profesores/as se caracterizan por ser ineficaces en aprendizajes, tal como lo indican el 83.3 % de los entrevistados, quienes valoran negativamente la proposición.

Estos planteamientos nos indican que los estudiantes no consideran como ineficaces los aprendizajes desarrollados en las enseñanzas.

A grosso modo las proposiciones planteadas en la categoría **“Práctica de enseñanza”**, han sido valoradas en el sentido de reconocer como positiva las características de las enseñanzas experimentadas con sus profesores/as, donde destacan esencialmente ciertas contradicciones percibidas en relación con aprendizajes no contextualizados y a la enseñanza como un proceso repetitivo de acciones, aspectos que al parecer no han sido adecuadamente apreciados por los estudiantes en sus profesores/as, lo que deja dudas en estos aspectos de la práctica de enseñanza de los profesores/as.

Estas contradicciones no implican que la valoración global de la categoría favorable en términos generales cuando se aprecian en conjunto las proposiciones planteadas. De la misma forma, la variabilidad de la tendencia de respuestas en los rangos de desviación en las puntuaciones promedio mínima y máxima, a pesar de las diferencias en sus valores en las diferentes proposiciones, señalan la tendencia general esta en valorar favorablemente al profesorado.

Categoría: Saber pedagógico

En la tabla 4 se muestran los resultados luego de la aplicación del cuestionario de los estudiantes de la carrera de Administración sobre el saber pedagógico del profesorado.

Tabla 4. Opiniones de los alumnos de Administración sobre saber pedagógico del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

El saber “pedagógico” del profesor/a en el aula de clase de evidencia por:	Respuestas (%)					Estadísticos		
	TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
9 Claridad en las metas u objetivos de enseñanza	-	-	-	31.3	68.8	4.59	4.69	4.78
10 Estrategias innovadoras de enseñanza	-	-	12.5	33.3	54.2	4.27	4.42	4.56
11 Desarrollo contextualizado de contenidos	10.4	10.4	10.4	35.4	33.3	3.44	3.71	3.97
12 Revisión de los procesos de aprendizaje generados en clase	-	4.2	14.6	31.3	50.0	4.10	4.27	4.44
13 Conocimiento del grupo en cuanto a habilidades y destrezas	-	6.3	29.2	29.2	35.4	3.75	3.94	4.13
14 Elaboración de registros de sus clases	2.1	2.1	14.6	22.9	58.3	4.14	4.33	4.52
15 Comprensión del profesor/a ante los procesos de evaluación	-	4.2	31.3	31.3	33.3	3.76	3.94	4.12
16 Comunicación bidireccional que fomenta el aprendizaje mutuo	-	-	29.2	25.0	45.8	3.99	4.17	4.34

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “Saber pedagógico” representada a través de las evidencias en el aula de clase de las posibles características de saber pedagógico que el profesor/a posee para desarrollar la enseñanza, los estudiantes de la carrera de Administración estadísticamente se comportan de la siguiente forma:

Proposición:

- 9) La puntuación promedio (4.69) nos indica que las apreciaciones de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del acuerdo por la proposición presentada, es decir, que los entrevistados expresaron de manera favorable la proposición en cuanto a la claridad en las metas u objetivos de enseñanza. Se aprecia también que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 4.59 y 4.58 puntos, lo que permite inferir que los alumnos valoran como característica del “saber pedagógico” la claridad en las metas u objetivos de las enseñanzas de sus profesores/as. Es decir, sus opiniones expresan una tendencia positiva a percibir a sus profesores/as con metas y objetivos claros para el desarrollo de la enseñanza, tal y como se puede apreciar en el 68.8% de las respuestas totalmente de acuerdo de los entrevistados.
- 10) La proposición del saber pedagógico evidenciado en el aula de clase como estrategias innovadoras de enseñanza, nos indica que obtuvo una puntuación promedio de 4.42, la cual nos señala que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “acuerdo” en la proposición señalada, es decir, la tendencia del promedio de estudiantes es favorable a percibir que el profesor/a realiza estrategias innovadoras de enseñanza.

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

Se percibe también que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 4.27 y 4.56 puntos, lo que nos permite interpretar que los estudiantes valoran positivamente el saber pedagógico del profesor/a a través de posibles estrategias innovadoras de enseñanza que perciben en las clases.

Es decir, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a considerar a la innovación como una característica del saber pedagógico de sus profesores/as, tal y como lo indican el 54.2% de los entrevistados quienes aprecian positivamente (totalmente de acuerdo) la proposición formulada en la categoría.

- 11) El puntaje promedio (3.71) nos señala que las respuestas se ubicaron ligeramente en la alternativa “de acuerdo”, indicándonos una tendencia favorable débil a la proposición de saber pedagógico a través del desarrollo contextualizado de contenidos de parte de los sujetos entrevistados, en tanto que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango entre 3.44 y 3.97 puntos, los que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los estudiantes se mueven entre el acuerdo y el desconocimiento o no valoración hacia la proposición formulada.

Esto implica que existe una pequeña proporción de estudiantes que no esta de acuerdo o no valora de ninguna manera la proposición, puesto que apenas el 35.4 % de los estudiantes estuvieron de acuerdo con la proposición.

Esto nos remite a considerar que los alumnos consideran que las enseñanzas de sus profesores/as implican “cierto” desarrollo contextualizado de contenidos.

- 12) En esta proposición relacionada con la revisión de los procesos de aprendizajes generados en clase como evidencia del saber pedagógico del profesor/a ante la enseñanza, la puntuación promedio (4.27) nos señala que las respuestas se ubicaron en la alternativa del acuerdo, indicándonos una tendencia favorable a la proposición formulada, en donde las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 4.10 y 4.44 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos es favorable a identificar procesos de revisión de los aprendizajes provocados por las enseñanzas experimentadas con sus profesores/as, tal como se puede apreciar con el 50% de los entrevistados que estuvo totalmente de acuerdo con la proposición. Esto nos permite inferir que las respuestas de los estudiantes implican la percepción de procesos de revisión de los aprendizajes de parte de sus profesores/as cuando producen la enseñanza.

13) La puntuación promedio (3.94) nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, indicándonos inicialmente una tendencia favorable a la proposición formulada, lo que indica que los estudiantes valoran positivamente a sus profesores/as con relación al conocimiento que poseen sobre el grupo de estudiantes en cuanto a habilidades y destrezas.

Por ello, al revisar las puntuaciones promedio (mínima y máxima) que sé desviación en un rango entre 3.75 y 4.13 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los alumnos es favorable a considerar las capacidades de sus profesores/as para reconocer en ellos habilidades y destrezas que pueden definirse dentro del “saber pedagógico” de sus profesores/as, tal como lo indica el 35.4% de los entrevistados quienes valoran de manera positiva la proposición expuesta.

Estos datos nos indican que los estudiantes consideran que sus profesores/as tienen un conocimiento de su grupo de estudiantes en cuanto a habilidades y destrezas para el aprendizaje.

14) La proposición relacionada con los registros de clases como una evidencia del saber pedagógico desarrollado por el profesor/a en la actividad de la enseñanza universitaria, puede apreciarse a través de la puntuación promedio (4.33) que indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del acuerdo, señalándonos una tendencia favorable a la proposición formulada.

Las puntuaciones promedio (mínima y máxima) se desviaron en un rango entre 4.14 y 4.52 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos es favorable a percibir que sus profesores/as realizan registros de clase y la relacionan positivamente con su “saber pedagógico”, tal como se puede valorar al apreciar a través del 58.3% de los entrevistados que estuvo totalmente de acuerdo con la proposición.

Esto refleja que la tendencia de las respuestas de los alumnos esta orientada al reconocimiento del “saber pedagógico” de sus profesores/as al relacionarlo con la realización de registros de sus clases cuando producen la enseñanza. Es importante indicar que esta proposición implica que la actividad de registro de las clases al valorarse no se hace de manera profunda, por lo cual no pueden apreciarse los diversos matices que del fenómeno posiblemente se produzcan.

15) La puntuación promedio (3.94) nos señalan que las respuestas se ubicaron en la alternativa del acuerdo, indicándonos una tendencia favorable de los estudiantes a la proposición presentada.

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

Ante ello, al revisar las puntuaciones promedio (mínima y máxima) que sé desviación en un rango entre 3.76 y 4.12 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los alumnos es favorable a considerar que el saber pedagógico de sus profesores/as se evidencia porque ellos realizan procesos de comprensión ante la evaluación de los aprendizajes, tal como lo indica el 33.3% de los entrevistados quienes valoraron de manera altamente positiva la proposición expuesta.

Estos datos nos indican que los estudiantes consideran que sus profesores/as realizan procesos de comprensión de la evaluación de los aprendizajes.

- 16) Ante la proposición de si los profesores/as establecen procesos de comunicación bidireccional con sus alumnos para fomentar el aprendizaje mutuo, el puntaje promedio (4.17) nos señala que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “acuerdo”, indicándonos una tendencia favorable a la proposición, en tanto que las puntuaciones promedio se desviaron en un rango entre 3.99 y 4.34 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los alumnos es favorable a considerar que el saber pedagógico de sus profesores/as se evidencia cuando estos desarrollan procesos de comunicación bidireccional que fomentan el aprendizaje mutuo, tal como lo indican el 45.8 % de los entrevistados, quienes valoran positivamente la proposición.

Estos planteamientos nos indican que los estudiantes consideran que los profesores/as realizan de manera común ciertos procesos de comunicación bidireccional fomentando el aprendizaje de los estudiantes.

A grandes rasgos, las proposiciones formuladas en la categoría “**Saber pedagógico**”, han sido estimadas en el sentido de reconocer como positivas los rasgos percibidos sobre el saber de profesores/as en el trabajo cotidiano del aula de clase.

Destacan ciertas contradicciones no muy fuertes, percibidas en cuanto al desconocimiento posible de si los profesores/as realizan procesos de comprensión de la evaluación, o si realmente conocen el grupo de estudiantes en cuanto a habilidades y destrezas y finalmente si en verdad realizan los procesos de comunicación bidireccional para fomentar el aprendizaje mutuo, aspectos que al parecer no han sido adecuadamente apreciados por los alumnos en sus profesores/as.

Estas percepciones estimadas de manera distinta del grueso de valoraciones realizadas por los estudiantes sobre sus profesores/as no implican que globalmente la categoría no sea positiva o favorable en términos generales cuando se aprecian en conjunto las proposiciones formuladas.

De la misma forma, la movilidad en los valores de los rangos de desviación en las puntuaciones promedio mínima y máxima, en las diferentes proposiciones señalan que la tendencia general de respuestas esta en estimar favorablemente al profesorado.

Categoría: Relación saber – práctica de enseñanza

En la tabla 5 se muestran las valoraciones estadísticas de los estudiantes de la carrera de Administración sobre la relación saber – práctica de enseñanza del profesorado.

Tabla 5. Opiniones de los alumnos de Administración sobre relación saber-práctica de enseñanza del profesorado

La relación saber-práctica de la enseñanza en el aula lo defines en tu profesor/a:		Respuestas (%)					Estadísticos		
		TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
17	Al observar contradicción entre lo que dice y hace en el aula de clase	75.0	16.7	2.1	6.3	-	1.23	1.40	1.56
18	Cuando reflexiona entre lo que piensa y hace en materia de enseñanza	4.2	6.3	50.0	37.5	2.1	3.11	3.27	3.43
19	Porque conoce mucho de su materia	2.1	-	35.4	14.6	47.9	3.86	4.06	4.27
20	Al innovar en las clases	-	-	8.3	37.5	54.2	4.33	4.46	4.59
21	Al explicar razonadamente lo que hará en el aula de clase en cuanto a los contenidos de la materia	-	2.1	14.6	39.6	43.8	4.09	4.25	4.41
22	Al resolver los problemas de enseñanza y de aprendizaje con sus alumnos/as	-	2.1	-	52.1	45.8	4.29	4.42	4.54
23	Al desarrollar actividades de aprendizaje rutinarias en clase	14.6	6.3	27.1	16.7	35.4	3.24	3.52	3.80

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “Relación saber – práctica de enseñanza” expresada por medio de las valoraciones de los estudiantes sobre algunas actividades que evidencian en el aula de clase, posibles aspectos donde se pueden apreciar esta relación entre saber y práctica del profesor/a en la enseñanza en la Universidad de Los Andes – Táchira, los estudiantes de la carrera de Administración, estadísticamente se comportaron de la siguiente manera:

Proposición:

17) La puntuación promedio (1.40) nos indica que las apreciaciones de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “totalmente en desacuerdo” en la

proposición presentada, es decir, que los entrevistados expresaron de manera desfavorable que perciban contradicciones entre lo que dice y hace su profesor/a en el aula de clase. Se aprecia que las puntuaciones se desviaron en un rango comprendido entre 1.23 y 1.56 puntos (puntuaciones promedio mínimos y máximos), lo que permite inferir que los estudiantes estiman esta proposición como uno de los aspectos que definen la relación saber – práctica de enseñanza. Es decir, sus opiniones expresan la tendencia desfavorable a percibir en sus profesores/as contradicciones entre lo que dice y hace en el aula de clase, tal y como se puede percibir en el 75% de las respuestas totalmente en desacuerdo de los entrevistados.

Al ver en conjunto las respuestas de los estudiantes, se puede valorar globalmente que estos consideran que sus profesores/as son bastantes coherentes en su acción profesional en la enseñanza.

- 18) Con respecto a esta proposición “reflexión entre lo que piensa y hace en materia de enseñanza”, el puntaje promedio (3.27) nos refiere que las valoraciones de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “ni en desacuerdo, ni de acuerdo” en esta proposición. Se estima que las puntuaciones se desviaron en un rango comprendido (puntuaciones promedio mínimas y máximas) entre 3.11 y 3.43 puntos, es decir, que la tendencia de los entrevistados expresa que asumen una posición intermedia “ni favorable ni desfavorable” a si su profesor/a reflexiona entre lo que piensa y hace en materia de enseñanza, tal como lo indica el 50% de las respuestas de los estudiantes.

Estas valoraciones nos señalan en perspectiva que los estudiantes no emiten una opinión definitiva en torno a si sus profesores/as reflexionan la enseñanza, lo que podría deducir dificultades para apreciar esta posibilidad en la relación saber – práctica de enseñanza.

- 19) La proposición relacionada con que el profesor/a conoce mucho de su materia, como un indicativo de la relación saber-práctica de la enseñanza, puede apreciarse a través de la puntuación promedio (4.06) que indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del acuerdo, señalándonos una tendencia favorable a la proposición formulada.

Las puntuaciones promedio (mínima y máxima) se desviaron en un rango entre 3.86 y 4.27 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos es favorable a percibir que sus profesores/as conocen bastante la asignatura que enseñan, tal como se puede valorar con el 47.9% de los entrevistados que estuvo totalmente de acuerdo con la proposición. Esto indica

que los estudiantes aprecian que sus profesores/as conocen ampliamente la materia que enseñan, aunque un porcentaje no hace una valoración ni positiva ni negativa al respecto.

- 20) Las puntuaciones promedio (4.46) nos señalan que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del acuerdo, señalando una tendencia favorable a la proposición establecida.

Al revisar las puntuaciones promedio mínima y máxima, las cuales se desvían en un rango entre 4.33 y 4.59 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los alumnos es favorable a considerar como un elemento de la relación saber – práctica de enseñanza percibido en sus profesores/as, a la innovación en las clases, tal como lo indica el 54.2% de las respuestas de los entrevistados quienes valoraron de manera positiva la proposición. Estos datos nos orientan que los estudiantes consideran que sus profesores/as realizan actividades de innovación en la enseñanza y la tendencia de respuestas de los mismos ratifica en la escala tratada que es favorable el reconocimiento de la innovación como un elemento apreciado en la relación saber- práctica de la enseñanza.

- 21) La proposición relacionada con la capacidad de los profesores/as para explicar razonadamente lo que realizara en el aula de clase en materia de contenidos a enseñar, se aprecia a través de la puntuación promedio de 4.25 que indica que las respuestas de los alumnos se ubicaron en la alternativa del “acuerdo”, señalándonos una tendencia favorable a la proposición planteada.

Las puntuaciones promedios mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 4.09 y 4.25 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos es favorable a valorar que sus profesores/as explican de manera razonada las actividades a realizar en el aula de clase con relación a los contenidos de la asignatura, tal como se puede estimar con el 43.8% de los entrevistados que estuvo totalmente de acuerdo con la proposición. Esto refleja que las respuestas de los estudiantes indican que la relación saber- práctica de enseñanza de sus profesores/as, se puede definir entre otros aspectos por la capacidad que tienen estos para explicar de manera razonada lo que realizara en el aula de clase en cuanto a los contenidos de la asignatura.

Esta proposición implica también la percepción de los alumnos de que sus profesores/as explican y/o razonan ante ellos, la enseñanza.

- 22) La puntuación promedio (4.42) nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “acuerdo”, señalando una tendencia favorable a la proposición

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

formulada, lo que expresa que los estudiantes valoran positivamente a sus profesores/as en relación con la capacidad para solucionar los problemas de enseñanza y de aprendizaje con ellos (sus alumnos), como parte de la definición de la relación saber-práctica de enseñanza.

Así, al revisar las puntuaciones promedio (mínima y máxima) que se desviaron en un rango entre 4.29 y 4.54 puntos, nos permitió inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a considerar que sus profesores/as resuelven problemas de enseñanza y de aprendizaje con sus alumnos, tal como lo indica el 52.1% de los entrevistados quienes valoran de manera positiva la proposición señalada.

Estos datos nos indican que los estudiantes consideran favorablemente a sus profesores/as en la perspectiva de resolver problemas de enseñanza y de aprendizaje, opinión que esta valorada fuertemente tal y como se pueden apreciar en las proporciones de respuestas favorables de los estudiantes.

- 23) En esta proposición relacionada con la percepción de desarrollo de actividades de aprendizaje rutinarias en clase como parte de la relación saber-práctica de enseñanza, la puntuación promedio (3.52) nos señala que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “ni en desacuerdo ni de acuerdo”, indicándonos una tendencia medianamente favorable a la proposición formulada.

Las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 3.24 y 3.80 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos es positiva a identificar actividades de aprendizaje rutinarias en clase provocados por las enseñanzas experimentadas con sus profesores/as, tal como se puede apreciar con el 35.4% de los entrevistados quienes estuvieron totalmente de acuerdo con la proposición planteada. Estos datos nos permiten clarificar que la tendencia de las respuestas de los estudiantes, se dirige a percibir que sus profesores/as realizan actividades de aprendizaje rutinarias en clase al producir la enseñanza.

Esta proposición valorada por los estudiantes en la perspectiva favorable, implica que sus opiniones en relación con sus profesores/as, tienden a confirmar que en algún momento son rutinarios con las actividades de aprendizaje que realizan en clase.

Las proposiciones planteadas en la categoría **“relación saber-práctica de la enseñanza”**, han sido valoradas por los estudiantes en la perspectiva de estimar como favorable la mayoría de proposiciones que podrían identificarse como

elementos de la relación saber – práctica de la enseñanza de los profesores/as en el trabajo cotidiano del aula de clase, destacan al menos dos grandes contradicciones en las valoraciones percibidas por los estudiantes:

a) la primera relacionada con la capacidad de reflexión entre lo que piensa y hace el profesor/a en materia de enseñanza, la cual al parecer se centra en el desconocimiento de esta situación de parte de los alumnos, y

b) la apreciación de que sus profesores/as realizan algunas actividades rutinarias de aprendizaje en clase, la cual tiende a ser apreciada como “totalmente de acuerdo” con esa proposición, lo que permite deducir que los estudiantes consideran favorable en términos generales la relación saber – práctica de la enseñanza de sus profesores/as.

Estas opiniones estimadas de manera distinta del conjunto de valoraciones realizadas por los alumnos sobre sus profesores/as, no implican que la categoría no sea positiva o favorable en términos generales cuando se aprecian en conjunto las proposiciones formuladas.

De la misma forma, la variabilidad de las respuestas mostrada en los rangos de desviación en las puntuaciones promedio mínima y máxima, a pesar de los contrastes en sus valores en los diferentes planteamientos permite inferir que la valoración es favorablemente al profesorado.

1.3.1.2. Dimensión “Desarrollo profesional y Cultura pedagógica institucional”

Categoría: Desarrollo profesional

En la tabla 6 se muestran los datos estadísticos realizados a partir de las valoraciones de los estudiantes de la carrera de Administración sobre las características percibidas en sus profesores/as sobre el desarrollo profesional. Estos datos nos permiten establecer ciertas inferencias sobre las percepciones que tienen los estudiantes de Administración de sus profesores/as en el proceso de enseñanza que realizan en el ámbito universitario.

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

Tabla 6. Opiniones de los alumnos de Administración sobre desarrollo profesional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela

El desarrollo profesional de tu profesor/a en el aula de clase se evidencia al:	Respuestas (%)					Estadísticos		
	TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
24 Observar en él actitudes independientes para asumir posiciones	12.5	2.1	18.8	22.9	43.8	3.56	3.83	4.10
25 Aceptar el error para generar la mejora	-	-	4.2	50.0	45.8	4.30	4.42	4.53
26 Verle cuestionándose sobre sus prácticas para cambiarlas	10.4	4.2	45.8	25.0	14.6	3.07	3.29	3.51
27 Verle abstraerse de las propias acciones para analizarlas	10.4	8.3	41.7	20.8	18.8	3.05	3.29	3.53
28 Realizar clarificaciones de situaciones problema en el aula	2.1	-	6.3	60.4	31.3	4.04	4.19	4.33
29 Desarrollar actitudes críticas con sus colegas sobre sus prácticas de aula	8.3	4.2	41.7	25.0	20.8	3.23	3.46	3.68

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “Desarrollo profesional” representada a través de las percepciones de los estudiantes sobre sus profesores/as en el aula de clase de las posibles características del desarrollo profesional que podría evidenciarse a través de la actividad de la enseñanza, al respecto los estudiantes de la carrera de Administración, estadísticamente se comportan de la siguiente forma:

Proposición:

24) La puntuación promedio (3.83) nos indica que las opiniones de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “ni en desacuerdo ni de acuerdo” por la proposición presentada, aunque la tendencia de respuesta de los entrevistados se expresa de manera favorable a la proposición con relación a las actitudes independientes de los profesores/as para asumir posiciones en torno a la enseñanza, tal y como se puede apreciar al observar las puntuaciones promedio mínima y máxima que se desvían en un rango comprendido entre 3.56 y 4.10 puntos, lo que permite inferir que los estudiantes estiman característica del desarrollo profesional de sus profesores/as las actitudes independientes para asumir posiciones particulares en torno a la enseñanza.

Es decir, sus opiniones expresan una tendencia positiva y favorable a percibir en sus profesores/as la capacidad para desarrollar actitudes de independencia para asumir posiciones particulares en relación con la enseñanza, tal y como se puede apreciar en el 43.8% de las respuestas totalmente de acuerdo de los entrevistados.

25) En relación a la aceptación del error para generar la mejora de la enseñanza como parte del desarrollo profesional de los profesores/as, los estudiantes consideran en esta proposición, dado el puntaje promedio de respuestas de 4.42

que están “de acuerdo” con que sus profesores/as son capaces de aceptar el error para mejorar su práctica de enseñanza, tendencia favorable en las respuestas que se afirma al inferir que las valoraciones se desviaron en un rango entre 4.30 y 4.53 puntos (puntuación promedio mínima y máxima).

Estos datos nos indican una postura positiva con relación a la proposición, tal como se puede apreciar al reconocer que el 50% de los estudiantes esta de acuerdo con que la aceptación del error es una característica percibida en sus profesores/as para mejorar la enseñanza que producen en el aula de clase.

Implica de alguna manera la capacidad reflexiva de los profesores/as en relación con la enseñanza, percibida por los estudiantes en el desarrollo de la actividad cotidiana del aula.

- 26) La proposición relacionada con que el profesor/a cuestiona sus prácticas de enseñanza para cambiarlas como un rasgo posible del desarrollo profesional, puede apreciarse a través de la puntuación promedio (3.29) que indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa intermedia del “ni en desacuerdo, ni de acuerdo”, señalándonos una tendencia más o menos favorable a la proposición planteada.

Las puntuaciones promedio (mínima y máxima) se desviaron en un rango entre 3.07 y 3.51 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los estudiantes es desconcertante, ante la posibilidad de percibir que sus profesores/as se cuestionan sus prácticas para cambiarlas, tal como se puede valorar con el 45.8% de los entrevistados que respondió estar “ni en desacuerdo ni de acuerdo” con la proposición.

Esto indica que los estudiantes no aprecian ni valoran adecuadamente que sus profesores/as pudiesen cuestionarse sus prácticas de enseñanza para cambiarlas, aunque un porcentaje intermedio de estudiantes al señalado anteriormente, considera estar de acuerdo con que sus profesores/as si se cuestionan sobre las enseñanzas que producen.

Esta tendencia en las respuestas pareciese indicar posiblemente la dificultad de los estudiantes por percibir que sus profesores/as se cuestionan su acción profesional sobre la enseñanza y/o que realizan alguna actividad que la evidencie.

- 27) La proposición relacionada con la capacidad de los profesores/as para abstraerse de sus acciones de enseñanza para analizarlas como parte de unos rasgos posibles de desarrollo profesional, es percibida por los alumnos estadísticamente por la puntuación promedio de 3.29 que indica que las

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

respuestas se ubican en la alternativa del “ni en desacuerdo, ni en acuerdo”, señalándonos una tendencia de respuestas que nos indica cierta indefinición por valorar tal proposición.

Las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 3.05 y 3.53 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos al parecer no supieron identificar si sus profesores/as realizan abstracciones de sus enseñanzas para analizarlas, en función del 41.7% de los entrevistados que valora de manera favorable o no favorable la proposición presentada.

Por otra parte, se aprecia que existe cierto número de alumnos que considera que sus profesores/as realizan abstracciones de sus prácticas de enseñanza para analizarlas, aunque es bastante complejo de observar tal situación.

- 28) La puntuación promedio (4.19) nos indica que las apreciaciones de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “acuerdo” en la proposición presentada, es decir, que los entrevistados expresaron de manera favorable la capacidad de sus profesores/as para realizar clarificaciones de situaciones problema en el aula como parte del desarrollo profesional de los mismos.

En esa perspectiva se puede apreciar que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 4.04 y 4.33 puntos, lo que permite inferir que los estudiantes estiman favorablemente que sus profesores/as clarifiquen las situaciones problema de enseñanza en el aula.

Es decir, sus opiniones expresan la tendencia positiva a percibir en sus profesores/as, capacidades de clarificación de situaciones problemas en el aula, tal y como se puede apreciar en el 60.4% de las respuestas de acuerdo de los entrevistados.

Al ver en conjunto las respuestas de los estudiantes, se puede valorar globalmente que estos consideran que sus profesores/as son profesionales capaces de clarificar las situaciones problema de la enseñanza en el aula de clase, infiriendo que estas las centra en los contenidos de la asignatura.

- 29) El desarrollo de actitudes críticas del profesor/a con sus colegas sobre sus prácticas del aula como un rasgo posible del desarrollo profesional es apreciada por los estudiantes, donde sus respuestas alcanzaron una puntuación promedio de 3.46 nos indica que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en el punto medio de la escala (NE/A –DA) y que las mismas puntuaciones promedio se desviaron en un rango comprendido entre 3.23 y 3.68 puntos, lo que permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es no considerar esta

proposición para valorarla, posiblemente por las dificultades para percibir la situación planteada, tal y como lo expresa el 41.7 % de los entrevistados.

Esto permite inferir que los alumnos no perciben o no tiene muy claro que sus profesores/as sean críticos con sus colegas sobre sus prácticas de aula, aunque existe una considerable proporción de alumnos que valoran positivamente la proposición formulada.

A grandes rasgos las proposiciones formuladas en la categoría **“Desarrollo profesional”**, han sido valoradas por los estudiantes sujetos de la investigación en un sentido muy ecléctico, en tanto la mayoría de proposiciones no han sido identificadas ni favorable ni desfavorablemente, lo que nos permite inferir la posibilidad de que no aprecien adecuadamente los planteamientos propuestos o haya tenido dificultad para percibir tales situaciones relacionadas posiblemente con el desarrollo profesional de sus profesores/as.

Destacan con fuerza en esta categoría de manera favorable las proposiciones sobre a) la realización de clarificaciones de situaciones problemas en el aula de clase y b) la capacidad de los profesores/as para aceptar el error en la enseñanza para mejorarla, lo cual puede considerarse como observado por los alumnos en la práctica de enseñanza.

Por otra parte, destaca pero con tendencia a indefinición tres grandes aspectos posibles del desarrollo profesional de los profesores/as: a) el cuestionamiento de sus prácticas para cambiarlas, b) la abstracción sobre sus prácticas de enseñanza para analizarlas y c) el desarrollo de actitudes críticas con sus colegas sobre sus prácticas de aula. Estos planteamientos nos permiten interpretar que la mayoría de los aspectos formulados en la categoría posiblemente no sean apreciados o valorados adecuadamente por los estudiantes o no son percibidos por los alumnos en sus profesores/as.

Estas contradicciones implican que la valoración global de la categoría tiene por tendencia la indefinición de las respuestas de los alumnos, aunque en algunos apartados tienen a ser favorables y positivas cuando se aprecian en conjunto las proposiciones planteadas.

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

Categoría: Cultura pedagógica institucional

En la tabla 7 se muestran los estadísticos realizados a partir de las valoraciones de los estudiantes de la carrera de Administración sobre las características percibidas en sus profesores/as sobre la cultura pedagógica a nivel institucional.

Tabla 7. Opiniones de los alumnos de Administración sobre cultura pedagógica institucional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

La cultura pedagógica institucional de tu profesor/a se caracteriza en sus prácticas de aula por:		Respuestas (%)					Estadísticos		
		TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
30	El desarrollo de clases con materiales de otros profesores	83.3	6.3	6.3	2.1	2.1	1.16	1.33	1.51
31	La innovación en materia de enseñanza	-	2.1	4.2	35.4	58.3	4.36	4.50	4.64
32	Ser modelo de referencia entre sus compañeros de cátedra	2.1	-	43.8	31.3	22.9	3.55	3.73	3.91
33	Dirigir grupos de estudio desde experiencias del aula de clase	-	-	22.9	43.8	33.3	3.95	4.10	4.25
34	La aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza como un elemento institucional	2.1	2.1	22.9	31.3	41.7	3.89	4.08	4.28
35	Diseñar actividades de registro para investigar los problemas del aula	6.3	-	20.8	16.7	56.3	3.94	4.17	4.40

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “Cultura pedagógica institucional” definida por medio de las valoraciones de los estudiantes sobre sus profesores/as en el aula de clase de posibles rasgos de cultura pedagógica a nivel institucional la cual, podría evidenciarse a través de la actividad de la enseñanza, los estudiantes de la carrera de Administración, estadísticamente respondieron de la siguiente forma:

Proposición:

30) La puntuación promedio (1.33) nos indica que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “totalmente en desacuerdo”, indicándonos una tendencia desfavorable a la proposición formulada, lo que indica que los estudiantes estimaron de manera negativa a sus profesores/as con relación al desarrollo de clases con materiales de otros profesores/as como parte de una posible cultura pedagógica en el ámbito institucional, por tal razón al revisar las puntuaciones promedio (mínima y máxima) que se desviación en un rango entre 1.16 y 1.51 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es desfavorable a considerar que sus profesores/as realizan las clases con materiales de compañeros de trabajo, tal como lo muestran el 83.3% de los entrevistados quienes valoran de manera desfavorable la proposición presentada.

Estos datos nos indican que los estudiantes están en desacuerdo con que sus profesores/as utilicen materiales de enseñanza de otros compañeros para desarrollar las clases, opinión valorada fuertemente y que nos indica que posiblemente sus profesores/as no se apoyan en materiales de enseñanza de sus compañeros como una característica de la posible cultura pedagógica en el marco institucional.

- 31) La proposición relacionada con la innovación en la enseñanza de los profesores/as como una característica de una posible cultura pedagógica en el contexto institucional de la Universidad de Los Andes-Táchira, Venezuela, se valora con la puntuación promedio de 4.50 puntos, indicando que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “totalmente de acuerdo”, señalándonos una tendencia favorable a la proposición planteada. Las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 4.36 y 4.64 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos es favorable a valorar que sus profesores/as innovan en materia de enseñanza y que es parte de una posible cultura pedagógica existente en la institución, tal como se puede estimar con el 58.3% de los entrevistados que estuvo totalmente de acuerdo con la proposición.

Esto nos indica, que la tendencia de las respuestas de los estudiantes hacia la innovación en la enseñanza de sus profesores/as como parte de una cultura pedagógica posible es positiva, lo que se puede interpretar como que sus profesores/as innovan en clase.

- 32) La puntuación promedio (3.73) nos señala que las respuestas se ubicaron en la alternativa “ni en desacuerdo ni de acuerdo”, definiendo una tendencia de indefinición ante la posibilidad de que sus profesores/as sean modelos de referencia entre sus compañeros de cátedra en relación con la enseñanza como una característica probable de la cultura pedagógica institucional, así al analizar las puntuaciones promedio mínima y máxima, nos encontramos que estas se desviaron en un rango entre 3.55 y 3.91 puntos, los que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los estudiantes se mueven entre el acuerdo y el desconocimiento o no valoración hacia la proposición formulada.

De tal manera, se encontró que hay una alta proporción de alumnos que no esta de acuerdo o no valora de ninguna manera la proposición, puesto que el 43.8 % de los estudiantes decidieron mantener esa postura de acuerdo con la proposición formulada. Por ello, se puede considerar que los alumnos no tienen

ninguna valoración favorable ni desfavorable a que sus profesores/as sean modelos de referencia en la enseñanza entre sus compañeros de cátedra.

- 33) La dirección de grupos de estudio desde experiencias de enseñanza en el aula de clase puede expresarse como una característica posible de la cultura pedagógica de los profesores/as en el espacio institucional, al respecto la puntuación promedio – *Me*- (4.10) nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “acuerdo”, indicándonos una valoración favorable a la proposición propuesta.

De la misma forma, las puntuaciones promedio (mínimas y máximas) se desviaron en un rango entre 3.95 y 4.25 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es positiva o favorable a considerar que es posible que sus profesores/as dirijan grupos de estudio desde experiencia del aula de clase, tal y como lo indica el 43.8% de los entrevistados quienes están de acuerdo con el planteamiento propuesto.

Al parecer esta característica implica una baja valoración (aunque favorable) de los profesores/as de la carrera de Administración, sujetos de la investigación, en la dirección de grupos de estudio desde experiencias del aula de clase.

Debe apreciarse también que hay un importante grupo de estudiantes que no hacen ninguna valoración sobre el tema.

- 34) La puntuación promedio (4.08) nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “acuerdo” señalándonos una tendencia positiva a la idea que los profesores/as utilizan nuevas tecnologías en la enseñanza como un elemento institucional característico de una posible cultura pedagógica en el contexto institucional, lo que indica que los alumnos estiman favorablemente a sus profesores/as en esta proposición.

Al revisar las puntuaciones promedio mínima y máxima que se desvían en un rango entre 3.89 y 4.28 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a considerar que sus profesores/as aplican nuevas tecnologías en la enseñanza como parte de una posible cultura pedagógica en el ámbito institucional, tal como lo demuestran el 41.7% de los entrevistados quienes valoran como totalmente de acuerdo con la proposición.

Estos resultados orientan a percibir que los estudiantes consideran que sus profesores/as utilizan nuevas tecnologías para enseñar como parte de una posible cultura pedagógica institucional y por ello pueden definirse en torno a este aspecto en la carrera.

35) La puntuación promedio (4.17) nos señala que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “totalmente de acuerdo” en escala propuesta, es decir, que los entrevistados expresaron una posición favorable a reconocer que sus profesores/as diseñan actividades de registro para investigar los problemas del aula como una característica posible de la cultura pedagógica en la institución, tal y como se puede apreciar al analizar las puntuaciones promedio mínima y máxima que se desviaron en un rango comprendido entre 3.94 y 4.40 puntos, lo que permite inferir que los estudiantes valoran favorablemente a sus profesores/as en la proposición formulada.

La tendencia de las opiniones de los estudiantes apuntan a reconocer que sus profesores/as diseñan actividades de registro para investigar los problemas de enseñanza que ocurren en el espacio del aula universitaria, tal y como puede apreciarse con el 56.3% de las respuestas de los estudiantes valoradas como “totalmente de acuerdo”, tendencia marcada y donde resalta cierto número de respuestas de los estudiantes que con un porcentaje importante no supieron identificar al parecer esta característica posible de cultura pedagógica institucional en sus profesores/as de la carrera de Administración, sujetos de la investigación presente.

Las proposiciones planteadas en la categoría “**Cultura pedagógica institucional**”, han sido estimadas por los estudiantes como favorables en la mayoría de proposiciones que podrían caracterizarse como elementos de una posible cultura pedagógica institucional en sus profesores/as a través de la enseñanza, en la cual destaca como contradictoria en el sentido de indefinición lo relativo a que sus profesores/as puedan ser modelos de referencia en la enseñanza, entre sus compañeros de cátedra.

Estas opiniones de los estudiantes se caracterizan distintivamente por ser favorables al conjunto de proposiciones formuladas aunque también se caracterizan por su variabilidad, lo cual no implica que la categoría no sea apreciada como positiva en términos generales.

De la misma forma, esta variabilidad de las tendencias en los rangos de desviación en las puntuaciones promedio mínima y máxima, a pesar de los contrastes en sus valores en los diferentes planteamientos implican que la tendencia general esta en valorar favorablemente al profesorado.

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

1.3.1.3. Resumen de Integración en las dimensiones y categorías planteadas en las opiniones de los estudiantes de la carrera de administración.

En este apartado, se presentan de manera integral los resultados globales por categorías que luego se integran en las dimensiones planteadas para entender globalmente las opiniones de los estudiantes de la carrera de Administración con respecto a sus profesores/as (sujetos de investigación).

Este resumen implica valoraciones integradas en los diferentes ítems formulados para cada categoría, que en algunos casos se ha formulado de manera contraria para que sirvan de elementos de control en las posturas asumidas por los entrevistados.

Para efectos estadísticos y con el sentido de no generar contradicciones en los resultados se han invertido los valores de estos ítems de control, para calcular la media aritmética y las puntuaciones promedio mínima y máxima a partir de la desviación estándar, tal y como puede apreciarse en la tabla 8.

Tabla 8. Resumen opiniones de los alumnos de Administración sobre el profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

Concepciones sobre:	Respuestas Promedio (%)					Estadísticos		
	TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
Prácticas de Enseñanza	14.6	6.3	16.9	29.7	32.6	3.38	3.65	3.92
Saber Pedagógico	1.6	3.4	17.7	29.9	47.4	3.99	4.18	4.37
Relación Saber – Práctica	13.7	4.8	19.6	29.2	32.7	3.36	3.63	3.89
Dimensión: El Saber y la Práctica de la Enseñanza	9.8	4.8	18.0	29.6	37.8	3.58	3.83	4.08
Desarrollo Profesional	7.3	3.1	26.4	34.0	29.2	3.52	3.75	3.97
Cultura Pedagógica Institucional	15.6	1.7	20.1	26.7	35.8	3.38	3.65	3.93
Dimensión: Desarrollo Profesional y Cultura Pedagógica	11.5	2.4	23.3	30.4	32.5	3.45	3.70	3.95
Totales Alumnos de Administración	10.4	4.0	19.8	29.9	36.0	3.53	3.78	4.03

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

Como se refleja en el cuadro anterior, la categoría “saber pedagógico” representa la mayor valoración en media aritmética y por supuesto en las puntuaciones promedio mínima y máxima lo que permite inferir que la mayoría de proposiciones han sido estimadas como favorables, le siguen en perspectiva la categoría: “prácticas de enseñanza” y por último en esta dimensión (saber y práctica de enseñanza) la categoría relación saber práctica.

En la dimensión Desarrollo profesional y Cultura pedagógica Institucional, la categoría “desarrollo profesional” es valorada por los estudiantes de manera más favorable en sus diferentes ítems, que los relacionados con la categoría Cultura pedagógica institucional.

Al comparar las dos dimensiones en las opiniones de los estudiantes de la carrera de Administración, se puede inferir que la dimensión “Saber y práctica de enseñanza” recibe estimaciones favorables en mayor proporción que la dimensión “Desarrollo profesional” y “Cultura pedagógica institucional” que tiende apreciarse de manera más difusa de parte de los estudiantes.

El resumen planteado con anterioridad, solo pretende ilustrar a grandes rasgos como los estudiantes expresan sus opiniones sobre sus profesores/as para diferenciar estadísticamente las distintas valoraciones sobre las categorías planteadas – *práctica de enseñanza, saber pedagógico y relación saber-práctica*- en la dimensión “El Saber y la práctica de la enseñanza”, así como también las categorías en la dimensión “Desarrollo profesional y Cultura pedagógica” - *desarrollo profesional y cultura pedagógica institucional*-

1.3.2. Opiniones de los alumnos de Comunicación

1.3.2.1. Dimensión “Saber pedagógico y la práctica de los profesores/as en el espacio del aula universitaria”

A continuación se ofrecen los resultados de las opiniones emitidas por 48 alumnos de Comunicación Social sobre las prácticas de enseñanza, saber pedagógico, relación saber – práctica, desarrollo profesional y cultura pedagógica institucional, con el propósito de analizar sus concepciones en torno a estos aspectos señalados con anterioridad.

Categoría: Prácticas de enseñanza

En la tabla 9 se muestran la estadística descriptiva realizada a partir de las opiniones de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, sobre las características percibidas en sus profesores/as sobre las experiencias de enseñanza que realizan en el aula de clase.

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

Tabla 9. Opiniones de los alumnos de comunicación sobre prácticas de enseñanza del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

Las experiencias de enseñanza que experimentas con tu profesor/a se caracterizaron por:	Respuestas (%)					Estadísticos		
	TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
1 Ser un proceso repetitivo de acciones	25.0	27.1	18.8	25.0	4.2	3.19	3.44	3.68
2 La aplicación operativa de técnicas aprendidas	4.2	6.3	29.2	41.7	18.8	3.45	3.65	3.85
3 Acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación	4.2	12.5	22.9	39.6	20.8	3.39	3.60	3.82
4 Ser un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos de la materia	-	2.1	12.5	58.3	27.1	3.97	4.10	4.24
5 La ejecución de tareas planificadas por el profesor/a	-	4.2	10.4	58.3	27.1	3.94	4.08	4.23
6 La clarificación conceptual de los temas tratados en clase	4.2	8.3	18.8	50.0	18.8	3.51	3.71	3.91
7 Aprendizajes contextualizados provocados por el profesor	6.3	14.6	33.3	33.3	12.5	3.10	3.31	3.53
8 Ser ineficaces en aprendizajes	56.3	27.1	8.3	2.1	6.3	1.53	1.75	1.97

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “Prácticas de enseñanza” representada por medio de las características de las experiencias de enseñanza experimentadas con el profesor/a, los estudiantes de la carrera de Comunicación Social en concordancia con el número de la proposición presentada se posicionaron estadísticamente de la siguiente forma:

Proposición:

- 1) La puntuación promedio (3.44) nos señala que las respuestas se ubicaron entre la alternativa media de la escala, es decir, que los entrevistados expresaron indecisión ante la proposición presentada (ni en desacuerdo ni de acuerdo).

Así mismo se aprecia que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 3.19 y 3.68 puntos, lo que permite inferir que existe una tendencia de respuestas de los alumnos más o menos equilibrada que se mueve entre el totalmente en desacuerdo y el totalmente de acuerdo, lo que supone una concepción indefinida a percibir las enseñanzas experimentadas con el profesor/a como un proceso repetitivo de acciones.

Es decir, sus opiniones no expresan si las enseñanzas de sus profesores/as son contraproducentes o no, aunque se puede advertir que posiblemente no las valoren de forma negativa, en tanto que la tendencia de las respuestas tienden en la escala a ser desfavorables en un 27.1% (en desacuerdo), lo que nos indica que se puede considerar que las clases son más o menos activas y dinámicas, tal como lo expresan los valores porcentuales concentrados hacia el desacuerdo.

- 2) La aplicación operativa de técnicas aprendidas indica una de las características posibles de las enseñanzas valoradas por los alumnos de sus profesores/as, en

tanto que la puntuación promedio (3.65) nos indica que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en el punto medio de la escala (NE/A –DA) y que las mismas puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 3.45 y 3.85 puntos, lo que permite interpretar que la tendencia de respuestas de los estudiantes es favorable a la proposición formulada.

Las respuestas tienden a estar de acuerdo con que sus profesores/as aplican de forma operativa técnicas aprendidas en la enseñanza, tal como lo expresa el 41.7 % de los entrevistados. Esto permite estimar que un gran porcentaje de los estudiantes consideran que sus profesores/as desarrollan el proceso de enseñanza aplicando de manera operativa técnicas aprendidas para enseñar.

- 3) La puntuación promedio (3.90) nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa intermedia tendiente al acuerdo en torno a la proposición planteada, lo que nos indica que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a la opinión de que las enseñanzas experimentadas expresan acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación de sus profesores/as, tal y como se puede apreciar a través de las puntuaciones promedio que se desviaron en un rango comprendido entre 3,39 y 3.82 puntos.

Estos datos, nos permiten inferir que la tendencia de respuestas de los estudiantes es más o menos favorable a identificar la enseñanza de sus profesores/as con acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación, tal como se puede apreciar con que el 39.6% de los entrevistados estuvo de acuerdo con esa apreciación.

- 4) En esta proposición relacionada con la enseñanza como un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos de la materia, la puntuación promedio (4.10) nos puntualiza que las respuestas se ubicaron en la alternativa del acuerdo, señalándonos una tendencia favorable de respuestas de los estudiantes a la proposición formulada, en donde las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango entre 3.97 y 4.24 puntos.

Estos datos, nos permite interpretar que la tendencia de respuestas de los alumnos es positiva a identificar a las enseñanzas experimentadas con sus profesores/as como actividades donde se muestran o presentan una gran cantidad de contenidos de la asignatura, tal como se puede apreciar con el 58.3% de los entrevistados que estuvo de acuerdo con la proposición.

- 5) La puntuación promedio (4.08) nos indica que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del acuerdo, señalándonos una tendencia favorable a la proposición formulada, en tanto que las puntuaciones promedio se desviaron

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

en un rango de 3.94 y 4.23 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los alumnos es favorable a reconocer que la enseñanza se caracteriza entre otros aspectos por ser una tarea planificada por el profesor/a, tal como lo indica el 58.3% de los entrevistados que estuvo de acuerdo con la proposición.

De tal manera se puede inferir que la enseñanza es una actividad caracterizada por la planificación que realiza el profesor/a sobre ella, opinión favorable y positiva que tienen los estudiantes para con sus profesores/as en cuanto al planteamiento del orden y estructura de la enseñanza.

También es posible identificarlo con el sentido técnico y procedimental de los profesores/as de esa carrera sujetos de investigación cuando realizan la enseñanza.

- 6) En la proposición de si los profesores/as clarifican conceptos de los temas tratados en clase a través de sus enseñanzas, el puntaje promedio (3.71) nos señala que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “acuerdo”, indicándonos una tendencia favorable a la proposición planteada, en tanto que las puntuaciones promedio se desviaron en un rango entre 3.51 y 3.91 puntos

Estos datos, nos permiten entender que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a estimar que la enseñanza de sus profesores/as expresa claramente los conceptos de los temas tratados en clase, tal como lo indica el 50% de los entrevistados quienes estuvieron de acuerdo con la proposición planteada. Esto nos remite a entender que los alumnos consideran que las enseñanzas provocadas por sus profesores/as, tienden a desarrollar la clarificación conceptual de los temas de la asignatura administrada

- 7) Las puntuaciones promedio (3.31) nos indican que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, señalándonos inicialmente una tendencia media, lo que señala cierta indecisión en valorar la proposición presentada.

Ante ello, al revisar las puntuaciones promedio (mínima y máxima) que se desvían en un rango entre 3.10 y 3.53 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es “ni favorable ni desfavorable” a considerar que a través de las enseñanzas de sus profesores/as se logran aprendizajes contextualizados, tal como lo indica el 33.3% de los entrevistados quienes no valoraron ni positiva ni negativamente la proposición expuesta. Aunque es importante señalar también que el 33.3% de las respuestas de los alumnos se ubican en la alternativa del acuerdo.

Estos datos nos indican ligeramente que los alumnos consideran de manera no muy determinante que las enseñanzas de sus profesores/as provocan ciertos aprendizajes contextualizados, dejando en evidencia cierta contradicción en la proposición formulada.

- 8) La proposición de “si las enseñanzas experimentadas con los profesores/as se caracteriza por ser ineficaces en aprendizajes”, el puntaje promedio (1.75) de respuestas de los alumnos, nos señala que se ubicaron en la alternativa del “totalmente en desacuerdo”, indicándonos una tendencia de respuestas desfavorable a la proposición, en tanto que las puntuaciones promedio se desviaron en un rango entre 1.53 y 1,97 puntos.

Estos datos, nos permiten inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es desfavorable a considerar que las experiencias de enseñanza vividas con sus profesores/as se caracterizan por ser ineficaces en aprendizajes, tal como lo indican el 56.3% de los entrevistados quienes valoran negativamente la proposición.

Estos planteamientos nos indican que los estudiantes no consideran como ineficaces los aprendizajes desarrollados por las enseñanzas de sus profesores/as.

En conjunto las proposiciones planteadas en la categoría “**Práctica de enseñanza**”, han sido estimadas en el sentido positivo como posibles características de las enseñanzas experimentadas con sus profesores/as, destacan ciertas contradicciones percibidas en relación con aprendizajes no contextualizados y a la enseñanza como un proceso repetitivo de acciones, aspectos que al parecer no han sido valorados adecuadamente por los estudiantes con relación a sus profesores/as, lo que deja genera ciertas cortapisas en estos aspectos de la práctica de enseñanza de los profesores/as.

Tal situación no implica que la estimación global de la categoría no sea positiva y/o favorable en términos generales, cuando se aprecian en conjunto las proposiciones formuladas. Así, la versatilidad de la tendencia de respuestas en los rangos de desviación en las puntuaciones promedio mínima y máxima de los diversos ítems, a pesar de las diferencias en sus valores en las diferentes proposiciones, indican una tendencia favorable al profesorado.

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

Categoría: Saber pedagógico

En la tabla 10 se muestran los valores estadísticos de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social sobre el saber pedagógico del profesorado, luego de haber aplicado el cuestionario.

Esta categoría esta definida en términos de un conjunto de rasgos posibles de evidenciar por los estudiantes, para perfilar en conjunto el “saber pedagógico” de sus profesores/as en el proceso de enseñanza en el ámbito universitario.

Tabla 10. Opiniones de los alumnos de Comunicación Social sobre saber pedagógico del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela

El saber “pedagógico” del profesor/a en el aula de clase de evidencia por:	Respuestas (%)					Estadísticos		
	TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
9 Claridad en las metas u objetivos de enseñanza	6.3	-	16.7	45.8	31.3	3.75	3.96	4.16
10 Estrategias innovadoras de enseñanza	4.2	8.3	29.2	33.3	25.0	3.45	3.67	3.88
11 Desarrollo contextualizado de contenidos	-	8.3	20.8	54.2	16.7	3.63	3.79	3.96
12 Revisión de los procesos de aprendizaje generados en clase	2.1	-	20.8	60.4	16.7	3.75	3.90	4.05
13 Conocimiento del grupo en cuanto a habilidades y destrezas	2.1	10.4	16.7	45.8	25.0	3.61	3.81	4.01
14 Elaboración de registros de sus clases	4.2	14.6	20.8	37.5	22.9	3.38	3.60	3.83
15 Comprensión del profesor/a ante los procesos de evaluación	2.1	-	20.8	52.1	25.0	3.82	3.98	4.14
16 Comunicación bidireccional que fomenta el aprendizaje mutuo	-	6.3	12.5	50.0	31.3	3.90	4.06	4.23

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “Saber pedagógico” representada a través de las evidencias en el aula de clase de las posibles características de saber pedagógico que el profesor/a posee para desarrollar la enseñanza, las respuestas de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social se comportan de la siguiente manera estadísticamente:

Proposición:

- 9) La puntuación promedio (3.96) nos indica que las apreciaciones de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del acuerdo en la proposición presentada, es decir, que los entrevistados expresaron una postura favorable en cuanto a la claridad en las metas u objetivos de enseñanza de sus profesores/as. Se aprecia también que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 3.75 y 4.16 puntos, lo que permite inferir que los estudiantes aprecian como característica del “saber pedagógico” la claridad en las metas u objetivos de las enseñanzas de sus profesores/as.

Es decir, sus opiniones expresan una tendencia favorable a percibir a sus profesores/as en la proposición, tal y como se puede apreciar en el 45.8% de las respuestas totalmente de acuerdo de los entrevistados. Por lo tanto, el saber pedagógico es relacionado altamente favorable a través de la claridad de los profesores/as en las metas u objetivos de enseñanza.

- 10) La proposición del saber pedagógico evidenciado en el aula de clase como “estrategias innovadoras de enseñanza”, nos señala que al observar la puntuación promedio de 3.67, esta nos indica que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “acuerdo” en la proposición señalada, es decir, la tendencia del promedio de respuestas de los estudiantes es favorable a percibir que el profesor/a realiza estrategias innovadoras de enseñanza.

Se percibe también que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 3.45 y 3.88 puntos, lo que nos permite inferir que los alumnos estiman de manera favorable el saber pedagógico del profesor/a a través de posibles estrategias innovadoras de enseñanza que perciben en las clases.

Es datos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a considerar la innovación como una característica del saber pedagógico de sus profesores/as, tal y como lo indican el 33.3% de los entrevistados quienes aprecian positivamente (de acuerdo) la proposición formulada en la categoría.

- 11) El puntaje promedio (3.79) nos indica que las respuestas se ubican ligeramente en la alternativa “de acuerdo”, señalando una tendencia favorable débil a la proposición de saber pedagógico a través del desarrollo contextualizado de contenidos de parte de los sujetos entrevistados, en tanto que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango entre 3.63 y 3.96 puntos, los que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los estudiantes se mueven entre el acuerdo y el desconocimiento o no valoración hacia la proposición formulada.

Esto implica que existe una pequeña proporción de estudiantes que no esta de acuerdo o no valora de ninguna manera la proposición, aunque el 54.2% de los estudiantes estuvieron de acuerdo con la proposición. Esto nos remite a considerar, que los estudiantes estiman que las enseñanzas de sus profesores/as implican “cierto” desarrollo contextualizado de contenidos.

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

- 12) La revisión de los procesos de aprendizajes generados en clase como evidencia del saber pedagógico del profesor/a ante la enseñanza, como la proposición valorada por los estudiantes, obtuvo una puntuación promedio de 3.90, la cual nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del acuerdo, señalando una tendencia favorable a la proposición formulada, en donde las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 3.75 y 4.05 puntos.

Estos datos, nos permiten inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos es favorable a identificar procesos de revisión de los aprendizajes provocados por las enseñanzas experimentadas con sus profesores/as, tal como se puede apreciar con el 60.4% de los entrevistados que estuvo de acuerdo con la proposición planteada. Estos aspectos, nos permiten inferir que las respuestas de los estudiantes implican la percepción de procesos de revisión de los aprendizajes de parte de sus profesores/as cuando producen la enseñanza.

- 13) La puntuación promedio de 3.81, nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “acuerdo”, señalando una tendencia favorable a la proposición establecida, lo que indica que los estudiantes valoran de manera favorable a sus profesores/as con relación al conocimiento que poseen sobre el grupo de estudiantes en cuanto a habilidades y destrezas.

Por tal razón, al revisar las puntuaciones promedio (mínima y máxima) que se desvían en un rango entre 3.61 y 4.01 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los alumnos es favorable a considerar las capacidades de sus profesores/as para reconocer en ellos habilidades y destrezas que pueden definirse dentro del “saber pedagógico”, tal como lo indica el 45.8% de los entrevistados quienes valoran de manera favorable, la proposición expuesta.

Estos datos nos permiten inferir que los alumnos consideran que sus profesores/as tienen un conocimiento de ellos en cuanto a habilidades y destrezas para el aprendizaje y hacen uso de este saber en la enseñanza.

- 14) La proposición relacionada con los registros de clases como una evidencia del saber pedagógico desarrollado por el profesor/a en la actividad de la enseñanza universitaria, puede apreciarse a través de la puntuación promedio (3.60) que señala que las respuestas de los alumnos se ubicaron en la alternativa del acuerdo, señalándonos una tendencia favorable a la proposición formulada. Las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 3.38 y 3.83 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los estudiantes es favorable a percibir que sus profesores/as realizan registros de

clase, la cual relacionan positivamente con el “saber pedagógico de sus profesores/as”, como lo hacen el 37.5% de los entrevistados que estuvo de acuerdo con la proposición.

Esto refleja que la tendencia de las respuestas de los alumnos se orienta al reconocimiento del “saber pedagógico” de sus profesores/as a través de la posible realización de registros de sus clases, cuando producen la enseñanza.

Es importante indicar que esta proposición implica que la actividad de registro de las clases al apreciarse no se hace de manera amplia, por lo cual no pueden valorarse la diversidad de matices que podría tener la situación formulada.

- 15) La puntuación promedio (3.98) nos indican que las respuestas de los estudiantes se ubican en la alternativa del acuerdo, señalando una tendencia favorable de los alumnos a la proposición formulada. De manera tal, que al revisar las puntuaciones promedio (mínima y máxima) que se desvía en un rango entre 3.82 y 4.14 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a considerar que el saber pedagógico de sus profesores/as se evidencia a través de los procesos de comprensión de la evaluación de los aprendizajes, tal como lo indica el 52.1% de los entrevistados quienes valoraron de manera favorable la proposición.

Estos datos nos indican, que los estudiantes consideran que sus profesores/as realizan procesos de comprensión de la evaluación de los aprendizajes en el aula de clase

- 16) La proposición relacionada con la capacidad de los profesores/as para establecer procesos de comunicación bidireccional con sus alumnos para fomentar el aprendizaje mutuo, obtuvo luego de procesamiento estadístico el puntaje promedio (4.06) nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “acuerdo”, indicándonos una tendencia favorable a la proposición, en tanto que las puntuaciones promedio se desviaron en un rango entre 3.90 y 4.23 puntos.

Los datos anteriores, nos permiten inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a considerar que el saber pedagógico de sus profesores/as se evidencia cuando estos desarrollan procesos de comunicación bidireccional que fomentan el aprendizaje mutuo, tal como lo indican el 50% de los entrevistados quienes consideraron estar de acuerdo con la proposición. Estos planteamientos nos indican que los estudiantes consideran que los profesores/as realizan de manera común ciertos procesos de comunicación bidireccional fomentando el aprendizaje.

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

En la categoría “**Saber pedagógico**” las proposiciones formuladas a grandes rasgos, han sido estimadas en el sentido de reconocer como positivas los rasgos percibidos sobre el saber de profesores/as en el trabajo cotidiano del aula de clase, destacan ciertas objeciones percibidas en cuanto al desconocimiento posible de si los profesores/as realizan estrategias de innovación en la enseñanza y en la elaboración posible de registros de las clases de los profesores/as, aspectos que al parecer no han sido apreciados en profundidad, por los estudiantes en sus profesores/as.

Estas proposiciones globales que han sido estimadas de manera distinta por los estudiantes sobre sus profesores/as no implican la categoría no sea positiva o favorable en términos generales cuando se aprecian en conjunto las proposiciones planteadas en el cuestionario. De la misma forma, la variabilidad en los valores de los rangos de desviación en las puntuaciones promedio mínima y máxima en las diferentes proposiciones nos indican que la tendencia general de respuestas esta en estimar favorablemente al profesorado.

Categoría: Relación saber – práctica de enseñanza

En la tabla 11 se muestran la estadística de las opiniones de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social sobre la relación saber – práctica de enseñanza del profesorado.

Tabla 11. Opiniones de los alumnos de Comunicación Social sobre relación saber-práctica de enseñanza del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

La relación saber-práctica de la enseñanza en el aula lo defines en tu profesor/a:	Respuestas (%)					Estadísticos		
	TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
17 Al observar contradicción entre lo que dice y hace en el aula de clase	39.6	33.3	14.6	10.4	2.1	1.80	2.02	2.24
18 Cuando reflexiona entre lo que piensa y hace en materia de enseñanza	14.6	6.3	35.4	39.6	4.2	2.90	3.13	3.35
19 Porque conoce mucho de su materia	6.3	2.1	14.6	41.7	35.4	3.76	3.98	4.20
20 Al innovar en las clases	4.2	14.6	20.8	37.5	22.9	3.38	3.60	3.83
21 Al explicar razonadamente lo que hará en el aula de clase en cuanto a los contenidos de la materia	4.2	2.1	4.2	54.2	35.4	3.96	4.15	4.33
22 Al resolver los problemas de enseñanza y de aprendizaje con sus alumnos/as	2.1	2.1	16.7	56.3	22.9	3.79	3.96	4.12
23 Al desarrollar actividades de aprendizaje rutinarias en clase	12.5	16.7	22.9	37.5	10.4	2.92	3.17	3.41

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “Relación saber – práctica de enseñanza” expresada por medio de las estimaciones de los estudiantes sobre algunas actividades que evidencian aspectos

donde se aprecia esta relación entre saber y práctica del profesor/a en la enseñanza en la Universidad de Los Andes Táchira, al respecto las respuestas de los alumnos de la carrera de Comunicación Social se comportaron estadísticamente de la siguiente manera:

Proposición:

17) La puntuación promedio (2.02) nos indica que las valoraciones de los estudiantes se ubicaron en la alternativa “en desacuerdo” en la proposición presentada, es decir, que los entrevistados expresaron de manera desfavorable que perciban contradicciones entre lo que dice y hace su profesor/a en el aula de clase, tal y como lo confirma las puntuaciones promedio que se desviaron en un rango comprendido entre 1.80 y 2.24 puntos (valores mínimo y máximo), lo que permite inferir que la tendencia de respuesta de los estudiantes estiman esta proposición como uno de los aspectos que definen la relación saber – práctica de enseñanza. Es decir, sus opiniones expresan la tendencia desfavorable a percibir en sus profesores/as contradicciones entre lo que dice y hace en el aula de clase, tal y como se puede percibir en el 39.6% de las respuestas totalmente en desacuerdo de los entrevistados. Al observar las respuestas de los estudiantes, se aprecia que consideran a sus profesores/as como bastante coherentes en la enseñanza.

18) Respecto de la proposición “reflexión entre lo que piensa y hace en materia de enseñanza”, la puntuación promedio de las respuestas (3.13) nos refiere que las valoraciones de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “ni en desacuerdo, ni de acuerdo” en esta proposición, aunque con tendencia favorable por la cantidad de respuestas positivas sobre la proposición.

Se estima que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 2.90 y 3.35 puntos, es decir, que la tendencia de los entrevistados expresa que asumen una posición intermedia “ni favorable ni desfavorable” y/o tendiente a ser débilmente favorable a entender que sus profesores/as reflexionan entre lo que piensa y hace en materia de enseñanza, tal como lo indica el 39.6% de las respuestas de los estudiantes que están de acuerdo con el planteamiento formulado, aunque el 35.4% no asume una valoración favorable, ni desfavorable.

Estas estimaciones nos señalan en perspectiva que los estudiantes dudan en gran proporción si sus profesores/as reflexionan la enseñanza, lo que podría deducir dificultades para apreciar esta posibilidad en la relación saber – práctica de enseñanza, aunque una proporción mayor de ellos reconoce que ellos reflexionan entre lo que piensan y hacen en materia de enseñanza.

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

- 19) La proposición relacionada con el conocimiento del profesor/a sobre su materia, como un indicativo de la relación saber-práctica de la enseñanza, puede apreciarse a través de la puntuación promedio (3.98) que indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del acuerdo, señalándonos una tendencia favorable a la proposición formulada.

Las puntuaciones promedio (mínima y máxima) se desviaron en un rango entre 3.76 y 4.20 puntos, lo que nos permite establecer que la tendencia de respuestas de los alumnos es positiva a percibir que sus profesores/as conocen bastante la asignatura que enseñan, tal como se puede valorar con el 41.7% de los entrevistados que estuvo “de acuerdo” con la proposición formulada.

Esto nos indica que los estudiantes estiman que sus profesores/as conocen la materia que enseñan y por lo tanto es una característica que define la relación saber-práctica de la enseñanza.

- 20) Las puntuaciones promedio (3.60) nos señalan que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del acuerdo, indicándonos una tendencia positiva a la proposición establecida. Al revisar las puntuaciones promedio mínima y máxima, que se desvían en un rango entre 3.38 y 3.83 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los alumnos es favorable a considerar como un rasgo percibido de la relación saber – práctica de enseñanza en sus profesores/as “la innovación en las clases”, tal como lo indica el 37.5% de las respuestas de los entrevistados quienes están de acuerdo con la proposición.

Estos datos nos indican que los estudiantes consideran que sus profesores/as realizan actividades de innovación en la enseñanza y la tendencia de respuestas de los mismos ratifica en la escala tratada que es positiva en el reconocimiento de la innovación como un elemento apreciado en la relación saber- práctica de la enseñanza.

- 21) La proposición relacionada con la capacidad de los profesores/as para explicar razonadamente lo que realizara en el aula de clase en materia de contenidos a enseñar, se aprecia a través de la puntuación promedio de 4.15 que nos señala que las respuestas de los estudiantes se ubican en la alternativa del “acuerdo”, planteando una tendencia favorable a la proposición formulada.

Las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 3.96 y 4.33 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos es favorable a estimar que sus profesores/as explican de manera razonada las actividades a realizar en el aula de clase, con relación a los

contenidos de la asignatura, tal como se puede estimar con el 54.2% de los entrevistados que estuvo “de acuerdo” con la proposición.

Esto permite interpretar que las respuestas de los alumnos indican que la relación saber- práctica de enseñanza de sus profesores/as, se puede definir entre otros aspectos por la capacidad que tienen estos para explicar de manera razonada lo que realizara en el aula de clase en cuanto a los contenidos a enseñar de la asignatura.

- 22) La puntuación promedio (3.96) nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “acuerdo”, señalando una tendencia positiva a la proposición formulada, lo que expresa que los estudiantes valoran de manera favorable a sus profesores/as en relación con la capacidad para resolver los problemas de enseñanza y de aprendizaje con ellos *-los alumnos-*, como parte de la definición de la relación saber-práctica de enseñanza.

De manera tal, que al revisar las puntuaciones promedio (mínima y máxima) que se desvían en un rango entre 3.79 y 4.12 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a considerar que sus profesores/as resuelven problemas de enseñanza y de aprendizaje con sus alumnos, tal como lo indica el 56.3% de los entrevistados quienes están de acuerdo con la proposición.

Estos resultados nos señalan que los alumnos valoran positivamente a sus profesores/as en la perspectiva de resolver problemas de enseñanza y de aprendizaje en el aula de clase, tal y como se pueden apreciar en los porcentajes de respuestas favorables de los estudiantes.

- 23) En esta proposición relacionada con la percepción de desarrollo de actividades de aprendizaje rutinarias en clase como parte de la relación saber-práctica de enseñanza, la puntuación promedio (3.17) nos señala que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “ni en desacuerdo ni de acuerdo”, indicándonos una tendencia medianamente favorable a la proposición formulada, en donde las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 2.92 y 3.41 puntos.

Estos datos, permiten inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos es positiva a identificar actividades de aprendizaje rutinarias en clase provocados por las enseñanzas experimentadas con sus profesores/as, tal como se puede apreciar con el 37.5% de los entrevistados que estuvo de acuerdo con la proposición. Esto permite inferir que las respuestas de los estudiantes implican la

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

percepción de que sus profesores/as realizan actividades de aprendizaje rutinarias en clase al producir la enseñanza.

En la categoría “relación saber-práctica de la enseñanza”, las proposiciones han sido valoradas por los alumnos en el sentido de estimar como favorable la mayoría de ellas, identificándolas como elementos de la relación saber – práctica de la enseñanza de los profesores/as en el trabajo cotidiano del aula de clase, en la cual destacan dos situaciones singulares percibidas por los estudiantes relacionadas con:

a) la observación de contradicciones entre lo que dice y hace los profesores/as en el aula de clase, la cual consideran los estudiantes como en desacuerdo y

b) la capacidad de reflexión entre lo que piensa y hace el profesor/a en materia de enseñanza, la cual al parecer esta altamente orientada en torno al desconocimiento de esta situación de parte de los alumnos, lo que permite deducir que estos consideran favorable en términos generales la relación saber – práctica de la enseñanza.

Estas valoraciones estimadas de manera distinta del conjunto de proposiciones realizadas por los estudiantes sobre sus profesores/as, no implican que la categoría no sea positiva o favorable en términos globales cuando se estiman de manera holística las proposiciones establecidas.

Así mismo, la liviandad de las respuestas mostrada en los rangos de desviación en las puntuaciones promedio mínima y máxima en las diversas proposiciones, a pesar de los contrastes, nos permite inferir que la valoración es favorable al profesorado.

1.3.2.2. Dimensión “Desarrollo Profesional y Cultura Pedagógica Institucional”

Categoría: Desarrollo profesional

En la tabla 12 se muestran los valores descriptivos realizados partir de las estimaciones de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social sobre las características percibidas en sus profesores/as sobre el desarrollo profesional.

Tabla 12. Opiniones de los alumnos de Comunicación Social sobre desarrollo profesional del Profesorado. ULA – Táchira, Venezuela

El desarrollo profesional de tu profesor/a en el aula de clase se evidencia al:		Respuestas (%)					Estadísticos		
		TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
24	Observar en él actitudes independientes para asumir posiciones	4.2	12.5	33.3	43.8	6.3	3.17	3.35	3.54
25	Aceptar el error para generar la mejora	4.2	-	25.0	45.8	25.0	3.69	3.88	4.06
26	Verle cuestionándose sobre sus prácticas para cambiarlas	10.4	10.4	50.0	20.8	8.3	2.85	3.06	3.27
27	Verle abstraerse de las propias acciones para analizarlas	8.3	12.5	50.0	25.0	4.2	2.85	3.04	3.23
28	Realizar clarificaciones de situaciones problema en el aula	2.1	6.3	25.0	45.8	20.8	3.59	3.77	3.96
29	Desarrollar actitudes críticas con sus colegas sobre sus prácticas de aula	4.2	8.3	47.9	27.1	12.5	3.16	3.35	3.55

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “Desarrollo profesional” representada a través de las percepciones de los estudiantes sobre sus profesores/as en el aula de clase de las posibles características del desarrollo profesional que podría evidenciarse a través de la actividad de la enseñanza, de tal forma el comportamiento de las respuestas de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, estadísticamente se orientan de la siguiente forma:

Proposición:

24) La puntuación promedio (3.35) nos indica que las opiniones de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “ni en desacuerdo ni de acuerdo” en la proposición presentada, aunque la tendencia de respuesta de los entrevistados se expresa de manera favorable en relación con las actitudes independientes de los profesores/as para asumir posiciones en torno a la enseñanza, tal y como se puede apreciar al observar las puntuaciones promedio mínima y máxima que se desvían en un rango comprendido entre 3.17 y 3.54 puntos, lo que permite inferir que los alumnos valoran como característica del desarrollo profesional de sus profesores/as las actitudes independientes para asumir posiciones particulares en torno a la enseñanza.

Es decir, sus opiniones expresan una tendencia positiva y favorable a percibir en sus profesores/as la capacidad para desarrollar actitudes de independencia para asumir posiciones particulares en relación con la enseñanza, tal y como se puede apreciar en el 43.8% de las respuestas de los entrevistados, quienes están de acuerdo con la proporción.

25) La aceptación del error para generar la mejora de la enseñanza como parte del desarrollo profesional de los profesores/as, es la proposición cuya puntuación

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

promedio de respuestas de los estudiantes esta en el valor de 3.88, lo que nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa “acuerdo” y por lo tanto es favorable a la proposición establecida, en relación con percibir que sus profesores/as son capaces de aceptar el error para mejorar su práctica de enseñanza, tal y como lo muestran las puntuaciones promedio mínima y máxima que se desviaron en un rango entre 3.69 y 4.06 puntos, lo que indica una postura positiva con relación a la proposición.

Se aprecia que el 45.8% de los estudiantes esta de acuerdo con que la aceptación del error es una característica percibida en sus profesores/as para mejorar la enseñanza que producen en el aula de clase. Esto refleja la posible capacidad reflexiva de los profesores/as en relación con la enseñanza, percibida por los estudiantes en el desarrollo de la actividad cotidiana del aula.

- 26) La proposición relacionada con que el profesor/a cuestiona sus prácticas de enseñanza para cambiarlas como un rasgo de probable del desarrollo profesional, puede apreciarse a través de la puntuación promedio (3.06) que indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa intermedia del “ni en desacuerdo, ni de acuerdo”, señalándonos una tendencia ligeramente favorable a la proposición planteada.

Las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 2.85 y 3.27 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los estudiantes es desconcertante, no muy clara en la percepción de que sus profesores/as se cuestionen sus prácticas para cambiarlas, tal como se puede valorar con el 50% de los entrevistados que respondió estar “ni en desacuerdo ni de acuerdo” con la proposición formulada.

Esto indica que los alumnos no aprecian ni valoran en perspectiva que sus profesores/as pudiesen cuestionar sus prácticas de enseñanza para cambiarlas, aunque un porcentaje intermedio de estudiantes al señalado anteriormente (20.8%), considera estar de acuerdo con que sus profesores/as se cuestionan sobre las enseñanzas que producen.

La tendencia en las respuestas dadas por los alumnos, pareciese indicar posiblemente la dificultad de estos por percibir que sus profesores/as se cuestionan su acción profesional.

- 27) La capacidad de los profesores/as para abstraerse de sus acciones de enseñanza para analizarlas como parte de unos rasgos posibles de desarrollo profesional, es percibida por los estudiantes como una proposición cuyo puntuación promedio de 3.04, nos indica que las respuestas de los estudiantes se

ubican en la alternativa del “ni en desacuerdo, ni en acuerdo”, señalándonos una tendencia de las respuestas orientadas a cierta indefinición por valorar tal proposición.

Las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 2.85 y 3.23 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los estudiantes no supieron identificar si sus profesores/as realizan abstracciones de sus enseñanzas para analizarlas, tal y como se puede apreciar en el 50% de los entrevistados que no identificaron de manera favorable o no favorable la proposición presentada.

Por otra parte, se percibe que existe cierto número de estudiantes que considera que sus profesores/as realizan abstracciones de sus prácticas de enseñanza para analizarlas, en un porcentaje de 25% en la alternativa del “acuerdo”.

- 28) La puntuación promedio (3.77) nos indica que las valoraciones de los alumnos se ubicaron en la alternativa del “acuerdo” en la proposición presentada, es decir, que los entrevistados expresaron de manera favorable la capacidad de sus profesores/as para realizar clarificaciones de situaciones problema en el aula como parte del desarrollo profesional de los mismos.

En esa perspectiva se puede apreciar que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 3.59 y 3.96 puntos, lo que permite inferir que los alumnos valoran de manera favorable que sus profesores/as clarifiquen las situaciones problema de enseñanza en el aula.

Es decir, sus opiniones expresan la tendencia positiva a percibir en sus profesores/as, capacidades de clarificación de situaciones problemas en el aula, tal y como se puede apreciar en el 45.8% de las respuestas “de acuerdo” de los entrevistados.

Al apreciar de manera global las respuestas de los estudiantes, se puede valorar que estos consideran a sus profesores/as como profesionales capaces de clarificar las situaciones problema de la enseñanza en el aula de clase.

- 29) El desarrollo de actitudes críticas del profesor/a con sus colegas sobre sus prácticas del aula como un elemento probable del desarrollo profesional, es apreciada por los estudiantes en donde sus respuestas alcanzaron una puntuación promedio de 3.35, lo que indica que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en el punto medio de la escala (ni en desacuerdo, ni de acuerdo) lo cual implica al mismo tiempo, que las puntuaciones promedio se desviaron en un rango comprendido entre 3.16 y 3.55 puntos, lo que permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes esta dirigida a no considerar esta

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

proposición para su valoración, posiblemente por las dificultades para percibir objetivamente la situación planteada, tal y como lo expresa el 47.9 % de los entrevistados.

Esto permite inferir que los estudiantes no perciben o no tiene muy claro que sus profesores/as sean críticos con sus colegas sobre sus prácticas de enseñanza.

En la categoría **“Desarrollo profesional”**, las proposiciones han sido apreciadas de manera compleja y diversa por los estudiantes sujetos de la investigación, la mitad de las proposiciones han sido identificadas en torno a la alternativa del “ni favorable ni desfavorable”, lo que nos permite inferir la posibilidad de que no aprecien adecuadamente los planteamientos propuestos o hayan tenido dificultad para percibir tales situaciones relacionadas con el desarrollo profesional de sus profesores/as.

En esta categoría destacan de manera positiva las proposiciones sobre: a) la capacidad de los profesores/as para aceptar el error en la enseñanza para mejorarla, lo cual puede considerarse como observado por los alumnos en la práctica de enseñanza y b) la realización de clarificaciones de situaciones problemas en el aula de clase.

De manera alternativa, destacan también con tendencia a indefinición tres grandes aspectos posibles del desarrollo profesional de los profesores/as: a) el cuestionamiento de sus prácticas para cambiarlas, b) la abstracción sobre sus prácticas de enseñanza para analizarlas y c) el desarrollo de actitudes críticas con sus colegas sobre sus prácticas de aula. Estos planteamientos nos permiten interpretar que la mayoría de los aspectos formulados en la categoría posiblemente no sean apreciados o valorados adecuadamente por los alumnos o no son percibidos adecuadamente por el nivel de abstracción de los mismos.

Estos argumentos implican que la estimación global de la categoría tiene por tendencia la indefinición de las respuestas de los alumnos, aunque en algunos apartados tienen a ser favorables cuando se aprecian en conjunto las proposiciones formuladas, inclusive a pesar de variabilidad de valores en los rangos de desviación de las diversas puntuaciones promedio mínima y máxima de la categoría.

Categoría: Cultura pedagógica institucional

En la tabla 13 se muestran los valores estadísticos descriptivos realizados a partir de las estimaciones de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social sobre las

características percibidas en sus profesores/as sobre una posible cultura pedagógica a nivel institucional, percibida a través de la enseñanza.

Tabla 13. Opiniones de los alumnos de Comunicación sobre cultura pedagógica institucional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

La cultura pedagógica institucional de tu profesor/a se caracteriza en sus prácticas de aula por:	Respuestas (%)					Estadísticos		
	TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
30 El desarrollo de clases con materiales de otros profesores	20.8	31.3	22.9	14.6	10.4	2.37	2.63	2.88
31 La innovación en materia de enseñanza	6.3	8.3	25.0	43.8	16.7	3.35	3.56	3.78
32 Ser modelo de referencia entre sus compañeros de cátedra	-	8.3	31.3	52.1	8.3	3.45	3.60	3.76
33 Dirigir grupos de estudio desde experiencias del aula de clase	2.1	8.3	29.2	52.1	8.3	3.39	3.56	3.73
34 La aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza como un elemento institucional	4.2	6.3	22.9	50.0	16.7	3.49	3.69	3.88
35 Diseñar actividades de registro para investigar los problemas del aula	6.3	6.3	54.2	18.8	14.6	3.09	3.29	3.49

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “Cultura pedagógica institucional” definida a través de las opiniones de los estudiantes sobre sus profesores/as de posibles rasgos de cultura pedagógica a nivel institucional, que podría evidenciarse a través de la actividad de la enseñanza, las respuestas de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social se comportan de la siguiente manera:

Proposición:

30) La puntuación promedio (2.63) nos indica que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “desacuerdo”, indicándonos una tendencia desfavorable a la proposición formulada, lo que indica que los alumnos valoraron de manera negativa a sus profesores/as con relación al desarrollo de clases con materiales de otros profesores/as como parte de una posible cultura pedagógica en el ámbito institucional.

Al revisar las puntuaciones promedio (mínima y máxima) que se desviaron en un rango entre 2.37 y 2.88 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es desfavorable a considerar que sus profesores/as realizan las clases con materiales de compañeros de trabajo, tal como lo muestran el 31.3% de los entrevistados quienes valoran de manera desfavorable la proposición presentada.

Los resultados nos muestran que los alumnos están en desacuerdo con que sus profesores/as utilicen materiales de enseñanza de otros compañeros para desarrollar las clases, opinión valorada en un gran conjunto de alternativas

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

posibles, lo que nos indica como posibilidad que sus profesores/as no se apoyan en materiales de enseñanza de sus compañeros como una característica de la posible cultura pedagógica en el marco institucional.

Es decir, no puede afirmarse que se evidencie rasgos de cultura pedagógica institucional en esta proposición.

- 31) La proposición relacionada con la innovación en la enseñanza de los profesores/as como una característica de una posible cultura pedagógica en el contexto institucional de la Universidad de Los Andes-Táchira, Venezuela, se aprecia en la puntuación promedio (3.56) señalando que las respuestas de los alumnos se ubicaron en la alternativa del “acuerdo”, ofreciendo una tendencia favorable a la proposición propuesta.

Las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 3.35 y 3.78 puntos, lo que permite inferir que la tendencia de respuestas de los estudiantes es favorable a valorar a los profesores/as que innovan en materia de enseñanza, como parte de una posible cultura pedagógica en la institución, tal como se puede estimar en el 43.8% de los entrevistados que estuvo “de acuerdo” con la proposición.

Esto nos indica, que la tendencia de las respuestas de los estudiantes hacia la innovación en la enseñanza de sus profesores/as como parte de una posible cultura pedagógica es positiva, interpretándose como la percepción de que los profesores/as innovan en clase.

- 32) La puntuación promedio (3.60) nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa “del acuerdo”, definiendo una tendencia medianamente positiva ante la posibilidad de que sus profesores/as sean modelos de referencia entre sus compañeros de cátedra en relación con la enseñanza como una característica probable de la cultura pedagógica institucional.

Al analizar las puntuaciones promedio mínima y máxima, nos encontramos que estas se desviaron en un rango entre 3.45 y 3.76 puntos, lo que nos lleva a establecer como inferencia que la tendencia de respuestas de los estudiantes se mueven hacia el acuerdo y donde el desconocimiento o no valoración, es otra de las alternativas con fuerza referenciadas en la proposición señalada. Por ello, se percibió que hay un alto porcentaje de estudiantes que esta de acuerdo con la proposición, tal y como se aprecia en el 52.1% de los estudiantes con respuestas favorables. Se puede interpretar que los alumnos tienen una valoración favorable en relación con sus profesores/as como modelos de referencia en la enseñanza entre sus compañeros de cátedra.

- 33) La dirección de grupos de estudio desde experiencias de enseñanza en el aula de clase puede expresarse como una característica posible de la cultura pedagógica de los profesores/as en el espacio institucional, al respecto la puntuación promedio – *Me-* (3.56) nos señala que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “acuerdo”, planteándose una valoración favorable a la proposición propuesta.

En esa perspectiva, las puntuaciones promedio (mínimas y máximas) se desviaron en un rango entre 3.39 y 3.73 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a considerar que sus profesores/as dirijan grupos de estudio desde experiencia del aula de clase, tal y como lo indica el 52.1% de los entrevistados quienes están de acuerdo con el planteamiento propuesto.

Esta característica implica una valoración débilmente positiva de los profesores/as de la carrera de Comunicación Social como sujetos de la investigación, en la dirección de grupos de estudio desde experiencias del aula de clase.

Debe apreciarse también que hay un importante grupo de estudiantes que no hacen ninguna valoración sobre el tema. Esto nos permite inferir, que los estudiantes consideran que sus profesores/as realizan en sus prácticas de enseñanza la dirección de grupos de estudio con sus compañeros a partir de las experiencias del aula de clase, lo cual indica un elemento probable de la cultura pedagógica en el marco institucional.

- 34) La puntuación promedio (3.69) nos señala que las respuestas de los alumnos, se ubicaron en la alternativa del “acuerdo” señalándonos una tendencia favorable al planteamiento de que los profesores/as utilizan nuevas tecnologías en la enseñanza como un elemento institucional característico de una probable cultura pedagógica en el contexto institucional, lo que indica que los estudiantes valoran de manera favorable a sus profesores/as en esta proposición.

Al apreciar las puntuaciones promedio mínima y máxima que se desvían en un rango entre 3.49 y 3.88 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es positiva a considerar que sus profesores/as utilizan nuevas tecnologías en la enseñanza como parte de una posible cultura pedagógica en el ámbito institucional, tal como lo muestran el 50% de los entrevistados quienes valoran como de acuerdo con la proposición señala.

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

Estos resultados nos permiten inferir que los estudiantes consideran que sus profesores/as utilizan en algún momento nuevas tecnologías para enseñar, como parte de una posible cultura pedagógica institucional que los identifica.

- 35) La puntuación promedio (3.29) nos señala que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa intermedia de la escala, es decir “ni en desacuerdo, ni de acuerdo”, es decir, que los entrevistados expresaron una posición incierta a reconocer que sus profesores/as diseñan actividades de registro para investigar los problemas del aula como una característica posible de la cultura pedagógica en la institución, tal y como se puede apreciar al analizar las puntuaciones promedio mínima y máxima que se desviaron en un rango comprendido entre 3.09 y 3.49 puntos, lo que permite inferir que los alumnos estiman de manera favorable a sus profesores/as en la proposición señalada.

La tendencia de las concepciones de los estudiantes señalan el reconocimiento de sus profesores/as en el diseño de actividades de registro para investigar los problemas de enseñanza que ocurren en el espacio del aula universitaria, tal y como puede apreciarse con el 54.2% de las respuestas de los estudiantes valoradas como “ni en desacuerdo, ni de acuerdo”, tendencia media marcada donde resaltan la estimación de no saber identificar esta posible característica de la cultura pedagógica institucional en sus profesores/as de la carrera de Comunicación social, sujetos de la investigación presente.

Las proposiciones de la categoría **“Cultura pedagógica institucional”**, han sido valoradas por los estudiantes como favorables en su conjunto, que podrían caracterizarse como elementos en la enseñanza en una posible cultura pedagógica institucional de sus profesores/as, en la cual resalta la indefinición en lo relativo a que los profesores/as diseñen actividades de registro para investigar los problemas del aula.

Estas valoraciones de los estudiantes se caracterizan distintivamente por ser favorables al conjunto de proposiciones formuladas aunque también se aprecian una gran variabilidad en las respuestas, lo cual no implica que la categoría no sea apreciada como positiva en términos generales.

Los contrastes en la variabilidad de las tendencias en los rangos de desviación en las puntuaciones promedio mínima y máxima en los diferentes planteamientos, implican que la tendencia general esta en valorar favorablemente al profesorado.

1.3.2.3. Resumen de Integración en las dimensiones y categorías planteadas en las opiniones de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social.

En este punto, se muestran los resultados globales por categorías que luego se integran en las dimensiones formuladas para comprender de manera holística las opiniones de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, con respecto a sus profesores/as.

Para ilustrar este resumen, las estimaciones integradas en los diferentes ítems propuestos para cada categoría, que en algunos casos se han planteado de manera inversa para que sirvan de control en las posturas asumidas por los entrevistados, a efectos estadísticos y con el sentido de no generar contradicciones en los resultados se invirtieron los valores de estos ítems de control, para calcular la media aritmética y las puntuaciones promedio mínima y máxima a partir de la desviación estándar, tal y como puede apreciarse en la tabla 14.

Tabla 14. Resumen. Opiniones de los alumnos de Comunicación Social sobre el profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

Concepciones sobre:	Respuestas Promedio (%)					Estadísticos		
	TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
Prácticas de Enseñanza	12.5	12.8	19.3	38.5	16.9	3.21	3.46	3.70
Saber Pedagógico	2.6	6.0	19.8	47.4	24.2	3.66	3.85	4.04
Relación Saber – Práctica	11.9	11.0	18.5	39.6	19.0	3.18	3.43	3.68
Dimensión: El Saber y la Práctica de la Enseñanza	8.9	9.9	19.2	41.9	20.1	3.35	3.58	3.81
Desarrollo Profesional	5.6	8.3	38.5	34.7	12.8	3.21	3.41	3.61
Cultura Pedagógica Institucional	6.6	11.5	30.9	38.5	12.5	3.18	3.39	3.60
Dimensión: Desarrollo Profesional y Cultura Pedagógica	6.1	9.9	34.7	36.6	12.7	3.19	3.40	3.60
Totales Alumnos de Administración	7.9	9.9	24.5	40.1	17.6	3.30	3.52	3.74

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En el cuadro anterior se refleja que la categoría “Saber pedagógico” representa el valor mayor en media aritmética y por supuesto en las puntuaciones promedio mínima y máxima, lo que permite inferir que la mayoría de proposiciones han sido estimadas como favorables, le siguen en perspectiva la categoría: “prácticas de enseñanza” y por ultimo en esta dimensión de “Saber y práctica de enseñanza”, la categoría relación saber práctica.

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

En la dimensión “Desarrollo profesional y cultura pedagógica Institucional”, la categoría “desarrollo profesional” es valorada por los estudiantes de manera menos favorable en sus diferentes ítems, que la relacionada con la categoría cultura pedagógica institucional.

Al comparar las dos dimensiones en las valoraciones de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, se puede inferir que la dimensión “Saber y práctica de enseñanza” recibe estimaciones favorables en mayor proporción que la dimensión “Desarrollo profesional y Cultura pedagógica institucional” que tiende apreciarse de manera más difusa de parte de los estudiantes.

El planteamiento anterior pretende mostrar a grandes rasgos como los alumnos expresan sus opiniones sobre sus profesores/as para diferenciar estadísticamente las distintas respuestas sobre las categorías planteadas – *práctica de enseñanza, saber pedagógico y relación saber-práctica*- en la dimensión “El saber y la práctica de la enseñanza”, así como también las categorías: desarrollo profesional y cultura pedagógica institucional, en la dimensión “Desarrollo profesional y Cultura pedagógica”.

1.3.3. Opiniones de los alumnos de Educación

1.3.3.1. Dimensión “Saber pedagógico y la práctica de los profesores/as en el espacio del aula universitaria”

En esta parte se presentan los resultados de los planteamientos emitidos por 48 alumnos de Educación sobre prácticas de enseñanza, saber pedagógico, relación saber – práctica, desarrollo profesional y cultura pedagógica institucional, con el propósito de analizar las concepciones de este grupo de alumnos en torno al saber pedagógico y la práctica de los profesores/as.

Categoría: Prácticas de enseñanza

En la tabla 15 se muestran los datos estadísticos producidos a partir de las opiniones de los estudiantes de la carrera de Educación, sobre las características percibidas en sus profesores/as con relación a las experiencias de enseñanza que realizan en el aula de clase.

Tabla 15. Opiniones de los alumnos de Educación sobre prácticas de enseñanza del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

Las experiencias de enseñanza que experimentas con tu profesor/a se caracterizaron por:		Respuestas (%)					Estadísticos		
		TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
1	Ser un proceso repetitivo de acciones	45.8	20.8	18.8	14.6	-	3.76	3.98	4.20
2	La aplicación operativa de técnicas aprendidas	16.7	10.4	20.8	33.3	18.8	3.00	3.27	3.54
3	Acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación	-	2.1	8.3	27.1	62.5	4.35	4.50	4.65
4	Ser un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos de la materia	2.1	2.1	8.3	45.8	41.7	4.06	4.23	4.40
5	La ejecución de tareas planificadas por el profesor/a	6.3	8.3	6.3	31.3	47.9	3.82	4.06	4.30
6	La clarificación conceptual de los temas tratados en clase	-	2.1	4.2	41.7	52.1	4.30	4.44	4.57
7	Aprendizajes contextualizados provocados por el profesor	2.1	6.3	27.1	39.6	25.0	3.60	3.79	3.98
8	Ser ineficaces en aprendizajes	64.6	20.8	6.3	4.2	4.2	1.41	1.63	1.84

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “Prácticas de enseñanza” representada por medio de las características de las experiencias de enseñanza experimentadas con el profesor/a, las respuestas de los estudiantes de la carrera de Educación se comportaron estadísticamente de la siguiente manera:

Proposición:

- 1) La puntuación promedio (3.98) nos señala que las respuestas se ubicaron entre la alternativa baja de la escala, es decir, que los entrevistados expresaron cierta postura en desacuerdo ante la proposición presentada.

Se aprecia que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 3.76 y 4.20 puntos, lo que permite inferir que existe una tendencia de respuestas de los estudiantes, desfavorable, que se mueve entre el totalmente en desacuerdo y el acuerdo, lo que supone una valoración negativa a estimar las enseñanzas experimentadas con el profesor/a como un proceso repetitivo de acciones.

Es decir, sus opiniones señalan que las enseñanzas de sus profesores/as son contraproducentes o negativas, en tanto que la tendencia de las respuestas tienden en la escala a ser desfavorables en un 45.8% (totalmente en desacuerdo), lo que nos indica que los estudiantes valoran que las clases son activas y dinámicas, tal como lo expresan los valores porcentuales concentrados hacia el desacuerdo. Es decir, las experiencias de enseñanza experimentadas con profesores/as no se caracterizan por ser repetitivas en sus acciones.

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

- 2) La proposición sobre la aplicación operativa de técnicas aprendidas como una de las características posibles de las enseñanzas valoradas por los alumnos de sus profesores/as, se puede apreciar a través de la puntuación promedio (3.27) que nos señala que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en el punto medio de la escala (NE/A –DA) y que las mismas puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 3.00 y 3.54 puntos, lo que permite interpretar que la tendencia de respuestas de los estudiantes es favorable a la proposición formulada, es decir, que tienden las respuestas a estar de acuerdo con que sus profesores/as aplican de forma operativa técnicas aprendidas en la enseñanza, tal como lo expresa el 33.3% de los entrevistados. Esto permite entender que un gran número de estudiantes consideran que sus profesores/as desarrollan el proceso de enseñanza aplicando de manera operativa técnicas aprendidas para enseñar.
- 3) La puntuación promedio (4.50) nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “totalmente de acuerdo” en relación con la proposición planteada, lo que nos indica que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a la opinión de que las enseñanzas experimentadas expresan acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación de los profesores/as, tal y como se puede estimar al observar que las puntuaciones promedio que se desviaron en un rango comprendido entre 4.35 y 4.65 puntos. Estos datos, nos permiten inferir que la tendencia de respuestas de los estudiantes es altamente favorable a identificar la enseñanza de sus profesores/as con acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación, tal como se puede apreciar al ver que el 62.5% de los entrevistados estuvo de acuerdo con esa apreciación. Se infiere entonces que una de las principales características de las experiencias de enseñanza experimentadas con los profesores/as, son las acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación.
- 4) En esta proposición “la enseñanza como un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos de la materia”, la puntuación promedio (4.23) nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del acuerdo, señalándonos una tendencia positiva de respuestas de los estudiantes a la proposición formulada, en donde las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango entre 4.06 y 4.40 puntos, lo que nos permite interpretar que la tendencia de respuestas de los estudiantes es favorable a definir a las enseñanzas experimentadas con sus profesores/as como actividades donde se muestran una

gran cantidad de contenidos de la asignatura, tal como se puede apreciar con el 45.8% de los entrevistados que estuvo de acuerdo con la proposición.

Lo que nos permite inferir que los estudiantes consideran aprecian que sus profesores/as desarrollan en el proceso de enseñanza un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos de la asignatura.

- 5) La puntuación promedio (4.06) nos señala que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del totalmente de acuerdo, señalándonos una tendencia positiva a la proposición planteada, tal y como puede apreciarse a través de las puntuaciones promedio que se desviaron en un rango de 3.82 y 4.30 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es altamente favorable a percibir que la enseñanza se caracteriza por ser una tarea planificada por el profesor/a, tal como lo indica el 47.9% de los entrevistados que estuvieron totalmente de acuerdo con la proposición.

Por ello, se puede inferir que la enseñanza es una actividad caracterizada por la planificación que realiza el profesor/a sobre ella, opinión favorable que tienen los estudiantes para con sus profesores/as en cuanto al planteamiento del orden y estructura de la enseñanza.

Los alumnos perciben posiblemente que sus profesores/as ejecutan una enseñanza planificada, dándole una connotación operativa a la acción del profesor/a en el aula de clase.

- 6) La clarifican de conceptos por los profesores/as de los temas tratados en clase a través de enseñanzas recibieron una puntuación promedio de 4.44, que nos indica que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “totalmente de acuerdo”, señalando una tendencia favorable a la proposición formulada, en tanto que las puntuaciones promedio se desviaron en un rango entre 4.30 y 4.57 puntos, lo que nos permite comprender que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a valorar que la enseñanza de sus profesores/as expresa claramente los conceptos de los temas tratados en clase, tal como lo señala el 47.9% de los entrevistados quienes estuvieron totalmente de acuerdo con la proposición formulada.

Estos datos nos permiten inferir que los estudiantes aprecian que las enseñanzas provocadas por sus profesores/as, tienden a desarrollar la clarificación conceptual de los temas de la asignatura administrada. De manera que el manejo de contenidos en la enseñanza es bien valorado por los estudiantes implicando una característica posible de las enseñanzas desarrolladas por sus profesores/as.

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

- 7) Las puntuaciones promedio (3.79) nos indican que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “acuerdo”, indicándonos una tendencia favorable en valorar la proposición presentada.

Al revisar las puntuaciones promedio mínima y máxima que se desvían en un rango entre 3.60 y 3.98 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es positiva a considerar que a través de las enseñanzas de sus profesores/as se logran aprendizajes contextualizados, tal como lo indica el 39.6% de los entrevistados quienes estiman favorablemente la proposición expuesta.

Estos resultados nos permiten inferir que los profesores/as provocan aprendizajes contextualizados, que son percibidos por los alumnos en los procesos de enseñanza desarrollados en el aula de clase universitaria.

- 8) Las enseñanzas experimentadas con los profesores/as se caracteriza por ser ineficaces en “aprendizajes”, es la proposición que recibió una puntuación promedio de 1.63, lo que indica que, las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “totalmente en desacuerdo”, señalando una tendencia de respuestas desfavorable a la proposición propuesta, en tanto que las puntuaciones promedio se desviaron en un rango entre 1.41 y 1,84 puntos.

Estos datos, nos permiten inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es negativa a valorar que las experiencias de enseñanza vividas con sus profesores/as se caracterizan por ser ineficaces en aprendizajes, tal como lo indican el 64.6% de los entrevistados quienes estiman desfavorablemente la proposición. Estos planteamientos permiten entender que los alumnos no estiman como ineficaces los aprendizajes desarrollados por las enseñanzas de sus profesores/as.

Las proposiciones establecidas en conjunto en la categoría **“Práctica de enseñanza”**, han sido valoradas en el sentido favorable como posibles características de las enseñanzas experimentadas con sus profesores/as, donde se aprecian ciertos aspectos significativos en lo relativo a la enseñanza como un proceso repetitivo de acciones y la posible ineficacia en aprendizajes en las enseñanzas desarrolladas por los profesores/as, aspectos que han sido estimados como desfavorables por los estudiantes en relación con sus profesores/as, afirmando la tendencia general favorable al resto de ítems formulados en esta categoría.

Los aspectos significativos en su valoración, no implican ningún cambio en la apreciación global de la categoría en relación con una mirada positiva cuando se aprecian en conjunto las proposiciones formuladas.

Así, la variabilidad de la tendencia de respuestas en los rangos de desviación en las puntuaciones promedio mínima y máxima de los diversos ítems, a pesar de sus diferentes valores, indican una tendencia favorable al profesorado.

Categoría: Saber pedagógico

En la tabla 16 se muestran los resultados estadísticos de los cuestionarios aplicados a los estudiantes de la carrera de Educación sobre el saber pedagógico del profesorado, luego de haber sido procesados los datos. Esta categoría esta definida en términos de un conjunto de elementos posibles de percibir por los estudiantes, para aclarar en conjunto el “saber pedagógico” de sus profesores/as en el proceso de enseñanza en el ámbito universitario.

Tabla 16. Opiniones de los alumnos de Educación sobre saber pedagógico del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

El saber “pedagógico” del profesor/a en el aula de clase de evidencia por:	Respuestas (%)					Estadísticos		
	TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
9 Claridad en las metas u objetivos de enseñanza	-	2.1	2.1	39.6	56.3	4.37	4.50	4.63
10 Estrategias innovadoras de enseñanza	2.1	8.3	18.8	31.3	39.6	3.77	3.98	4.19
11 Desarrollo contextualizado de contenidos	2.1	2.1	14.6	41.7	39.6	3.97	4.15	4.33
12 Revisión de los procesos de aprendizaje generados en clase	-	2.1	12.5	37.5	47.9	4.16	4.31	4.47
13 Conocimiento del grupo en cuanto a habilidades y destrezas	4.2	12.5	12.5	31.3	39.6	3.66	3.90	4.13
14 Elaboración de registros de sus clases	6.3	6.3	27.1	25.0	35.4	3.53	3.77	4.01
15 Comprensión del profesor/a ante los procesos de evaluación	2.1	2.1	31.3	41.7	22.9	3.63	3.81	3.99
16 Comunicación bidireccional que fomenta el aprendizaje mutuo	2.1	2.1	8.3	35.4	52.1	4.16	4.33	4.51

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “Saber Pedagógico” representada a través de las percepciones de los estudiantes en el aula de clase de las posibles características de saber pedagógico que el profesor/a posee para desarrollar la enseñanza, los alumnos de la carrera de Educación se comportan estadísticamente de la siguiente forma:

Proposición:

- 9) La puntuación promedio (4.50) nos indica que las valoraciones de los alumnos se ubicaron en la alternativa del acuerdo en la proposición formulada, es decir, que

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

los entrevistados expresaron de manera favorable la claridad en las metas u objetivos de enseñanza de sus profesores/as.

De igual forma, las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 4.37 y 4.63 puntos, lo que permite inferir que los estudiantes estiman como una característica del “saber pedagógico” la claridad en las metas u objetivos de las enseñanzas de sus profesores/as.

Es decir, sus opiniones expresan una tendencia positiva a percibir a sus profesores/as con metas y objetivos claros para el desarrollo de la enseñanza, tal y como se puede estimar en el 56.3% de las respuestas totalmente de acuerdo de los entrevistados. Se infiere que los alumnos están totalmente de acuerdo en que sus profesores son claros en la definición de metas y objetivos de enseñanza.

- 10) La proposición del saber pedagógico evidenciado en el aula de clase como “estrategias innovadoras de enseñanza”, nos señala que al observar la puntuación promedio de 3.98 nos indica que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “totalmente de acuerdo” en la proposición señalada, es decir, la tendencia del promedio de respuestas de los estudiantes es favorable a percibir que el profesor/a realiza estrategias innovadoras de enseñanza.

Se aprecia además que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 3.77 y 4.19 puntos, lo que permite inferir que los estudiantes valoren de manera positiva el saber pedagógico del profesor/a a través de posibles estrategias innovadoras de enseñanza que perciben en las clases. Es resultados, nos permiten inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a considerar la innovación como una característica del saber pedagógico de sus profesores/as, tal y como lo indican el 39.6% de los entrevistados quienes aprecian positivamente (totalmente de acuerdo) la proposición formulada en la categoría.

- 11) El puntaje promedio (4.15) nos indica que las respuestas se ubican en la alternativa “de acuerdo”, indicando una tendencia favorable a la proposición de saber pedagógico por medio del desarrollo contextualizado de contenidos de parte de los estudiantes, en tanto que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango entre 3.97 y 4.33 puntos, los que permite inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos se movilizan en el acuerdo en la proposición formulada.

Esto supone la existencia de una proporción de estudiantes que esta de acuerdo o valora positivamente la proposición, centrado en un 41.7% de los estudiantes, quienes estuvieron de acuerdo con la proposición. Esto nos indica que los

estudiantes estiman que las enseñanzas de sus profesores/as implican el desarrollo contextualizado de contenidos.

- 12) La revisión de los procesos de aprendizajes generados en clase como evidencia del saber pedagógico del profesor/a ante la enseñanza, es la proposición valorada por los estudiantes que obtuvo una puntuación promedio de 4.31, la cual nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa del totalmente de acuerdo, señalando una tendencia favorable a la proposición formulada, en donde las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 4.16 y 4.47 puntos.

Estos datos, nos permiten inferir que la tendencia de respuestas de los estudiantes es positiva a detallar los procesos de revisión de los aprendizajes provocados por las enseñanzas experimentadas con sus profesores/as, tal como se puede apreciar en el 47.9% de los entrevistados que estuvo “totalmente de acuerdo” con la proposición planteada.

Lo que nos permite inferir que las respuestas de los alumnos perciben los procesos de revisión de los aprendizajes de parte de sus profesores/as cuando producen la enseñanza.

- 13) La puntuación promedio de 3.90, nos señala que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “totalmente de acuerdo”, señalando una tendencia positiva a la proposición formulada, lo que indica que los alumnos estiman de manera favorable a sus profesores/as relación con el conocimiento que poseen sobre el grupo de estudiantes en cuanto a habilidades y destrezas para el aprendizaje.

Por tal razón, al revisar las puntuaciones promedio (mínima y máxima) que se desvían en un rango entre 3.66 y 4.13 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a considerar las capacidades de sus profesores/as para reconocer en ellos (los alumnos) habilidades y destrezas que pueden definirse dentro del “saber pedagógico”, tal como lo indica el 39.6% de los entrevistados quienes valoran de manera favorable la proposición expuesta.

Estos resultados nos permiten inferir que los estudiantes consideran que sus profesores/as tienen un conocimiento de ellos en cuanto a habilidades y destrezas para el aprendizaje.

- 14) La proposición relacionada con los registros de clases como una evidencia del saber pedagógico desarrollado por el profesor/a en la actividad de la enseñanza universitaria, puede apreciarse a través de la puntuación promedio (3.77) que

señala que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del acuerdo, señalándonos una tendencia favorable a la proposición formulada. Las puntuaciones promedio (mínima y máxima) se desviaron en un rango entre 3.53 y 4.01 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos es medianamente favorable a percibir que sus profesores/as realizan registros de clase y que la relacionan con el “saber pedagógico de sus profesores/as”, tal como se puede percibir en el 35.4% de los entrevistados quienes han estado totalmente de acuerdo con la proposición.

Esto indica que la tendencia de las respuestas de los estudiantes se orienta al reconocimiento del “saber pedagógico” de sus profesores/as a través de la posible realización de registros de sus clases cuando producen la enseñanza.

Es importante indicar que existe una gran proporción de estudiantes que al parecer no valoran ni positiva ni negativamente (27.1%) la proposición, infiriéndose que la actividad de registro de las clases no se valora de manera amplia, por lo cual no puede apreciarse la diversidad de matices que podría tener la situación planteada.

- 15) La puntuación promedio (3.81) nos indican que las respuestas de los alumnos se ubican en la alternativa del acuerdo, señalando una tendencia favorable de los estudiantes a la proposición establecida. Al revisar las puntuaciones promedio mínima y máxima, las cuales se desvían en un rango entre 3.63 y 3.99 puntos, nos permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es positiva a considerar que el saber pedagógico de sus profesores/as se evidencia a través de los procesos de comprensión de la evaluación de los aprendizajes, tal como lo indica el 41.7% de los entrevistados quienes valoraron de manera favorable la proposición. Estos resultados nos permiten inferir que los estudiantes creen que sus profesores/as realizan procesos de comprensión de la evaluación de los aprendizajes en el aula de clase y forman parte de las características del saber pedagógico de los mismos.
- 16) La proposición relacionada con la capacidad de los profesores/as para establecer procesos de comunicación bidireccional con sus alumnos para fomentar el aprendizaje mutuo, obtuvo luego de procesamiento estadístico el puntaje promedio (4.33) nos señala que las respuestas se ubicaron en la alternativa del “totalmente de acuerdo”, señalando una tendencia favorable a la proposición, en tanto que las puntuaciones promedio se desviaron en un rango entre 4.16 y 4.51 puntos.

Estos datos, permiten inferir que la tendencia de las respuestas de los alumnos es positiva a estimar que el saber pedagógico de sus profesores/as se evidencia cuando estos desarrollan procesos de comunicación bidireccional que fomentan el aprendizaje mutuo, tal como lo indican el 52.1% de los entrevistados quienes consideraron estar “totalmente de acuerdo” con la proposición.

Estos planteamientos nos señalan que los estudiantes consideran que sus profesores/as realizan de manera común ciertos procesos de comunicación bidireccional fomentando el aprendizaje de los estudiantes, los cuales se infieren perciben en la actividad cotidiana de la enseñanza.

Las proposiciones formuladas en la categoría **“Saber pedagógico”**, han sido valoradas en el sentido de definir como favorables los rasgos percibidos sobre el saber pedagógico de los profesores/as en el trabajo cotidiano del aula de clase, destaca la débil valoración del ítem relacionado con la comprensión del profesor/a ante los procesos de evaluación en el aula de clase.

Una gran cantidad de estudiantes no asume una postura favorable o desfavorable al respecto, por otra parte, resalta también que los estudiantes consideren altamente favorable que el saber pedagógico se expresa en la claridad de las metas y objetivos de la enseñanza definidos por los profesores/as.

Globalmente las proposiciones formuladas sobre los profesores/as han sido valoradas de manera distinta por los alumnos, lo cual no implican que la categoría no se aprecie de forma positiva o favorable en términos generales cuando se aprecian en conjunto las proposiciones planteadas en el cuestionario.

La variabilidad en los valores de los rangos de desviación en las puntuaciones promedio mínima y máxima en las diferentes proposiciones, nos indican que la tendencia general de respuestas esta en estimar positivamente al profesorado con relación al saber pedagógico.

Categoría: Relación saber – práctica de enseñanza

En la tabla 17 se muestran los datos estadísticos de las opiniones de los estudiantes de la carrera de Educación sobre la relación saber – práctica de enseñanza del profesorado.

Esta relación, viene a expresar algunos elementos que permiten definir la enseñanza a partir de la observación de dos aspectos clave del proceso: el saber (plano

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

idealizado) y la práctica (plano concreto) de los profesores/as en su acción profesional en el aula de clase.

Tabla 17. Opiniones de los alumnos de Educación sobre relación saber-práctica de enseñanza del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela

La relación saber-práctica de la enseñanza en el aula lo defines en tu profesor/a:	Respuestas (%)					Estadísticos		
	TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
17 Al observar contradicción entre lo que dice y hace en el aula de clase	54.2	25.0	12.5	4.2	4.2	1.57	1.79	2.01
18 Cuando reflexiona entre lo que piensa y hace en materia de enseñanza	4.2	4.2	16.7	37.5	37.5	3.79	4.00	4.21
19 Porque conoce mucho de su materia	-	2.1	10.4	31.3	56.3	4.26	4.42	4.57
20 Al innovar en las clases	2.1	10.4	20.8	31.3	35.4	3.66	3.88	4.09
21 Al explica razonadamente lo que hará en el aula de clase en cuanto a los contenidos de la materia	2.1	8.3	10.4	33.3	45.8	3.92	4.13	4.33
22 Al resolver los problemas de enseñanza y de aprendizaje con sus alumnos/as	-	6.3	22.9	37.5	33.3	3.80	3.98	4.16
23 Al desarrollar actividades de aprendizaje rutinarias en clase	22.9	12.5	16.7	35.4	12.5	2.74	3.02	3.30

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “relación saber – práctica de enseñanza” expresada por medio de las estimaciones de los estudiantes sobre algunas actividades que se evidencian en el aula de clase y que permiten apreciar la relación entre saber y práctica del profesor/a en la enseñanza en la Universidad de Los Andes – Táchira, al respecto las respuestas de estudiantes de la carrera de Educación se comportaron estadísticamente de la siguiente manera:

Proposición:

- 17) La puntuación promedio (1.79) nos indica que las estimaciones de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “totalmente en desacuerdo” en la proposición presentada, es decir, que los entrevistados expresaron de manera altamente desfavorable contradicciones entre lo que dice y hace su profesor/a en el aula de clase, tal y como lo confirma las puntuaciones promedio mínima y máxima que se desviaron en un rango comprendido entre 1.57 y 2.01 puntos, lo que permite inferir que la tendencia de respuesta de los alumnos valoran esta proposición como uno de los aspectos que definen la relación saber – práctica de enseñanza. De manera tal que las opiniones de los estudiantes expresan la tendencia desfavorable a percibir en sus profesores/as contradicciones entre lo que dice y hace en el aula de clase, tal y como se puede percibir en el 54.2% de las respuestas “totalmente en desacuerdo” de los entrevistados.

Al valorar globalmente las respuestas de los estudiantes, se infiere que estos consideran a sus profesores/as en la actividad de la enseñanza como ampliamente coherentes entre lo que dicen y hacen en el aula de clase.

- 18) Respecto de la proposición “reflexión entre lo que piensa y hace en materia de enseñanza”, la puntuación promedio de las respuestas (4.00) nos indica que las estimaciones de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “acuerdo” en esta proposición, con tendencia altamente favorable de respuestas positivas sobre la proposición.

Las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 3.79 y 4.21 puntos, es decir, que la tendencia de los entrevistados señala que siguen una posición favorable a entender que sus profesores/as reflexionan entre lo que piensa y hacen en materia de enseñanza, tal como lo indica el 37.5% de las respuestas de los estudiantes que están de acuerdo con el planteamiento formulado, similar al porcentaje de respuestas totalmente de acuerdo (37.5%).

Estos resultados nos permiten inferir en perspectiva que los alumnos consideran que sus profesores/as reflexionan la enseñanza, lo que podría deducir que apreciar esta posibilidad en la relación saber – práctica de enseñanza.

- 19) La proposición relacionada con el conocimiento del profesor/a sobre su materia, como un indicativo de la relación saber-práctica de la enseñanza, puede apreciarse a través de la puntuación promedio (4.42) que nos señala que las respuestas se ubicaron en la alternativa del acuerdo, indicando una tendencia favorable a la proposición formulada.

Las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango entre 4.26 y 4.57 puntos, lo que nos permite definir que la tendencia de respuestas de los estudiantes es favorable a percibir que sus profesores/as conocen bastante la asignatura que enseñan, tal como se puede estimar en el 56.3% de los entrevistados que estuvo “totalmente de acuerdo” con la proposición formulada.

Esto resultados traducen que los estudiantes estiman que sus profesores/as conocen la materia que enseñan y por lo tanto es una característica que define la relación saber-práctica de la enseñanza.

- 20) Las puntuaciones promedio (3.88) nos señalan que las respuestas de los alumnos se ubicaron en la alternativa del acuerdo, indicándonos una tendencia favorable a la proposición formulada, tal y como se puede apreciar al observar las puntuaciones promedio mínima y máxima, que se desvían en un rango entre 3.66 y 4.09 puntos, que nos permite estimar que la tendencia de las respuestas de los

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

estudiantes es positiva a considerar como un elemento de la relación saber – práctica de enseñanza en sus profesores/as, “la innovación en las clases”, tal como lo indica el 35.4% de las respuestas de los entrevistados quienes están totalmente de acuerdo con la proposición formulada.

Estos resultados indican que los alumnos consideran que sus profesores/as realizan actividades de innovación en la enseñanza y la tendencia de respuestas de los mismos, ratifica en la escala planteada que es favorable en el reconocimiento de la innovación como un elemento apreciado en la relación saber- práctica de la enseñanza.

- 21) La capacidad de los profesores/as para explicar razonadamente lo que realiza en el aula de clase en materia de contenidos a enseñar, es la proposición que se aprecia a través de la puntuación promedio de 4.13 que nos indica que las respuestas de los alumnos se ubican en la alternativa del “acuerdo”, indicando una tendencia favorable a la proposición planteada.

De manera tal que las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 3.92 y 4.33 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos es positiva a valorar que sus profesores/as explican de manera razonada las actividades que realizan en el aula de clase en relación con los contenidos de la asignatura, tal como se puede estimar con el 45.8% de los entrevistados que estuvo “totalmente de acuerdo” con la proposición.

Se puede inferir con estos resultados que las respuestas de los alumnos indican que la relación saber- práctica de enseñanza de sus profesores/as, se puede definir entre otros aspectos por la capacidad que tienen estos para explicar de manera razonada lo que realizara en el aula de clase en cuanto a los contenidos a enseñar de la asignatura.

- 22) La puntuación promedio (3.98) indica que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “acuerdo”, evidenciando una tendencia favorable a la proposición, lo que indica que los estudiantes valoran de manera favorable a sus profesores/as en relación con la capacidad para resolver los problemas de enseñanza y de aprendizaje con ellos, como parte de la definición de la relación saber-práctica de enseñanza.

Al revisar las puntuaciones promedio mínima y máxima, que se desviaron en un rango entre 3.80 y 4.16 puntos, lo que admite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a considerar que sus profesores/as resuelven problemas de enseñanza y de aprendizaje con sus alumnos, tal como

lo indica el 37.5% de los entrevistados quienes están de acuerdo con la proposición señalada.

Estos valores indican que los estudiantes estiman positivamente a sus profesores/as en la perspectiva de resolver problemas de enseñanza y de aprendizaje en el aula de clase, tal y como se pueden apreciar en los porcentajes de respuestas favorables de los estudiantes.

En este punto, es importante reconocer el porcentaje significativo de respuestas de los estudiantes (22.9%) que se ubican en el nivel medio de la escala (ni en desacuerdo, ni de acuerdo) y lo que se traduce en cierta indiferencia en considerar que sus profesores/as resuelven problemas de enseñanza y aprendizaje con ellos.

- 23) En esta proposición relacionada con la percepción de desarrollo de actividades de aprendizaje rutinarias en clase como parte de la relación saber-práctica de enseñanza, la puntuación promedio (3.02) nos indica que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa “del acuerdo”, indicándonos una tendencia medianamente favorable a la proposición formulada, en donde las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 2.74 y 3.30 puntos.

Tales datos, permiten inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos es positiva a identificar actividades de aprendizaje rutinarias en clase provocados por las enseñanzas de sus profesores/as, tal como se puede apreciar en el 35.4% de los entrevistados que estuvo de acuerdo con la proposición.

Esto permite inferir que los estudiantes perciben que sus profesores/as realizan actividades de aprendizaje rutinarias en clase al producir la enseñanza. Es decir, que los alumnos consideran que sus profesores/as en algún momento realizan actividades de aprendizaje rutinarias, lo que supone que la relación saber-práctica de la enseñanza puede definirse medianamente en esta proposición.

La valoración de la categoría “**relación saber-práctica de la enseñanza**”, en sus proposiciones nos indica que los alumnos estiman como favorable la mayoría de ellas, identificándolas como elementos posibles de la relación saber – práctica de la enseñanza de los profesores/as en el trabajo cotidiano del aula de clase.

Destacan dos situaciones particulares percibidas por los estudiantes: a) la observación de contradicciones entre lo que dice y hace los profesores/as en el aula de clase, la cual valoran como totalmente en desacuerdo y b) el reconocimiento de que los profesores/as conocen mucho de su materia, aspecto que sobresale en

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

valoración sobre el resto de ítems planteados en la categoría y que es apreciado favorablemente, lo que permite deducir que estos consideran positiva la relación saber – práctica de la enseñanza.

El conjunto de proposiciones valoradas por los estudiantes sobre sus profesores/as, se aprecian favorables en su mayoría, aunque existen ciertas diferencias en las percepciones de estos, lo que no implica que la categoría no sea positiva o favorable en términos globales.

La movilidad de las respuestas mostrada en los rangos de desviación en las puntuaciones promedio mínima y máxima en las diversas proposiciones, a pesar de los contrastes, nos permite inferir que la valoración es favorable al profesorado.

1.3.3.2. Dimensión “Desarrollo profesional y Cultura pedagógica institucional”

Categoría: Desarrollo profesional

En la tabla 18 se muestran los datos estadísticos procesados a partir de las estimaciones de los estudiantes de la carrera de Educación sobre las características percibidas en sus profesores/as sobre el desarrollo profesional.

Tabla 18. Opiniones de los alumnos de Educación sobre desarrollo profesional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela

El desarrollo profesional de tu profesor/a en el aula de clase se evidencia al:		Respuestas (%)					Estadísticos		
		TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
24	Observar en él actitudes independientes para asumir posiciones	8.3	4.2	18.8	31.3	37.5	3.61	3.85	4.10
25	Aceptar el error para generar la mejora	-	6.3	22.9	47.9	22.9	3.71	3.88	4.04
26	Verle cuestionándose sobre sus prácticas para cambiarlas	4.2	4.2	31.3	37.5	22.9	3.51	3.71	3.91
27	Verle abstraerse de las propias acciones para analizarlas	2.1	8.3	37.5	37.5	14.6	3.36	3.54	3.73
28	Realizar clarificaciones de situaciones problema en el aula	-	4.2	8.3	37.5	50.0	4.17	4.33	4.49
29	Desarrollar actitudes críticas con sus colegas sobre sus prácticas de aula	2.1	4.2	27.1	39.6	27.1	3.67	3.85	4.04

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “Desarrollo profesional” representada a través de las valoraciones de los estudiantes sobre sus profesores/as en el aula de clase de las posibles características del desarrollo profesional que podría evidenciarse a través de la actividad de la enseñanza, el comportamiento de las respuestas de los estudiantes de la carrera de Educación estadísticamente, se comportan de la siguiente forma:

Proposición:

24) La puntuación promedio (3.85) nos señala que las opiniones de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “acuerdo” en la proposición presentada, aunque la tendencia de respuesta de los entrevistados se expresa de manera favorable en relación con las actitudes independientes de los profesores/as para asumir posiciones en torno a la enseñanza, tal y como se puede apreciar al observar las puntuaciones promedio mínima y máxima que se desvían en un rango comprendido entre 3.61 y 4.10 puntos, lo que permite establecer que los estudiantes estiman como característica básica del desarrollo profesional de sus profesores/as, las actitudes independientes para asumir posiciones particulares en torno a la enseñanza.

Sus opiniones indican una tendencia favorable a percibir en sus profesores/as la capacidad para desarrollar actitudes de independencia para asumir posiciones particulares en relación con la enseñanza, tal y como se puede apreciar con el 37.5% de las respuestas de los entrevistados, quienes están de acuerdo con la proporción.

25) La aceptación del error para generar la mejora de la enseñanza como parte del desarrollo profesional de los profesores/as, es la proposición cuya puntuación promedio de respuestas de los estudiantes esta en el valor 3.88, lo que nos señala que las respuestas se ubicaron en la alternativa “del acuerdo”, lo que nos indica que sus profesores/as son capaces de aceptar el error para mejorar su práctica de enseñanza, tendencia favorable en la proposición planteada.

Tal y como se afirma al observar que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango entre 3.71 y 4.04 puntos, la cual nos indica una posición positiva con relación a la proposición, tal como se puede apreciar al reconocer que el 47.9% de los alumnos esta de acuerdo con que sus profesores/as aceptan el error para mejorar la enseñanza que producen en el aula de clase.

Esto refleja la posible capacidad reflexiva de los profesores/as en relación con la enseñanza, percibida por los estudiantes en el desarrollo de la actividad cotidiana del aula.

26) La proposición referida con que el profesor/a cuestiona sus prácticas de enseñanza para cambiarlas como un elemento probable del desarrollo profesional, puede estimarse a través de la puntuación promedio (3.71) que nos indica que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa intermedia del “ni en desacuerdo, ni de acuerdo”, señalándonos una tendencia ligeramente favorable a la proposición planteada.

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

Las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 3.51 y 3.91 puntos, lo que nos permite establecer que la tendencia de respuestas de los estudiantes es ligeramente favorable, aunque existe un porcentaje de estudiantes (31.3%) que no tienen muy clara la percepción de que sus profesores/as cuestionen sus prácticas para cambiarlas, aun así, el 37.5% de los entrevistados respondió estar “de acuerdo” con la proposición.

Esto indica que los estudiantes valoran en perspectiva que sus profesores/as se cuestionan sus prácticas de enseñanza para cambiarlas.

La tendencia en las respuestas dadas por los estudiantes pareciese indicar posiblemente ciertas dificultades de estos por percibir que sus profesores/as se cuestionan su acción profesional sobre la enseñanza y/o que realizan alguna actividad que evidencie esa proposición.

- 27) La capacidad de los profesores/as para abstraerse de sus acciones de enseñanza y analizarlas como parte de unos rasgos posibles de desarrollo profesional, es percibida por los alumnos como una proposición cuyo puntuación promedio de 3.54, nos indica que las respuestas de los estudiantes se ubican en la alternativa del “ni en desacuerdo, ni en acuerdo”, señalándonos una tendencia de las respuestas orientadas a cierta indefinición por estimar tal proposición.

De manera que las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 3.36 y 3.73 puntos, lo que permite inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos se orienta a que no supieron identificar si sus profesores/as realizan abstracciones de sus enseñanzas para analizarlas, tal y como se puede apreciar en el 37.5 los entrevistados que no supieron identificar de manera favorable o no favorable la proposición presentada.

De la misma manera, existe un cierto número de alumnos que estima que sus profesores/as realizan abstracciones de sus prácticas de enseñanza para analizarlas, en un porcentaje de 37.5% quienes están también de “acuerdo” con la proposición. De todas maneras, al revisar la totalidad de valores porcentuales se percibe que la tendencia es favorable a la proposición formulada.

- 28) La puntuación promedio (4.33) nos indica que las valoraciones de los alumnos se ubicaron en la alternativa del “acuerdo” en la proposición presentada, es decir, que los entrevistados expresaron de manera positiva la capacidad de sus profesores/as para realizar clarificaciones de situaciones problema en el aula como parte del desarrollo profesional de los mismos.

Se puede apreciar, en esta perspectiva que las puntuaciones promedio mínima y máxima se desviaron en un rango comprendido entre 4.17 y 4.49 puntos, lo que

permite inferir que los estudiantes estiman de manera favorable que sus profesores/as clarifiquen las situaciones problema de enseñanza en el aula.

Es decir, sus valoraciones indican la tendencia positiva a percibir en sus profesores/as, capacidades de clarificación de situaciones problemas en el aula, tal y como se aprecia en el 50% de las respuestas ubicadas en el “acuerdo” de los entrevistados.

Estos datos nos permiten inferir de manera global que las respuestas de los estudiantes valoran a sus profesores/as como profesionales capaces de clarificar las situaciones problema de la enseñanza en el aula de clase.

29) El desarrollo de actitudes críticas del profesor/a con sus colegas sobre sus prácticas del aula como un elemento probable del desarrollo profesional, alcanzo como proposición una puntuación promedio de 3.85, lo que señala que las respuestas de los alumnos se ubicaron en la alternativa del acuerdo, lo que implica cierta posición favorable a la proposición planteada.

De la misma forma las puntuaciones promedio se desviaron en un rango comprendido entre 3.67 y 4.04 puntos, lo que permite inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es favorable a considerar esta proposición de manera positiva, expresada por el 39.6% de los estudiantes quienes estuvieron de acuerdo con la proposición.

Es posiblemente se hayan producido ciertas las dificultades para percibir objetivamente la situación planteada, tal y como lo expresa el 27.1% de los entrevistados quienes al parecer no consideran ni favorable, ni desfavorable que sus profesores/as desarrollan actitudes críticas con sus colegas sobre sus prácticas de aula.

La categoría “**Desarrollo profesional**”, ha sido valorada de manera compleja y diversa por los estudiantes, donde la mayoría de las proposiciones han sido identificadas en torno a la alternativa del “acuerdo”, lo que nos permite inferir que los estudiantes aprecian positivamente los planteamientos propuestos, aunque consideran que es difícil apreciar si sus profesores/as logran abstraerse de las acciones de enseñanza para analizarlas, quizás por el grado de abstracción de la proposición y de relacionarlas con el desarrollo profesional de sus profesores/as.

En esta categoría destacan favorablemente las proposiciones sobre: a) la clarificación de situaciones problemas en el aula de clase de parte de los profesores/as, situación que los estudiantes consideran como un elemento percibido del desarrollo profesional de sus profesores/as y b) la capacidad de los profesores/as para aceptar el error en

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

la enseñanza para mejorarla, el cual consideran como comúnmente percibido en la práctica de enseñanza experimentada con sus profesores/as.

Estos planteamientos nos permiten interpretar que la mayoría de los aspectos formulados en la categoría son apreciados positivamente por los estudiantes.

Estos argumentos indican que la estimación global de la categoría tiene por tendencia la aceptación, aunque en un apartado las respuestas indican que los estudiantes posiblemente tengan dificultad para apreciarla adecuadamente.

A pesar de la variabilidad de valores en los rangos de desviación de las diversas puntuaciones promedio mínima y máxima de las proposiciones de la categoría, estas se ubican en los valores favorables en la escala estimada.

Categoría: Cultura pedagógica institucional

En la tabla 19 se muestran los valores estadísticos procesados a partir de las opiniones de los estudiantes de la carrera de Educación sobre las características percibidas en sus profesores/as sobre una posible cultura pedagógica a nivel institucional, percibido por medio de la enseñanza.

Tabla 19. Opiniones de los alumnos de Educación sobre cultura pedagógica institucional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela

La cultura pedagógica institucional de tu profesor/a se caracteriza en sus prácticas de aula por:		Respuestas (%)					Estadísticos		
		TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
30	El desarrollo de clases con materiales de otros profesores	31.3	22.9	16.7	10.4	18.8	2.33	2.63	2.92
31	La innovación en materia de enseñanza	-	8.3	18.8	33.3	39.6	3.85	4.04	4.23
32	Ser modelo de referencia entre sus compañeros de cátedra	-	4.2	25.0	39.6	31.3	3.81	3.98	4.15
33	Dirigir grupos de estudio desde experiencias del aula de clase	-	2.1	20.8	45.8	31.3	3.91	4.06	4.22
34	La aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza como un elemento institucional	-	4.2	20.8	39.6	35.4	3.89	4.06	4.23
35	Diseñar actividades de registro para investigar los problemas del aula	10.4	12.5	22.9	20.8	33.3	3.27	3.54	3.81

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

En la categoría “Cultura pedagógica institucional” definida a través de las opiniones de los estudiantes sobre sus profesores/as de posibles elementos de cultura pedagógica a nivel institucional, que podría evidenciarse a través de la actividad de la enseñanza, las respuestas de los estudiantes de la carrera de Educación se comportan estadísticamente de la siguiente manera:

Proposición:

30) La puntuación promedio (2.63) nos indica que las respuestas de los alumnos se ubicaron en la alternativa del “desacuerdo”, indicándonos una tendencia desfavorable a la proposición formulada, lo que nos señala que los estudiantes estimaron de manera negativa a sus profesores/as con relación al desarrollo de las clases con materiales de otros profesores/as como parte de una posible cultura pedagógica en la institucional, por tal razón al revisar las puntuaciones promedio mínima y máxima, que se desviaron en un rango entre 2.33 y 2.92 puntos.

Estos datos, permiten inferir que la tendencia de las respuestas de los estudiantes es desfavorable a considerar que sus profesores/as realizan las clases con materiales de compañeros de trabajo, tal como lo muestran el 31.3% de los entrevistados quienes estimaron de manera negativa la proposición presentada.

Los resultados nos indican que los estudiantes están en desacuerdo con que sus profesores/as utilizan materiales de enseñanza de otros compañeros para desarrollar las clases, opinión valorada en un gran conjunto de alternativas posibles, lo que nos permite inferir la posibilidad que sus profesores/as no se apoyan en materiales de enseñanza de sus compañeros como una característica de la posible cultura pedagógica en el marco institucional. Es decir, no puede afirmarse que se evidencie rasgos de cultura pedagógica institucional en esta proposición.

31) La proposición relacionada con la innovación en la enseñanza de los profesores/as como una característica de una posible cultura pedagógica en el contexto institucional, se aprecia en la puntuación promedio (4.04) señalando que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “totalmente de acuerdo”, ofreciendo una tendencia favorable a la proposición.

Las puntuaciones promedio mínima y máxima, se desviaron en un rango entre 3.85 y 4.23 puntos, lo que permite inferir que la tendencia de respuestas de los estudiantes es positiva a estimar a los profesores/as que innovan en materia de enseñanza, como parte de una posible cultura pedagógica en la institución, tal como se puede apreciar en el 39.6% de los entrevistados quienes estuvieron “totalmente de acuerdo” con la proposición.

Estos datos nos indican que la tendencia de las respuestas de los estudiantes hacia la innovación en la enseñanza de sus profesores/as como parte de una

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

posible cultura pedagógica es favorable, lo que se puede interpretar como la percepción de que los profesores/as innovan en clase.

- 32) La puntuación promedio (3.98) nos indica que las respuestas se ubicaron en la alternativa “del acuerdo”, definiendo una tendencia favorable ante la perspectiva de que sus profesores/as sean modelos de referencia entre sus compañeros de cátedra con relación a la enseñanza como una característica probable de la cultura pedagógica institucional, así al estudiar las puntuaciones promedio mínima y máxima, nos encontramos que estas se desviaron en un rango entre 3.81 y 4.15 puntos, lo que nos permite inferir que la tendencia de respuestas de los alumnos se movilizan hacia el acuerdo y tienen una gran proporción de respuestas centradas en la alternativa del desconocimiento o no valoración (25%), otra de las alternativas con fuerza referenciadas en la proposición señalada. De manera tal, que un porcentaje de estudiantes esta de acuerdo con la proposición, tal y como se aprecia en el 39.6% de los estudiantes con respuesta favorable.

Se puede interpretar que los alumnos tienen una valoración favorable en relación con sus profesores/as como modelos de referencia en la enseñanza entre sus compañeros de cátedra, lo que se traduce en actividades “modelicas” en la enseñanza para el resto de profesores/as e inclusive para los estudiantes.

- 33) La dirección de grupos de estudio desde experiencias de enseñanza en el aula de clase puede expresarse como una característica posible de la cultura pedagógica de los profesores/as en el espacio institucional, al respecto la puntuación promedio – *Me*- (4.06) nos indica que las respuestas de los estudiantes se ubicaron en la alternativa del “acuerdo”, planteándose una estimación positiva a la proposición propuesta, de tal manera, que las puntuaciones promedio mínimas y máximas, se desviaron en un rango entre 3.91 y 4.22 puntos, lo que permite inferir que la tendencia de las respuestas de los alumnos es favorable a considerar que sus profesores/as dirijan grupos de estudio desde experiencia del aula de clase, tal y como lo indica el 45.8% de los entrevistados quienes están de acuerdo con el planteamiento señalado.

Esta valoración es altamente favorable a los profesores/as de la carrera de Educación como sujetos de la investigación, en relación con la dirección de grupos de estudio desde experiencias del aula de clase.

Estos resultados permiten inferir que los estudiantes consideran que sus profesores/as realizan en sus prácticas de enseñanza la dirección de grupos de

estudio con sus compañeros a partir de las experiencias del aula de clase, lo cual indica un elemento probable de la cultura pedagógica en el marco institucional.

- 34) La puntuación promedio (4.06), indica que las respuestas de los estudiantes, se ubicaron en la alternativa del “acuerdo” señalándonos una tendencia favorable al planteamiento sobre la capacidad de los profesores/as para utilizar nuevas tecnologías en la enseñanza como un elemento institucional característico de una probable cultura pedagógica, lo que indica que los estudiantes valoran de manera positiva a sus profesores/as en esta proposición. Al observar las puntuaciones promedio mínima y máxima que se desvían en un rango entre 3.89 y 4.23 puntos, permite inferir que la tendencia de las respuestas de los alumnos es favorable a considerar que sus profesores/as utilizan nuevas tecnologías en la enseñanza como parte de una posible cultura pedagógica en el ámbito institucional, tal como lo muestran el 39.6% de los entrevistados quienes valoran como “de acuerdo” a la proposición señala.

Esto resultados permiten inferir que los estudiantes consideran que sus profesores/as utilizan en algún momento nuevas tecnologías para enseñar, como parte de una posible cultura pedagógica institucional que los identifica.

- 35) La puntuación promedio (3.54) indica que las respuestas de los alumnos se ubicaron en la alternativa ligeramente del “acuerdo”, por lo tanto, los entrevistados expresaron una posición débilmente favorable a reconocer que sus profesores/as diseñan actividades de registro para investigar los problemas del aula como una característica posible de la cultura pedagógica en la institución, tal y como se puede valorar al observar las puntuaciones promedio mínima y máxima que se desviaron en un rango comprendido entre 3.27 y 3.81 puntos, lo que nos permite inferir que los estudiantes valoran favorablemente a sus profesores/as en la proposición señalada.

La tendencia de las opiniones de los estudiantes señalan el reconocimiento de sus profesores/as en el diseño de actividades de registro para investigar los problemas de enseñanza que ocurren en el espacio del aula universitaria, tal y como puede apreciarse con el 33.3% de las respuestas de los alumnos valoradas como “totalmente de acuerdo”, aunque con una tendencia media, donde resaltan la estimación de no saber identificar (22.9%) esta posible característica de la cultura pedagógica institucional en sus profesores/as de la carrera de Educación.

La categoría “**Cultura pedagógica institucional**”, han sido valoradas como favorables en sus diversas proposiciones, por los estudiantes quienes consideran que

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

estos ítems representan elementos en la enseñanza de una posible cultura pedagógica institucional de sus profesores/as.

El importante reseñar en la categoría al menos dos aspectos relevantes: a) primero, la consideración de que los profesores/as no desarrollan sus clases con materiales de otros compañeros, tal y como lo indica el 31.3% de los entrevistados que respondieron “totalmente en desacuerdo” y b) segundo, la valoración favorable (45.8%) recibida en torno a la proposición de que sus profesores/as dirigen grupos de estudio desde sus experiencias del aula de clase.

Estas valoraciones de los estudiantes se caracterizan distintivamente por ser favorables al conjunto de proposiciones formuladas aunque también se aprecian una gran variabilidad en las respuestas, lo cual no implica que la categoría no sea apreciada como positiva en términos generales.

Los contrastes en la diversidad de las tendencias en los rangos de desviación en las puntuaciones promedio mínima y máxima en los diferentes planteamientos, implican que la tendencia general esta en valorar positivamente al profesorado.

1.3.3.3. Resumen de integración en las dimensiones y categorías planteadas en las opiniones de los estudiantes de la carrera de Educación.

En este apartado, se presentan los resultados globales por categorías que luego se integran en las dimensiones formuladas para interpretar globalmente las opiniones de los estudiantes de la carrera de Educación, respecto de sus profesores/as.

Este resumen muestra las valoraciones integradas en los diferentes ítems formulados para cada categoría, que en algunos casos se han planteado de manera inversa para que sirvan de control en las posturas asumidas por los entrevistados, a los efectos estadísticos y con el sentido de no generar contradicciones en los resultados se invirtieron los valores de estos ítems de control, para calcular la media aritmética y las puntuaciones promedio mínima y máxima a partir de la desviación estándar, tal y como puede apreciarse en la tabla 20.

Tabla 20. Resumen opiniones de los alumnos de Educación sobre el profesorado.
 ULA – Táchira, Venezuela

Concepciones sobre:	Respuestas Promedio (%)					Estadísticos		
	TED	ED	NE/A	DA	TDA	Pi	Me	Ps
Prácticas de Enseñanza	17.2	9.1	12.5	29.7	31.5	3.47	3.74	4.01
Saber Pedagógico	2.3	4.7	15.9	35.4	41.7	3.90	4.09	4.29
Relación Saber – Práctica	12.2	9.8	15.8	30.1	32.1	3.33	3.60	3.87
Dimensión: El Saber y la Práctica de la Enseñanza	10.5	7.8	14.7	31.8	35.2	3.57	3.82	4.07
Desarrollo Profesional	2.8	5.2	24.3	38.5	29.2	3.66	3.86	4.06
Cultura Pedagógica Institucional	6.9	9.0	20.8	31.6	31.6	3.48	3.72	3.96
Dimensión: Desarrollo Profesional y Cultura Pedagógica	4.9	7.1	22.6	35.1	30.4	3.57	3.79	4.01
Totales Alumnos de Administración	8.6	7.6	17.4	32.9	33.6	3.57	3.81	4.05

TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo. Me = Media aritmética. Pi = Puntuación mínima. Ps = Puntuación máxima.

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

El cuadro anterior indica que la categoría “saber pedagógico” presentan los mayores valores en media aritmética y por supuesto en las puntuaciones promedio mínima y máxima, lo que permite inferir que la mayoría de proposiciones han sido estimadas como positivas y favorables, le siguen en perspectiva la categoría: “prácticas de enseñanza” y por último en esta dimensión de “Saber y práctica de enseñanza”, la categoría relación saber práctica.

En la dimensión Desarrollo profesional y Cultura pedagógica Institucional, la categoría “desarrollo profesional” es valorada por los estudiantes de manera menos favorable en sus diferentes ítems, que la relacionada con la categoría “cultura pedagógica institucional”.

Al comparar las dos dimensiones en las valoraciones de los estudiantes de la carrera de Educación, se puede inferir que la dimensión “Saber y práctica de enseñanza” recibe valoraciones favorables en mayor proporción que la dimensión “Desarrollo profesional” y “Cultura pedagógica institucional” que tiende apreciarse de manera más dispersa de parte de los estudiantes.

Lo expuesto con anterioridad se busca mostrar como los alumnos expresan sus opiniones sobre sus profesores/as para diferenciar estadísticamente las distintas respuestas sobre las categorías planteadas – *práctica de enseñanza, saber pedagógico y relación saber-práctica*- en la dimensión “El saber y la práctica de la Enseñanza”, así como también las categorías: desarrollo profesional y cultura

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

pedagógica institucional, en la dimensión “Desarrollo Profesional y Cultura Pedagógica”.

Hay que destacar que podría haber una posible relación entre el perfil de formación de los estudiantes de la carrera de Educación y la claridad para apreciar las proposiciones formuladas.

1.3.4. Comparación de las opiniones de los alumnos de Administración, Comunicación y Educación

En esta sección busca comparar los resultados de las opiniones emitidas por 48 estudiantes de Administración, 48 de Comunicación y 48 de Educación sobre las categorías: prácticas de enseñanza, saber pedagógico, relación saber – práctica, desarrollo profesional y cultura pedagógica institucional.

1.3.4.1. Categorías de la dimensión “El saber y práctica de la enseñanza”

Estos resultados a pesar de las diferencias semánticas de los diversos ítems, asumen el hecho de promediar los valores, para establecer el comportamiento general de cada categoría y establecer la comparación entre los posicionamientos de los diferentes grupos de la muestra, como se ilustra en la tabla 21.

Tabla 21. Opiniones de los alumnos sobre el saber y la práctica de enseñanza del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela

Concepciones	Alumnos	Respuestas Promedios (%)					Estadísticos	
		TED	ED	NE/A	DA	TDA	Me	DE
Categoría: Prácticas de Enseñanza	Administración	14.6	6.3	16.9	29.7	32.6	4.09	1.03
	Comunicación	12.5	12.8	19.3	38.5	16.9	3.77	1.05
	Educación	17.2	9.1	12.5	29.7	31.5	4.08	1.08
Categoría: Saber Pedagógico	Administración	1.6	3.4	17.7	29.9	47.4	4.18	0.95
	Comunicación	2.6	6.0	19.8	47.4	24.2	3.85	0.94
	Educación	2.3	4.7	15.9	35.4	41.7	4.09	0.98
Categoría: Relación Saber – Práctica de Enseñanza	Administración	13.7	4.8	19.6	29.2	32.7	4.08	1.01
	Comunicación	11.9	11.0	18.5	39.6	19.0	3.71	1.12
	Educación	12.2	9.8	15.8	30.1	32.1	3.95	1.13
Dimensión: El Saber y la Práctica de la Enseñanza	Administración	9.8	4.8	18.0	29.6	37.8	4.12	0.99
	Comunicación	8.9	9.9	19.2	41.9	20.1	3.78	1.04
	Educación	10.5	7.8	14.7	31.8	35.2	4.04	1.07

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

Categoría: “Prácticas de enseñanza”

En cuanto a esta categoría se observa que la media aritmética (Me) más alta (4.09), esta representada en el grupo de estudiantes de Administración, así como también, los valores en las alternativas consideradas favorables al conjunto de las proposiciones planteadas, por otra parte, son los estudiantes de Comunicación Social quienes valoran con mayor potencia la alternativa del “ni en desacuerdo, ni de acuerdo” (19.3%), al igual que el conjunto de alternativas desfavorables donde también el mayor porcentaje de las proposiciones que integran la categoría lo poseen ellos con un 25.3% (12.5% + 12.8%).

Esto nos permite inferir en la categoría, que las valoraciones favorables en el conjunto de ítems propuestos, la han realizado los estudiantes de Administración, lo que indica que perciben ampliamente de manera positiva el conjunto de aspectos que engloban a la categoría como favorables, aunque la mayor indecisión para valorar las proposiciones en conjunto de la categoría, corresponde al grupo de estudiantes de Comunicación Social, lo que implica posiblemente dificultades en la percepción de las situaciones formuladas en el instrumento en relación con lo que sucede en el aula de clase.

De la misma forma, son los estudiantes de Educación, quienes más dispersan sus respuestas con relación a las 5 alternativas propuestas en el instrumento, lo que puede interpretarse como el grupo de estudiantes quienes han estimado de forma más variada los diversos ítems de la categoría, posiblemente por el nivel de formación en el ámbito de la investigación, puesto se supone que poseen esquemas previos más fortalecidos que el resto de estudiantes para afrontar críticamente la valoración de los profesores/as.

Comparativa al interior de la categoría:

Al analizar el interior de la categoría, encontramos ciertas coincidencias y diferencias en la manera como los estudiantes de Administración, Comunicación Social y Educación, valoran a sus profesores/as. A los efectos de establecer unos criterios unificadores para establecer las comparaciones debidas, se han tomado las siguientes decisiones:

- a) Tomar al menos tres proposiciones favorables y una desfavorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas sea altamente favorable.

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

- b) Señalar al menos tres proposiciones desfavorables y una favorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas sea altamente desfavorable
- c) Indicar una proposición favorable y una desfavorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas haya sido estimado equitativamente.
- d) Señalar dos proposiciones favorables, una desfavorable y una intermedia (ni en desacuerdo, ni de acuerdo), cuando el porcentaje de alguna proposición supere el 50% en la alternativa intermedia, sin importar el comportamiento general de las respuestas en la categoría.

Estudiantes de Administración.

A partir de los criterios definidos con anterioridad, los estudiantes de Administración han valorado favorablemente que las experiencias de enseñanza que experimentan con sus profesores/as se caracterizan por: a) ser un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos de la materia, b) la clarificación conceptual de los temas tratados en clase y c) acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación de las enseñanzas; por otra parte han estimado de manera desfavorable que las enseñanzas sean ineficaces en aprendizajes.

Podemos inferir de estos datos, que los estudiantes de Administración, valoran las enseñanzas de sus profesores/as esencialmente en lo relativo al manejo de contenidos y a la capacidad de sus profesores por formarlos en conceptos y procedimientos clave de la carrera, así como consideran que sus profesores/as llenan las expectativas en cuanto a la eficacia en el desarrollo de los aprendizajes.

Estudiantes de Comunicación Social.

Los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, -sujetos de la investigación- valoraron de manera favorable que las experiencias de enseñanza que experimentan con sus profesores/as se caracterizan por: a) ser un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos de la materia, b) la ejecución de tareas planificadas por el profesor/a y c) la clarificación conceptual de los temas tratados en clase, por otra parte, estiman desfavorablemente que las enseñanzas se caractericen por ser ineficientes en aprendizajes.

Se puede inferir que los estudiantes de Comunicación Social, estiman también que las enseñanzas de sus profesores/as se aprecian por el manejo del contenido

(particularmente conceptos) de la asignatura, aunque también le dan significado a la planificación como un elemento clave en las prácticas de enseñanza experimentada y coinciden con los estudiantes de Administración, en que sus profesores/as generan eficazmente aprendizajes en el aula de clase a través del proceso de enseñanza.

Estudiantes de Educación.

Los estudiantes de la carrera de Educación, -sujetos de la investigación- apreciaron de manera favorable que las experiencias de enseñanza que experimentan con sus profesores/as se caracterizan por: a) la clarificación conceptual de los temas tratados en clase, b) acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación y c) ser un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos en la materia y valoran de manera desfavorable que las enseñanzas sean ineficaces en aprendizaje.

Se puede inferir que los estudiantes de Educación, estiman que las enseñanzas de sus profesores/as se caracterizan por la clarificación de conceptos, lo que nos indica que los alumnos reconocen como principal característica en sus profesores la capacidad para el manejo de los conceptos -en el cual coinciden en diferente grado con los estudiantes de Administración y Comunicación Social-.

Se observa en conjunto, el perfil de las valoraciones favorables es similar a de los estudiantes de la carrera de Administración, que se diferencia en el orden de jerarquía dado a las proposiciones, puesto que consideran seguidamente que sus profesores/as desarrollan acciones formativas de manera reflexiva y por ultimo estiman la enseñanza como un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos de la materia.

Categoría: “Saber pedagógico”

En relación a esta categoría se percibe que la media aritmética (Me) más alta (4.18), esta ubicada en el grupo de estudiantes de la carrera de Administración, los porcentajes más significativos en la alternativa del “ni en desacuerdo, ni de acuerdo” (19.8%) lo integran en la categoría el grupo de estudiantes de Comunicación Social y los porcentajes de las alternativas estimadas como favorables en la categoría, se relacionan con los estudiantes de la carrera de Educación (35.4 + 41.7%).

Los datos expresados anteriormente, permiten inferir en la categoría, que las valoraciones favorables en el conjunto de ítems propuestos, la han realizado los estudiantes de Administración, lo que indica que perciben de manera favorable el conjunto de aspectos que engloban a la categoría como positivos, aunque también

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

son el grupo que menor valoración “desfavorable” han producido a la categoría, indicándonos un comportamiento en las respuestas de los estudiantes, tendiente a la percepción de las situaciones formuladas en el instrumento en relación con el aula de clase.

Por otra parte, los estudiantes de Comunicación Social son quienes expresan mayor porcentaje de respuestas desfavorables de la categoría en su conjunto, lo que puede interpretarse como un posicionamiento crítico a las proposiciones valoradas por ellos sobre el saber pedagógico posible de sus profesores/as, quizás producto del enfoque de la carrera en la cual se desenvuelven.

También se observa que son el grupo de estudiantes que más dispersan sus estimaciones en las 5 alternativas formuladas, lo que puede interpretarse como que son el grupo de estudiantes que han estimado de forma más variada los diversos ítems de la categoría.

Finalmente, los estudiantes de la carrera de Educación, tienen un comportamiento en sus respuestas bastante uniforme con relación al conjunto de alternativas formuladas para las proposiciones que engloban la categoría, posiblemente ocurra este fenómeno por los esquemas previos de formación en el contexto de la investigación, en los cuales se halla insertos, con relación al resto de estudiantes sujetos del estudio.

Comparativa al interior de la categoría:

Al analizar los detalles que componen la categoría, se encontró ciertas diferencias y coincidencias en la forma como los estudiantes de Administración, Comunicación Social y Educación, estiman a sus profesores/as.

Para los efectos de unificar el análisis metodológicamente se establecieron unos criterios que permitan realizar las comparaciones requeridas, para lo cual, al igual que en la anterior categoría se toma las siguientes decisiones:

- a) Describir al menos tres proposiciones favorables y una desfavorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas sea altamente favorable.
- b) Señalar al menos tres proposiciones desfavorables y una favorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas sea altamente desfavorable

- c) Indicar una proposición favorable y una desfavorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas haya sido estimado equitativamente.
- d) Señalar dos proposiciones favorables, una desfavorable y una intermedia (ni en desacuerdo, ni de acuerdo), cuando el porcentaje de alguna proposición supere el 50% en la alternativa intermedia, sin importar el comportamiento general de las respuestas en la categoría.

Estudiantes de Administración.

A partir de los criterios establecidos previamente, los estudiantes de Administración han valorado favorablemente que el “saber pedagógico” que perciben con sus profesores/as en el aula de clase se evidencia por: a) la claridad en las metas u objetivos de las enseñanzas, b) las estrategias innovadoras en la enseñanza y c) la revisión de los procesos de aprendizaje generados en clase; por otra parte, valoran de manera desfavorable el desarrollo contextualizado de los contenidos.

Se puede inferir a partir de estos planteamientos que los estudiantes de Administración, valoran el posible “saber pedagógico” en sus profesores/as, a través de las enseñanzas con metas u objetivos claros, la innovación en la enseñanza y la revisión de los aprendizajes, lo que se traduce en la necesidad de entender que cuanto más sentido significativo tenga la enseñanza desarrollada por sus profesores/as, mayor reconocimiento de un posible saber pedagógico, al igual que la innovación de las enseñanzas que representa la segunda proposición más estimada.

Así mismo, la revisión de los procesos de aprendizaje producidos en clase, indica que los estudiantes consideran clave que sus profesores/as ahonden en este aspecto para poder valorar las capacidades pedagógicas del profesorado.

La necesidad de que sus profesores/as realicen un desarrollo contextualizado de los contenidos, expresa posiblemente una crítica de los estudiantes, quienes posiblemente consideran que dejan ciertas contradicciones en el saber pedagógico del profesorado cuando se produce la enseñanza.

Estudiantes de Comunicación Social.

Los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, *-sujetos de la investigación-* valoraron de manera favorable el saber pedagógico del profesor/a que se evidencia en el aula de clase por: a) la comunicación bidireccional que fomenta el aprendizaje mutuo, b) la comprensión ante los procesos de evaluación y c) la revisión de los

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

procesos de aprendizaje generados en clase, y valoran de manera desfavorable que la posibilidad de que el saber pedagógico de los profesores/as se evidencie a través de la elaboración de registros de clase.

En el caso de los estudiantes de Comunicación Social, estos le dan un amplio significado a que sus profesores/as desarrollen adecuados procesos de comunicación que les permita a ellos participar activamente en el aprendizaje, diferenciándose de los estudiantes de Administración, de igual manera para ellos es importante que sus profesores/as comprendan los procesos de evaluación.

Coinciden con los estudiantes de Administración, en que el saber pedagógico de los profesores/as se evidencia con la manera como revisan los procesos de aprendizaje producidos en clase.

Difieren también del grupo anteriormente mencionado, por considerar que la proposición que menos evidencia el saber pedagógico de sus profesores/as es la relacionada con la elaboración de registros de clase, lo que permite inferir que es el aspecto que menos observan en sus profesores/as.

La visión de los estudiantes de Comunicación Social sobre el saber pedagógico de sus profesores/as entonces se perfila hacia las proposiciones inherentes a la dimensión comunicativa y procedimental de la enseñanza y en menor proporción a la valoración de los contenidos de la asignatura, tal y como se percibe en los de Administración.

Estudiantes de Educación.

Los estudiantes de la carrera de Educación, -sujetos de la investigación- apreciaron de manera favorable el saber pedagógico de sus profesores/as que se evidencia por: a) la claridad en las metas u objetivos de enseñanza, b) la comunicación bidireccional que fomenta el aprendizaje mutuo y c) la revisión de los procesos de aprendizaje generados en clase y por otra parte, estiman desfavorablemente que los profesores/as conozcan el grupo en cuanto a habilidades y destrezas para aprender como un posible elemento del saber pedagógico de los profesores/as.

Al parecer los estudiantes de Educación, consideran que el saber pedagógico, se evidencia primariamente porque sus profesores/as tiene claridad en las metas u objetivos de enseñanza, similar a lo percibido en los estudiantes de la carrera de Administración, lo que permite traducir que existe una percepción positiva de que sus

profesores/as desarrollan la enseñanza a través de metas u objetivos claros, de igual manera aprecian en segunda instancia la comunicación bidireccional como un elemento clave del saber pedagógico del profesor/a que fomenta la participación de ellos (los estudiantes) para el aprendizaje mutuo, a semejanza de la valoración de los estudiantes de Comunicación Social, dejando entrever el valor que le dan a las actitudes comunicativas.

Coinciden también con los estudiantes de Administración, en el sentido de considerar que sus profesores/as revisan los procesos de aprendizaje generados en clase, lo que indica el significado de la evaluación y su comprensión para percibir las capacidades pedagógicas de los profesores/as.

Diferente a los planteamientos de los estudiantes de Administración y Comunicación Social, los estudiantes de Educación, consideran poco favorable que el saber pedagógico de sus profesores/as se evidencie por el conocimiento del grupo en relación con habilidades y destrezas de aprendizaje, lo que indica que paradójicamente sean los profesores de Educación quienes al parecer, menos se preocupan por conocer habilidades y destrezas de los grupos de estudiantes, aunque sea valorada globalmente la proposición como favorable.

Categoría: “Relación saber-práctica de la Enseñanza”

En relación a esta categoría se observa que la media aritmética (Me) más alta (4.08), esta simbolizada en el grupo de estudiantes de Administración, así como también los porcentajes en la alternativa del “ni en desacuerdo, ni de acuerdo” (19.6%); no obstante el mayor porcentaje favorable a las proposiciones que integran la categoría lo posee el grupo de estudiantes de Educación (62.2%) y los máximos valores en las alternativas que se enmarcan en lo desfavorable están relacionadas con los estudiantes de Comunicación Social, con un porcentaje global de 22.9 % (11.9% + 11.0%)

Estos datos nos permiten inferir en la categoría, que las valoraciones favorables en el conjunto de ítems propuestos la han realizado los estudiantes de Educación, lo que indica que aprecian de manera positiva el conjunto de elementos que engloban a la categoría como favorables, posiblemente por la cercanía conceptual de los términos de las proposiciones formuladas en el cuestionario.

Por otra parte, el grupo de estudiantes que mayor indecisión presentan en el conjunto de aspectos de la categoría para valorarlas, son los de Administración quienes dado

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

su perfil de formación es posible que tengan dificultades para interpretar adecuadamente las situaciones formuladas en el instrumento y que han de ser experimentadas posiblemente en el aula de clase.

Los estudiantes de Comunicación Social, asumen una postura notable en relación con las alternativas desfavorables (totalmente en desacuerdo y en desacuerdo) del conjunto de las proposiciones de la categoría, lo que puede interpretarse como un reconocimiento negativo con relación a los diferentes aspectos que evidencian posiblemente la “relación saber –práctica de la enseñanza” de sus profesores/as.

Estos aspectos nos permiten inferir que los estudiantes de Comunicación Social, en este apartado no aceptan globalmente las proposiciones generales de la categoría, aunque en el fondo la estadística muestre rasgo por rasgo que la tendencia es favorable en la mayoría de ellos.

Sobre la base de las argumentaciones anteriores, puede entenderse que los estudiantes de la carrera de Educación, dado su perfil de formación en el tema de la investigación se supone que poseen esquemas preliminares que potencian la toma de decisiones en relación con las proposiciones planteadas en el instrumento y las experiencias de enseñanza del aula de clase.

Comparativa al interior de la categoría:

Al analizar en profundidad la categoría, se pueden apreciar coincidencias y diferencias en la manera como los estudiantes de Administración, Comunicación Social y Educación, estiman a sus profesores/as. Siguiendo las pautas anteriores, se han definido ciertos criterios unificadores para establecer las comparaciones necesarias, para lo cual se han tomado las siguientes decisiones:

- a) Tomar al menos tres proposiciones favorables y una desfavorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas sea altamente favorable.
- b) Señalar al menos tres proposiciones desfavorables y una favorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas sea altamente desfavorable
- c) Indicar una proposición favorable y una desfavorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas haya sido estimado equitativamente.

- d) Señalar dos proposiciones favorables, una desfavorable y una intermedia (ni en desacuerdo, ni de acuerdo), cuando el porcentaje de alguna proposición supere el 50% en la alternativa intermedia, sin importar el comportamiento general de las respuestas en la categoría.

Estudiantes de Administración.

A partir de los aspectos definidos con anterioridad, los estudiantes de Administración han valorado favorablemente que la “relación saber- práctica de la enseñanza” se define por: a) la innovación en clase y b) al explicar razonadamente lo que hace en el aula de clase, con relación a los contenidos de la materia; por otra parte, no aprecian ni favorable ni desfavorablemente que el profesor/a reflexione entre lo que piensa y hace en materia de enseñanza y finalmente, en otra perspectiva han estimado de manera desfavorable al observar contradicción entre lo que dice y hace en el aula de clase.

Podemos apreciar que los estudiantes de Administración, valoran la relación saber práctica de la enseñanza en dos expectativas: cuando se produce la innovación de la enseñanza y al apreciar que los profesores/as explican formalmente lo que hacen en clase, positivo es la valoración negadora de los estudiantes de Administración por considerar la existencia de contradicciones entre lo que se dice el profesor/a y hace en el aula de clase.

Resalta en esta categoría, las dificultades probables para identificar si los profesores/as reflexionan entre lo que piensan y hacen en materia de enseñanza como parte de la definición de la relación saber- práctica de enseñanza.

Estudiantes de Comunicación Social.

Los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, consideraron favorable que la “relación saber-práctica de enseñanza” se evidencia en sus profesores/as por: a) al explicar de forma razonada lo que hará en el aula de clase con relación a los contenidos de la materia, b) al resolver los problemas de la enseñanza y de aprendizajes con sus alumnos y c) porque conoce mucho de su materia, de la misma forma, valoran desfavorablemente que se produzcan contradicciones entre lo que dice y hace el profesor/a en el aula de clase.

Se puede inferir, que los estudiantes de Comunicación Social consideran que la relación saber-práctica de enseñanza se refleja en sus profesores/as al parecer porque estos dan explicaciones razonadas de lo que hacen en el aula de clase en

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

relación con los contenidos de la materia, lo que indica la alta valoración que tienen para los estudiantes de la carrera de Comunicación Social el hecho de que sus profesores/as hagan comprensible la manera como se abordan los contenidos de la materia, significativo por el valor de los mismos en el perfil de la carrera.

En segunda instancia valoran significativamente que sus profesores/as resuelvan con ellos, los problemas de enseñanza y aprendizaje, lo que implica el sentido de participación que exigen los estudiantes de la carrera, por otra parte, valoran al profesorado por su conocimiento de la materia, lo que indica enfáticamente el valor que le dan al conocimiento de la materia en la relación saber –práctica de la enseñanza, donde son prioritarios el manejo de contenidos conceptuales y procedimentales.

En términos generales las percepciones de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, coinciden muy levemente con los de Administración, en la percepción que tienen del valor y significado de los contenidos de la materia al ser razonados por los profesores/as. Coinciden también en que sus profesores/as no son contradictorios entre lo que dicen y hacen en el aula de clase.

Estudiantes de Educación.

Los estudiantes de la carrera de Educación, consideran en la percepción de la relación saber-práctica de enseñanza que esta es valorada favorablemente: a) porque el profesor/a conoce mucho de su materia, b) al explicar razonadamente lo que hará en el aula de clase en cuanto a los contenidos de la materia y c) cuando reflexionan los profesores/as entre lo que piensan y hacen en materia de enseñanza y valoran de manera desfavorable que perciban contradicciones entre lo que dicen y hacen los profesores/as en el aula de clase.

Se puede inferir, al observar el comportamiento de los rasgos valorados como favorables y desfavorables por los estudiantes de Educación, que le dan amplio significado en la relación saber-práctica de enseñanza al conocimiento que el profesor/a tiene sobre la materia, lo que indica una tendencia importante de estimar el conocimiento de la asignatura como un elemento clave para el desarrollo de una buena enseñanza, similar a lo que valorar en segunda instancia los estudiantes de Comunicación Social.

Confluyen ambos grupos, en que las explicaciones razonadas de los profesores/as sobre lo que hacen en el aula de clase con relación a los contenidos de la materia, interpretándose en el sentido que le dan los estudiantes en conocer lo que realiza el profesorado con los contenidos de la asignatura y su utilidad y significado para la carrera.

El punto coincidente de los tres grupos, esta en el hecho de considerar que no existen contradicciones entre lo que dicen y hacen en el aula de clase, los profesores/as.

1.3.4.2. Categorías de la dimensión “Desarrollo Profesional y Cultura Pedagógica Institucional”

Estos resultados formulan a tenor de las diferencias semánticas de los diversos ítems, el hecho de promediar los valores en su conjunto para establecer el comportamiento general de cada categoría y poder establecer la comparación de los diferentes grupos de la muestra, tal y como se representan en la tabla 22

Tabla 22. Opiniones de los alumnos sobre desarrollo profesional y cultura pedagógica del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela

Concepciones	Alumnos	Respuestas Promedio (%)					Estadísticos	
		TED	ED	NE/A	DA	TDA	Me	DE
Categoría: Desarrollo Profesional	Administración	7.3	3.1	26.4	34.0	29.2	3.75	1.13
	Comunicación	5.6	8.3	38.5	34.7	12.8	3.41	1.00
	Educación	2.8	5.2	24.3	38.5	29.2	3.86	0.99
Categoría: Cultura Pedagógica Institucional	Administración	15.6	1.7	20.1	26.7	35.8	4.21	0.94
	Comunicación	6.6	11.5	30.9	38.5	12.5	3.51	1.00
	Educación	6.9	9.0	20.8	31.6	31.6	3.84	1.11
Dimensión: Desarrollo Profesional y Cultura Pedagógica	Administración	11.5	2.4	23.3	30.4	32.5	3.98	1.06
	Comunicación	6.1	9.9	34.7	36.6	12.7	3.46	1.00
	Educación	4.9	7.1	22.6	35.1	30.4	3.85	1.05

Fuente: Datos primarios. Cuestionario aplicado.

Categoría: “Desarrollo profesional”

En relación a esta categoría se aprecia que la media aritmética (Me) más alta (3.86), esta ubicada en el grupo de estudiantes de la carrera de Educación, quienes también estiman favorable la categoría en su conjunto (38.5 + 29.2%), además los porcentajes más significativos en la alternativa del “ni en desacuerdo, ni de acuerdo”

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

(38.5%) lo integran en la categoría, el grupo de estudiantes de Comunicación Social, quienes al mismo tiempo son los que mayores valoraciones desfavorables dan al conjunto de proposiciones de la categoría. Los estudiantes de Administración mantienen en el comportamiento de sus respuestas en conjunto de la categoría una gran movilidad en relación con las 5 alternativas propuestas.

Lo reseñado con anterioridad, permiten inferir en la categoría que las valoraciones favorables promedio en el conjunto de ítems propuestos la han realizado los estudiantes de Educación, lo que expresa una percepción favorable al conjunto de aspectos que engloban a la categoría como positivos, aunque también representan el grupo que menor estimación “desfavorable” han producido a la categoría en general.

Por otro lado, los estudiantes de Comunicación Social, expresan en su conjunto el mayor porcentaje de respuestas “desfavorables” de la categoría, lo que puede interpretarse como un posicionamiento de confrontación a las proposiciones valoradas por ellos, sobre el desarrollo profesional de sus profesores/as, producto posiblemente relacionado con el perfil de la carrera en la cual se desenvuelven.

Se observa además que el grupo de estudiantes de Administración, son quienes más dispersan sus estimaciones en las 5 alternativas formuladas, lo que puede interpretarse en las posibilidades de estimar de forma más variada los diversos ítems de la categoría.

Comparativa al interior de la categoría:

Al estudiar los detalles que componen la categoría, se observaron diferencias y coincidencias en la forma como los estudiantes de Administración, Comunicación Social y Educación, valoran a sus profesores/as.

A efectos de unificar el análisis metodológicamente, se establecieron unos criterios que permitan provocar las comparaciones necesarias, para lo cual, al igual que en la anterior categoría se toma las siguientes decisiones:

- a) Describir al menos tres proposiciones favorables y una desfavorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas sea altamente favorable.
- b) Señalar al menos tres proposiciones desfavorables y una favorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas sea altamente desfavorable

- c) Indicar una proposición favorable y una desfavorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas haya sido estimado equitativamente.
- d) Señalar dos proposiciones favorables, una desfavorable y una intermedia (ni en desacuerdo, ni de acuerdo), cuando el porcentaje de alguna proposición supere el 50% en la alternativa intermedia, sin importar el comportamiento general de las respuestas en la categoría.

Estudiantes de Administración.

A partir de los criterios formulados con anterioridad, los estudiantes de Administración han valorado favorablemente que el “desarrollo profesional” que perciben en sus profesores/as en el aula de clase se evidencia por: a) la aceptación del error para producir la mejora de la enseñanza, b) realizar clarificaciones de situaciones problema en el aula y c) observar en los profesores/as, actitudes independientes para asumir posiciones frente a la enseñanza; por otra parte, estiman de manera desfavorable la capacidad de abstracción posible de los profesores/as en relación con las acciones propias de enseñanza para analizarlas.

Los estudiantes de la carrera de Administración, valoran como principal rasgo de desarrollo profesional la aceptación del error para producir mejora en la enseñanza, permitiéndonos inferir que consideran a sus profesores/as sujetos que son capaces de mejorar la enseñanza a partir de aceptar errores u omisiones, lo que implica en el fondo, cierto nivel de reflexión en los profesores/as.

En segunda instancia valoran los estudiantes el posible desarrollo profesional de sus profesores/as cuando observan que clarifican situaciones- problema en el aula, lo que supone que los profesores/as van desarrollando la resolución de problemas pedagógicos en el aula y finalmente valoran las actitudes independientes de los profesores/as para asumir un posicionamiento definido ante la enseñanza.

Los estudiantes de Administración, no están de acuerdo con que sus profesores/as generen un distanciamiento racional sobre sus propias acciones de enseñanza para analizarlas, lo que nos permite inferir que es posible que ellos no hallan observado este rasgo en el aula de clase con relación al desarrollo profesional.

Estudiantes de Comunicación Social.

Los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, valoraron de manera favorable el desarrollo profesional de sus profesores/as, los cuales se evidencia en el aula de clase por: a) aceptar el error para generar la mejora y b) la realización de las clarificaciones de situaciones problema en el aula.

Por otra parte la proposición que recibe mayores porcentajes de respuestas en el punto medio de la escala (ni en desacuerdo, ni de acuerdo) es la relacionada con el verle cuestionarse a los profesores/as sobre sus prácticas para cambiarlas y valoran de manera desfavorable verle abstraerse a los profesores/as de las propias acciones para analizarlas, esta ultima proposición recibió también un gran porcentaje de respuestas en la alternativa del ni en desacuerdo, ni de acuerdo.

Se puede inferir en el caso de los estudiantes de Comunicación Social, que su percepción en relación posible al desarrollo profesional se perfila con relación a como estos son capaces de reconocer el error para mejorar la enseñanza, lo que nos indica que los profesores/as realizan cotidianamente acciones de reconocimiento público de errores en la enseñanza provocando cambios en la misma que son percibidos por los estudiantes.

De igual forma que los estudiantes de Administración, los de Comunicación Social eligieron también en segundo lugar de manera favorable la proposición relacionada con las clarificaciones de situaciones problema en el aula de parte de sus profesores/as, lo que implica, una segunda coincidencia en la valoración global de la categoría, señalándonos la posibilidad de que los profesores/as realicen actividades que permitan la comprensión de situaciones problema en el aula de clase.

Una tercer coincidencia con los estudiantes de Administración, radica en el sentido de considerar de manera desfavorable que los profesores/as generalmente se abstraen de sus prácticas de enseñanza para cambiarlas, reflejando ciertas dificultades para estimar esa proposición (también tiene un alto porcentaje de valoración neutra).

Por ultimo, los estudiantes de Comunicación Social no supieron identificar al igual que la proposición señalada anteriormente, que observen a sus profesores/as se cuestionen sus prácticas para cambiarlas, lo que deja entrever que el cuestionamiento público o no es percibido por ellos, o consideran que no están en capacidad de estimar esa proposición en el conjunto general de la categoría.

En términos globales, esta categoría es la que más concentra respuestas intermedias de los estudiantes de Comunicación Social, en diferencia a los estudiantes de Administración y Educación.

Estudiantes de Educación

Los estudiantes de la carrera de Educación, valoran de manera favorable el desarrollo profesional posible de sus profesores/as el cual se evidencia: a) porque realizan clarificaciones de situaciones problema en el aula, b) la aceptación del error para producir la mejora de la enseñanza y c) observar en él actitudes independientes para asumir posiciones en relación con la enseñanza, esta última proposición en la categoría, obtuvo también un porcentaje alto en las alternativas desfavorables.

Las valoraciones en conjunto de los estudiantes de Educación en la categoría, siguen líneas similares al perfil de estimaciones planteadas por los estudiantes de Administración y Comunicación Social, donde el orden de jerarquía dado por cada grupo es lo que varía esencialmente.

Se infiere que a los estudiantes de Educación les parece significativo el hecho de que sus profesores/as clarifiquen situaciones problema en el aula de clase, entendiendo que expresan modelos de referencia para la formación profesional que les permite aprender en la práctica sobre el tema de la enseñanza.

Luego consideran que la aceptación del error de parte de sus profesores/as para mejorar la enseñanza, es uno de los elementos que evidencian posiblemente el desarrollo profesional de sus profesores/as, en tanto le orienta a comprender que la enseñanza es un proceso cambiante, dinámico sujeto a la mejora.

Esta categoría “Desarrollo profesional”, es la que ofrece mayor número de valoraciones intermedias en la escala propuesta en el cuestionario, es decir, la que recibe de los estudiantes de Administración, Comunicación Social y Educación, mayores dudas para ser valoradas de manera favorable o desfavorable en el conjunto de las proposiciones formuladas.

Categoría: “Cultura pedagógica institucional”

En esta categoría, se observa que la media aritmética (Me) más alta (4.21), está ubicada en el grupo de estudiantes de Administración. Los porcentajes en la alternativa del “ni en desacuerdo, ni de acuerdo” (30.9%) corresponde al grupo de estudiantes de Comunicación Social, así como también los máximos valores en las

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

alternativas que se enmarcan en lo desfavorable, con un porcentaje global de 18.1% (6.6% + 11.5%); no obstante el mayor porcentaje favorable a las proposiciones que integran la categoría lo posee el grupo de estudiantes de Educación 63.2% (31.6%+31.6 %).

Estos valores nos permiten inferir en la categoría, que las estimaciones favorables en el conjunto de ítems propuestos la han realizado los estudiantes de Educación, lo que indica que aprecian positivamente el conjunto de rasgos que engloban a la categoría, posiblemente por la aproximación teórica de los estudiantes a la temática de la investigación formulada en el cuestionario.

El grupo de estudiantes que mayor indecisión presentan en el conjunto de aspectos de la categoría para valorarlas, son los de Comunicación Social, quizás en el entendido de apreciar de manera distinta la situación planteada, por su perfil de formación más cercano a los procesos y procedimientos comunicativos, al igual que son ellos quienes más estiman de manera desfavorable el conjunto de proposiciones de la categoría.

Dado la naturaleza pedagógica y didáctica de la investigación, que se expresa en el instrumento de recolección de información (cuestionario), se entiende que sean los estudiantes de la carrera de Educación quienes con mayor facilidad realicen las valoraciones sobre sus profesores/as, en función del perfil de formación que tienen y en el cual se mueven en la actualidad.

Comparativa al interior de la categoría:

Al analizar el interior de la categoría, se pueden considerar ciertas coincidencias y diferencias en la manera como los estudiantes de Administración, Comunicación Social y Educación, valoran a sus profesores/as.

Siguiendo orientaciones anteriores, se han establecido algunos criterios unificadores para definir las comparaciones requeridas, para lo cual se tomaron las siguientes decisiones:

- a) Tomar al menos tres proposiciones favorables y una desfavorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas sea altamente favorable.

- b) Señalar al menos tres proposiciones desfavorables y una favorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas sea altamente desfavorable
- c) Indicar una proposición favorable y una desfavorable en el conjunto de la categoría, siempre y cuando el comportamiento de las respuestas haya sido estimado equitativamente.
- d) Señalar dos proposiciones favorables, una desfavorable y una intermedia (ni en desacuerdo, ni de acuerdo), cuando el porcentaje de alguna proposición supere el 50% en la alternativa intermedia, sin importar el comportamiento general de las respuestas en la categoría.

Estudiantes de Administración.

Tomando en cuenta los aspectos formulados anteriormente, los estudiantes de Administración estimaron favorablemente que la “cultura pedagógica en la institución” se caracteriza en sus prácticas por: a) la innovación en materia de enseñanza, b) dirigir grupos de estudio desde experiencias del aula de clase y c) la aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza como un aspecto institucional, en otra perspectiva valoran desfavorablemente el desarrollo de clase de sus profesores/as con materiales de otros compañeros.

Podemos inferir que los estudiantes de Administración, consideran que la existencia de la cultura pedagógica a escala institucional, puede caracterizarse en sus profesores/as esencialmente cuando innovan en la enseñanza, es decir, cuando perciben que sus profesores/as realizan similar a otros, actividades diversas de enseñanza caracterizada por su naturaleza dinámica en el aula de clase.

También aprecian en conjunto en la categoría, que sus profesores/as forman grupos de estudio con sus compañeros desde experiencias del aula de clase, para estudiar la enseñanza y finalmente consideran que la cultura pedagógica se aprecia en sus profesores/as cuando estos aplican nuevas tecnologías en la enseñanza, lo que indica que la tecnología es considerada importante para la enseñanza, pero en una segunda instancia, lo que permite inferir el significado secundario en la carrera de Administración.

Por otra, estiman poco favorable que sus profesores/as desarrollan sus clases con materiales de compañeros de cátedra, lo que supone que es una actividad poco probable de ocurrencia, más no negativamente.

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

Globalmente, debido a estas apreciaciones puede afirmarse que los estudiantes de Administración consideran que la cultura pedagógica a escala institucional, se caracteriza en sus profesores/as por la dinámica de las acciones, actividades y estrategias dinámicas en la enseñanza.

Estudiantes de Comunicación Social

Los estudiantes de la carrera de Comunicación Social – *sujetos de la investigación*-, han valorado favorable que la “cultura pedagógica institucional” se puede caracterizar en sus profesores/as por: a) la aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza como un elemento institucional y b) la innovación en materia de enseñanza y consideran desfavorablemente que se produzca el desarrollo de clases con materiales de otros profesores/as.

Por ultimo, dado el alto porcentaje de estimaciones recibido en la alternativa del “ni en desacuerdo, ni de acuerdo”, los estudiantes no supieron identificar si los profesores/as diseñan actividades de registro para investigar los problemas del aula.

En el caso de los estudiantes de Comunicación Social, estos aprecian (quizás influidos por las características de su carrera) que la aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de parte de sus profesores/as representa la principal característica de la posible cultura pedagógica a escala institucional, este hecho puede considerarse relacionado a los requerimientos del perfil de la carrera, puesto que los estudiantes trabajan constantemente con tecnología.

Estas valoraciones son similares, salvo en el plano de significancia (jerarquía) a lo indicado por los estudiantes de Administración, similar a la valoración sobre la innovación en materia de enseñanza, que para los estudiantes de la carrera de Comunicación Social representa la segunda característica de la categoría.

Es significativo que los estudiantes de Comunicación Social a diferencia de los de Administración, no han sabido identificar si los profesores/as diseñan actividades de registro de sus clases para investigar los problemas del aula, lo que supone que estos no estimen ni favorable, ni desfavorable esta proposición en el conjunto de la categoría.

Estudiantes de Educación:

Los estudiantes de la carrera de Educación, consideran en el conjunto de la categoría “cultura pedagógica institucional”, que esta se caracteriza en sus profesores/as de

manera favorable por: a) dirigir grupos de estudio desde experiencias del aula de clase, b) la aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza como un elemento institucional y c) la innovación en materia de enseñanza, además valoran de manera desfavorable que sus profesores/as desarrollen sus clases con materiales de otros profesores/as compañeros.

Se puede inferir, dada las características de la carrera de Educación, donde es primordial el trabajo de grupo, que los estudiantes de esta carrera consideran significativo la dirección de grupos de estudio desde experiencias del aula de clase con compañeros de trabajo, como un rasgo posible de cultura pedagógica en el marco institucional, dado que en perspectiva se aprecia y valora el trabajo de grupo, la cooperación como parte de unos valores comunes al perfil de formación de la carrera.

Esta proposición en la categoría sigue el comportamiento de las valoraciones de los estudiantes de la carrera de Administración (segunda en orden de estimación).

Destaca también en el conjunto de la categoría, el significado que tienen las nuevas tecnologías en la enseñanza (tercera para los estudiantes de Administración y primera para los de Comunicación Social), como una característica posible de la cultura pedagógica que puede apreciarse en sus profesores.

La innovación en materia de enseñanza, (primero para los estudiantes de Administración) es otra de las proposiciones de la categoría que recibió en tercer lugar, estimaciones favorables de parte de los estudiantes de Educación, lo que permite inferir cierta inconsistencia posible en la cultura pedagógica de su profesorado, siendo una prioridad clave en el marco de exigencias y requerimientos del perfil de la carrera.

Coinciden los estudiantes de Educación -sujetos de la investigación-, al igual que los de Administración y Comunicación Social, que están “totalmente en desacuerdo y/o en desacuerdo” con la proposición relacionada con la posibilidad de que sus profesores/as desarrollen las clases con materiales de otros profesores como parte de un rasgo de cultura pedagógica a escala institucional.

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

Resumen de capítulo.

En este capítulo se realizó el análisis cuantitativo del instrumento –*cuestionario* –, aplicado a una muestra de 24 alumnos por profesor/a - *sujetos de la investigación*-. Dado que son dos, el número de profesores/as por carrera (Administración, Comunicación Social y Educación), implica que el análisis estadístico se realiza sobre la base de 48 estudiantes por carrera.

Se desarrollo un trabajo de análisis en dos sentidos, un primer momento donde se estimaron cada una de las proposiciones de cada categoría y dimensión, en todos los grupos de estudiantes siguiendo el esquema diseñado en el instrumento, sobre la base de la media aritmética (Me) y las puntuaciones promedio mínimas y máximas originadas por el uso del valor de la desviación estándar, tomando como referencia la escala (modelo Lykert) del cuestionario, con el objetivo de estimar las tendencias de las respuestas de cada proposición en las alternativas (5) formuladas.

El segundo momento, se realiza un análisis global de las categorías por grupo de estudiantes (Administración, Comunicación Social y Educación) definiendo un perfil para cada categoría en función de la comparación en las diferentes carreras, resaltando los valores más favorables, los menos desfavorables y los que no supieron valorar de forma alguna las proposiciones, dándonos una idea de cómo opinan los estudiantes sobre sus profesores/as. Se toma en cuenta, la existencia de algunas proposiciones de control en cada categoría, que fueron reorientadas en sentido positivo (sin modificar sus porcentajes) para poder calcular los promedios y así poder finalmente delimitar estadísticamente cada categoría.

Globalmente el análisis estadístico nos mostró que el comportamiento de los grupos de estudiantes de la muestra (carrera de Administración, Comunicación Social y Educación) presentan diferencias que les dan una identidad en particular, esencialmente relacionadas con el perfil de cada carrera y al mismo tiempo, aspectos coincidentes que podrían traducirse en rasgos posibles de una atmósfera organizativa que incide en los posicionamientos de los estudiantes de las diferentes carreras.

CAPÍTULO VII. INTEGRACIÓN DE RESULTADOS

Contenido:

1. INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS

- 1.1. EL SABER PEDAGÓGICO. ELEMENTOS CONCEPTUALES.
- 1.2. EL SABER PEDAGÓGICO EN EL PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR/A UNIVERSITARIO. NATURALEZA Y PLANOS DE CARACTERIZACIÓN.
- 1.3 EL SABER PEDAGÓGICO Y LA PRÁCTICA DOCENTE. IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA.
- 1.4 LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA A NIVEL UNIVERSITARIO Y EL SABER PEDAGÓGICO
 - 1.4.1. La Formación del profesorado universitario. El estado actual en la Universidad de Los Andes- Táchira.**
- 1.5 PERSPECTIVA GLOBAL DE LOS RESULTADOS. LA OTRA MIRADA, LOS ESTUDIANTES.
- 1.6 LA TRAYECTORIA / DIMENSIÓN DE LOS PROFESORES/AS DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES- TÁCHIRA, VENEZUELA.

Resumen del capítulo

1. INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS

La integración de los resultados de la investigación se realizaron tomando como el análisis cualitativo integrado de la entrevista biográfica narrativa (discursos generados por los profesores/as) con los datos aportados por los registros de observación /los coaching de indagación y luego se contrastan con el análisis cuantitativo derivado del procesamiento del cuestionario aplicado a la muestra de estudiantes de las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación.

Es importante resaltar que siguiendo los esquemas trabajados y entendiendo que la disposición metodológica de la investigación sigue secuencias de temporalidad-contenido (formación profesional-saber y práctica en la enseñanza) definidas como **dimensiones o trayectorias** que se estructuran por medio de las **categorías** y éstas se componen a su vez, de **tópicos de significado** (en los profesores/as) y **proposiciones** (en los estudiantes).

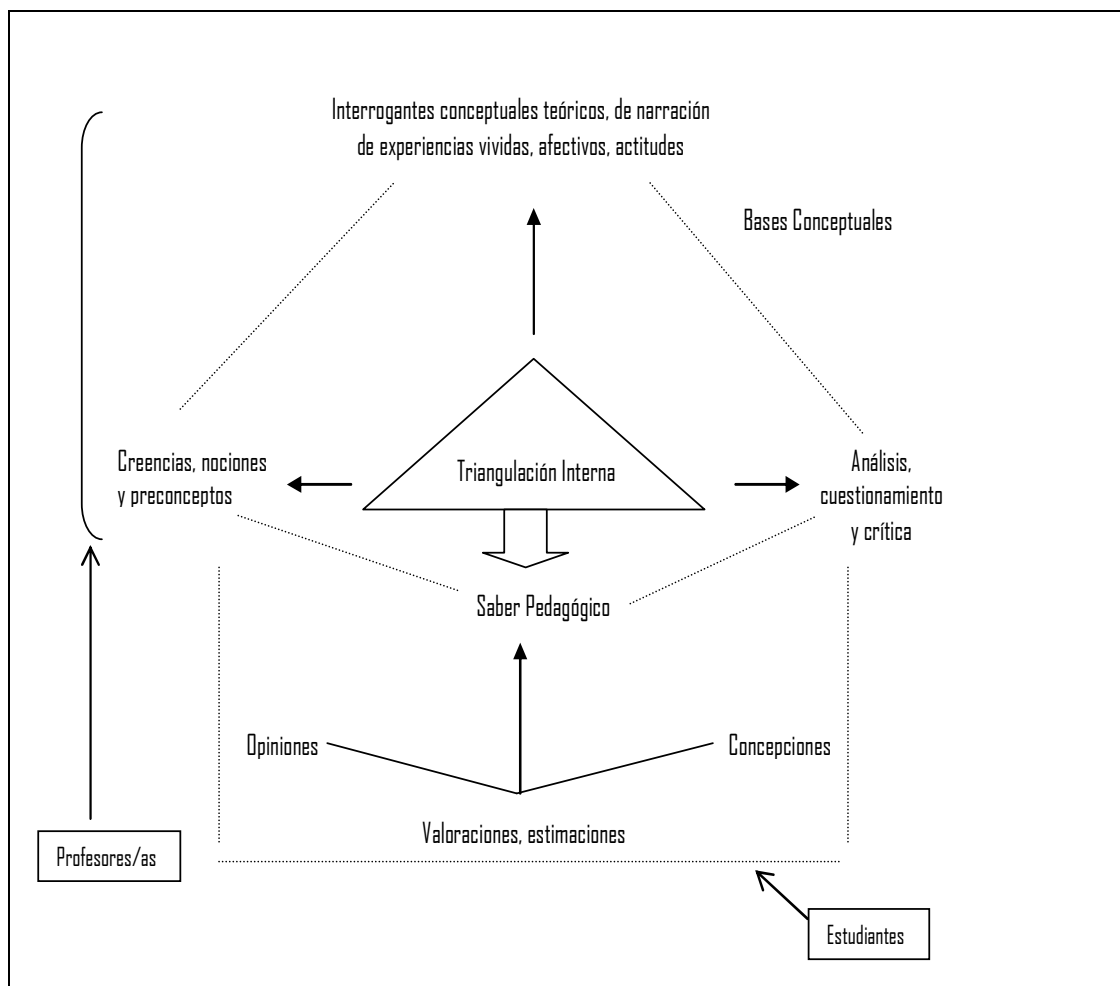
Para los efectos de la integración de resultados, se muestran gráficamente cada dimensión o trayectoria donde se resaltan las categorías globalmente –*análisis sobre/en los profesores/as-*, y se contrastan con los aspectos más significativos y resaltantes puntualizados por los estudiantes en el cuestionario, a modo de triangulación.

Por otra parte, es clave indicar que las primeras dimensiones o trayectorias, identificadas con el fenómeno de la formación del profesorado en etapas anteriores al propio ejercicio profesional en la enseñanza universitaria, no es contrastado por los estudiantes, habida cuenta de la no interacción manifiesta (diferentes temporalidades y experiencias de vida). Las aportaciones de los estudiantes surgen a partir de la dimensión relacionada con el ejercicio profesional universitario, es decir, en la etapa de trabajo cotidiano con sus estudiantes.

La triangulación de sujetos y de instrumentos de manera correlativa al fenómeno estudiado, ha implicado contrastar los discursos de los profesores/as que justifican las acciones en la enseñanza, sus prácticas de aula y los cuestionamientos sobre las mismas, con las valoraciones (opiniones) de los estudiantes; esta triangulación se materializó a partir de la contrastación interna de los interrogantes (en sus diferentes acepciones: narración de experiencias vividas, sentimientos, actitudes, emociones) con los referentes conceptuales y teóricos del problema estudiado, así como también

con las creencias, nociones y preconceptos, el análisis y cuestionamiento crítico expresado por lo profesores universitarios entrevistados, tal y como se explica en la figura 37.

Figura 37. Análisis del saber pedagógico (Triangulación interna)



Fuente: autor

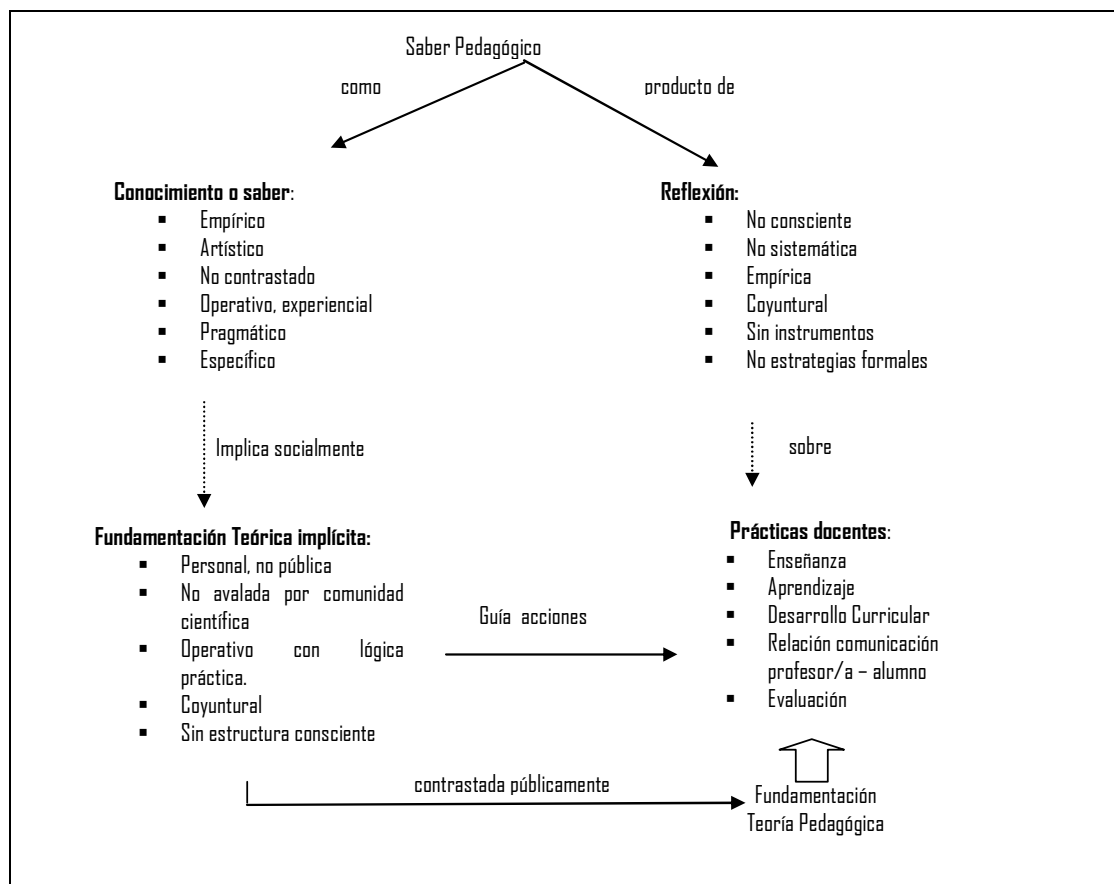
En la figura anterior se ilustra el proceso metodológico para el análisis del saber pedagógico a partir de los elementos semánticos básicos en cada momento del proceso.

1.1. EL SABER PEDAGÓGICO. ELEMENTOS CONCEPTUALES.

En este apartado, luego del análisis de los resultados de manera integral se establecieron las bases conceptuales – teóricas que define los elementos que le han dado significado al “saber pedagógico” de los profesores, tal como se aprecia en la figura 38

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

Figura 38. Elementos del saber pedagógico



Fuente: el autor.

En la figura anterior, se han señalado los elementos teóricos y/o conceptuales del “saber pedagógico”, partiendo de lo expuesto en las bases teóricas y en los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo, que ayudan a definir el concepto- “constructo” básico en la investigación dentro del contexto académico venezolano.

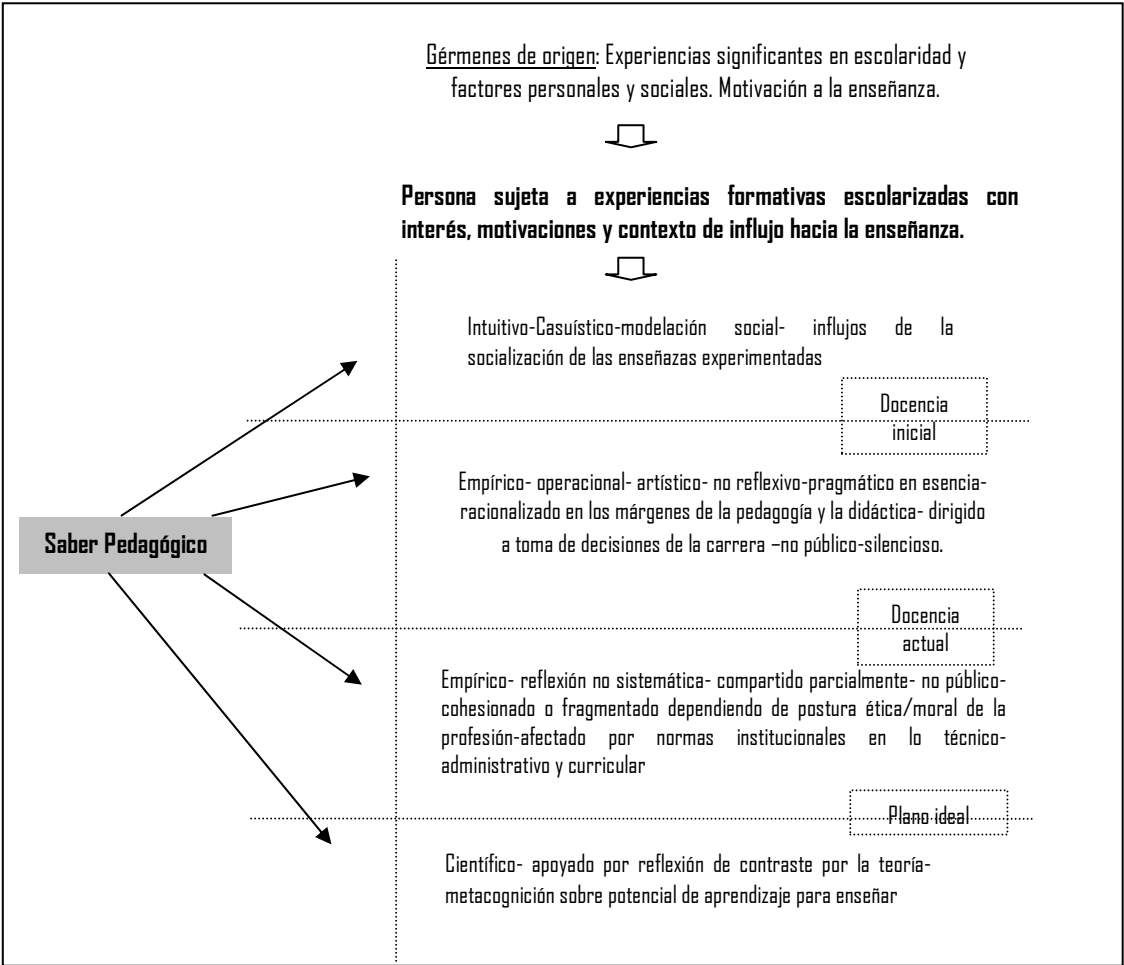
1.2. EL SABER PEDAGÓGICO EN EL PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR/A UNIVERSITARIO. NATURALEZA Y PLANOS DE CARACTERIZACIÓN.

Los resultados del análisis cualitativo nos indica, que el saber pedagógico como conocimiento general sobre la enseñanza tiene sus gérmenes en las experiencias de socialización que viven los profesores/as en su formación escolarizada, potenciándose con el tiempo y el valor de significado de las enseñanzas experimentadas, incluso en el ámbito de formación de pregrado universitario (por vía fundamentalmente del aprendizaje vicario) y se va estructurando posteriormente en sus experiencias de trabajo con relación a la enseñanza.

El recorrido de la construcción de este saber forma parte de la estructura de vida del sujeto - *profesor/a* - que realiza tareas formativas (Zuluaga – Garcés, 2000) y puede identificarse en el análisis de los discursos de los profesores/as y en las prácticas sociales de su profesión.

Este saber va constituyéndose a partir de la internalización personal, única y propia de los valores de las experiencias de enseñanza vividas en las diferentes facetas de su formación escolarizada e institucional, donde cada sujeto -*futuro profesor/a universitario-*, recibe los influjos de sus maestros y profesores/as de quienes asumen ciertas acciones o modelos del hacer en la enseñanza, de los que se apropian y luego le dan el toque propio, partiendo siempre de sus interés y valores personales dentro de un contexto que le mueve en la dirección de la profesión docente. Estos aspectos se exponen en la figura 39 relativa al saber pedagógico en su naturaleza y caracterización.

Figura 39. Naturaleza y caracterización del saber pedagógico



Fuente: el autor.

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

Los planos de caracterización del “saber pedagógico” se correlacionan con las “mentalidades” de los profesores/as en cuanto a su profesión de origen y a la existencia de un modelo de referencia que le afecta en cuanto a la enseñanza (experiencias personales sobre la enseñanza en la etapa de escolaridad), antes de su incorporación al ejercicio profesional como profesor/a en el ámbito universitario.

1.3. EL SABER PEDAGÓGICO Y LA PRÁCTICA DOCENTE. IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA.

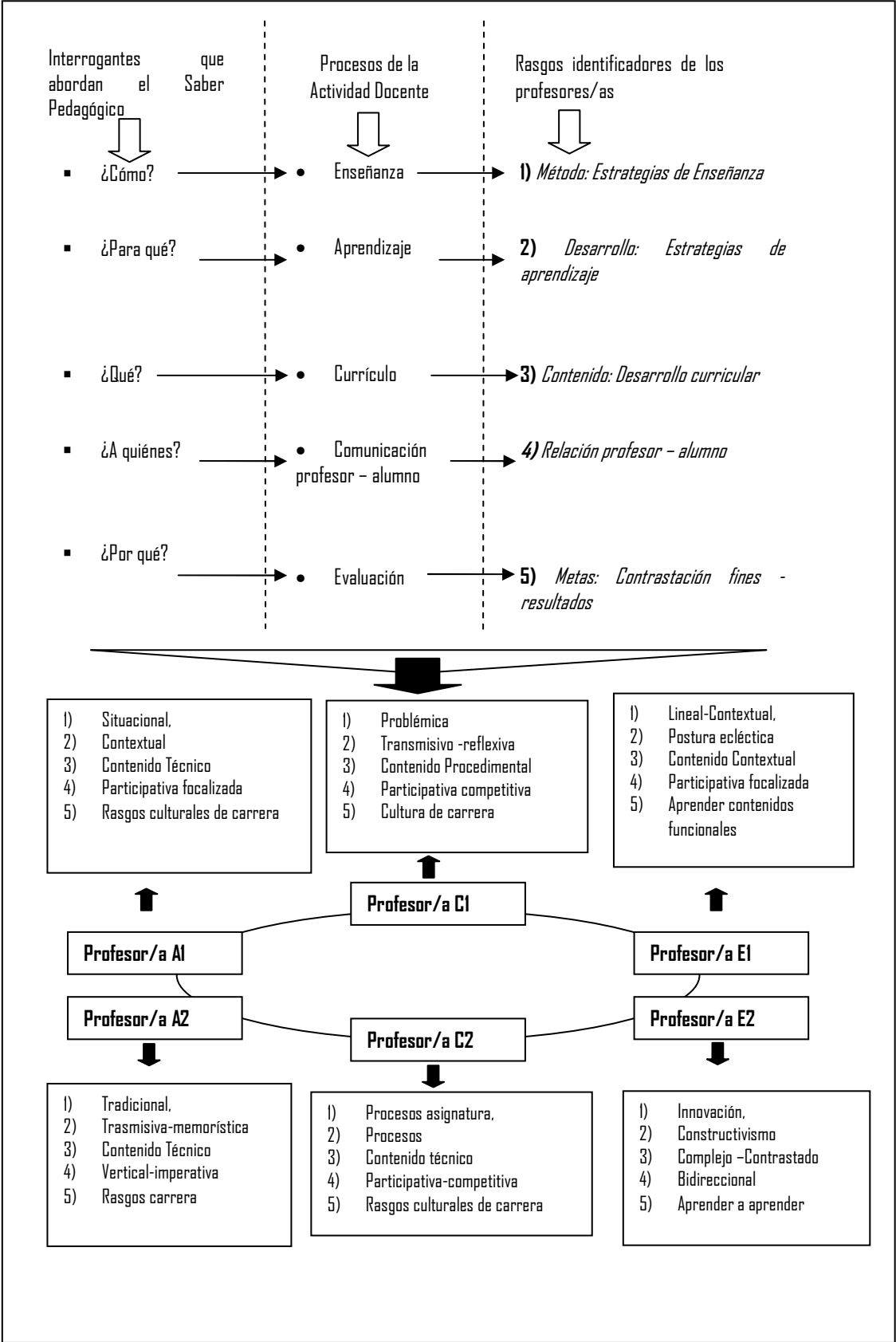
Estos aspectos se definen a partir del esquema teórico diseñado para el análisis de la categoría “Saber pedagógico implícito y prácticas docentes” en la dimensión “Fundamentación teórica pedagógica implícita a nivel universitario”, que se traduce en el conjunto de aspectos de base que fueron tomados para ser estudiados en profundidad a través de cinco (5) aspectos - *tópicos de significado*- relacionados en conjunto con la enseñanza, los cuales parten de interrogantes simples que se muestran a los profesores/as indistintamente de su formación profesional de base.

Al constatarse en los resultados cualitativos, se confirmaron y se desmitificaron muchos aspectos que emergieron de las voces de los profesores/as de las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación – *sujetos de la investigación*-; los planteamientos iniciales siguieron el modelo propuesto y dieron un gran abanico de matices que identifican de manera muy particular a cada profesor/a en su pensamiento y acción sobre la enseñanza en su práctica docente (Vasco, 1994; Florez, 1994).

Cada aspecto considerado en la categoría define un dibujo especial, propio y personal en los profesores/as sujetos de la investigación; a los efectos de la integración de resultados, se ha estructurado un esquema de síntesis que puede servir posteriormente para ser valorado a fondo en otros estudios e investigaciones.

La interpretación de este esquema de síntesis se ilustra en la figura 40.

Figura 40. Síntesis de rasgos identificatorios del saber pedagógico a partir del modelo formulado



Fuente: el autor

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

En el gráfico anterior se muestran a manera de síntesis - *a través de una palabra clave*-, los elementos que identifican ese saber en cada uno de los profesores/as: identificados como profesor/a A1 y A2 (Carrera de Administración), profesor/a C1 y C2 (carrera de Comunicación Social), profesor/a E1 y E2 (carrera de Educación). Se ha pretendido mostrar a grandes rasgos el comportamiento en la dimensión y categoría establecida por medio del análisis desarrollado en los capítulos V y VI.

Aun así, luego de desarrollar la integración de resultados, se ha definido la existencia desde la estructura narrativa de los profesores/as de un saber que refleja en la práctica docente; el cual es percibido por los estudiantes quienes a través de la opinión personal y colectiva (generalmente pública) definen unos rasgos de identificación sobre sus profesores/as bajo una determinada noción prefigurada en la institución.

En ese orden de ideas, siguiendo la dinámica de la investigación se puede apreciar que cada elemento dispuesto en el análisis cualitativo tiene una relación pluri - simétrica en el análisis cuantitativo, en el entendido que los posicionamientos de los profesores/as obedecen a cargas axiológicas distintas de la de los estudiantes, tomando en cuenta que esta triangulación final se realiza a partir de la dimensión “saber pedagógico”, en tanto las trayectorias anteriores no corresponden con la relación de experiencia del aula entre profesores/as y alumnos.

La síntesis de los rasgos identificatorios, implican un posicionamiento en torno al “constructo” “*saber pedagógico*”, que forma parte de la atmósfera intelectual latinoamericana y especialmente venezolana; sin que por ello implique el desconocimiento de los referentes producidos en otros contextos de investigación en el mundo, que generalmente ha evolucionado de forma más rápida y violenta, dando lugar a la configuración de otros campos del conocimiento en el ámbito educativo.

Seguidamente se presentan los rasgos identificatorios del saber pedagógico de los profesores/as a partir del esquema teórico señalado en el capítulo V, los cuales se pueden apreciar en el cuadro 22.

Cuadro 22. Comparativa rasgos identificatorios del saber pedagógico de los profesores/as

Saber Pedagógico Criterio Clave	Profesores/as		Profesores/as		Profesores/as	
	A1	A2	C1	C2	E1	E2
Enseñanza	Situacional, dinámica, activa, participación, técnica.	Tradicional, unidireccional, imperativa, oral, repetitiva	Problemática, con apoyo tecnológico, técnica, cuestionadora	Procesos asignatura, con apoyo tecnológico, técnica	Lineal-contextual, Con apoyo tecnológico, oral	Innovación, Diversidad, participación, compleja, reflexiva.
Aprendizaje	Contextual, resolución de problemas, grupal.	Lineal-memorística, individual.	Lineal -reflexiva, grupal.	Procesos, resolución de problemas, grupal.	Postura ecléctica, resolución de problemas, grupal	Constructivismo resolución de problemas, grupal
Curriculo	Contenido Técnico, enfocado en lo temático	Contenido Técnico,	Contenido Procedimental	Contenido Técnico, enfocado en procedimental	Contenido Contextual, enfocado en lo temático	Complejo, constatado, Formalizado científicamente
Relación comunicación Profesor/a - alumno	Participativa Focalizada, afectiva, amena, respetuosa	Vertical-imperativa, conflictiva, delimitada al aula de clase	Participativa competitiva, delimitada al aula de clase.	Participativa-competitiva, respetuosa, afectiva	Participativa Focalizada, respetuosa, amplia,	Bidireccional, participativa, respetuosa, de enganche, afectiva, amena
Evaluación	Rasgos Culturales de la carrera, centrada en contenidos temáticos, de carácter formativo	Rasgos de la carrera, centrada en contenidos temáticos, de carácter sumativo, objetiva	Cultura de la carrera, centrada en contenidos procedimentales, de naturaleza objetiva	Rasgos culturales de la carrera, centrada en contenidos procedimentales, objetiva. Sumativa y formativa	Aprender contenidos funcionales, centrada en contenidos de conceptuales, sumativa y formativa	Aprender a Aprender, global, de naturaleza comprensiva, formativa, procesual

Fuente: el autor.

Los rasgos señalados con anterioridad representan una síntesis que tiene su autentica valoración en profundidad en el capítulo V. Dado que el instrumento aplicado a los estudiantes (cuestionario) se estructuró sobre la base de dos dimensiones: “saber pedagógico y la práctica de enseñanza del profesorado en el espacio universitario” y la dimensión “el desarrollo profesional y cultura pedagógica”; los datos aportados por ellos, se integraran más adelante en función de dar una visión global para tomar en cuenta todos los aspectos que se estudiaron previamente.

1.4. LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA A NIVEL UNIVERSITARIO Y EL SABER PEDAGÓGICO

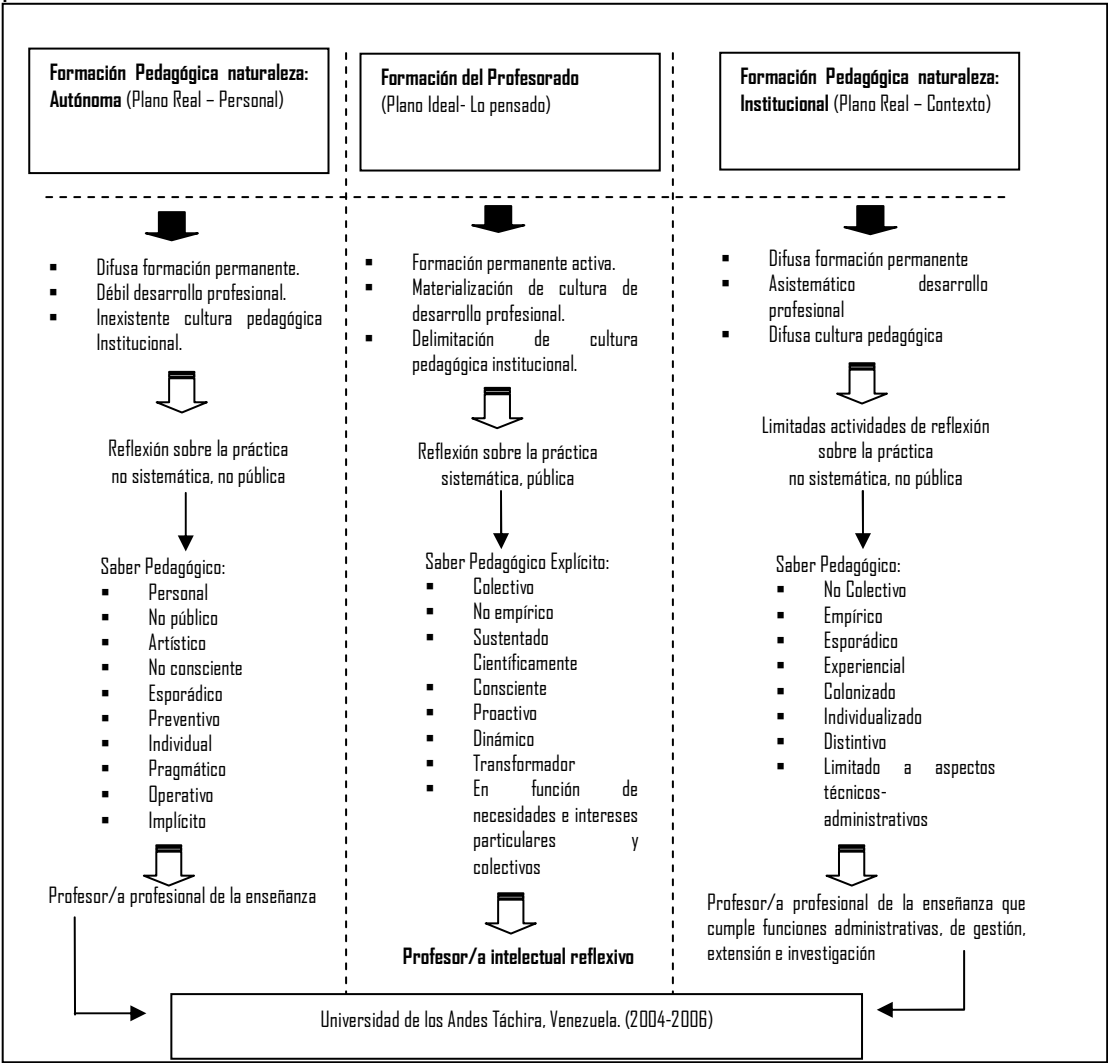
En teoría la formación pedagógica en el ámbito universitario ha de ser el impulsor de la mejora, el cambio, la transformación e innovación de la docencia, investigación y gestión; produciendo en perspectiva una mejora cualitativa del saber del profesorado con miras a la estructuración de un conocimiento sustentado científicamente, exigencia en el contexto latinoamericano y en especial, en la universidad venezolana.

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

La investigación (plano real) nos ha mostrado que la formación pedagógica del profesor/a en la Universidad de Los Andes - Táchira es imperceptible, débil, fragmentada y limitada en las políticas institucionales, contradiciendo los postulados propuestos desde los marcos teóricos (plano ideal) y proyectos formulados en función de las exigencias del contexto.

Peor situación se perfila en prospectiva al desarrollo profesional del profesorado, donde se observan *contradicciones notables en la institución para generar el ambiente y la cultura necesaria en los profesores/as y movilizar sus motivaciones e intereses particulares y colectivos* en procura de la mejora de la enseñanza. Crítica que debe hacerse, a pesar de que la institución tiene algunos proyectos en ese sentido. Estos argumentos se expresan en síntesis en la figura 41.

Figura 41. Plano real e ideal del saber pedagógico y la formación y/o desarrollo profesional en el ámbito universitario



Fuente: el autor.

Se puede interpretar gráficamente que los planos definidos, se movilizan entre el marco personal y el institucional, mediados por un plano ideal pensado a partir de los resultados obtenidos en la investigación.

Se han percibido grandes diferencias entre la manifestación del proceso de formación del profesorado en la Universidad de los Andes Táchira, Venezuela y los requerimientos, necesidades e intereses sentidos en contraste con los referentes teóricos y prácticos sobre la formación del profesorado universitario.

1.4.1. La Formación del Profesorado Universitario. El estado en la Universidad de Los Andes- Táchira.

Tomando en cuenta los resultados de la investigación, se ha podido apreciar la existencia de unas características deficitarias en la institución en materia de formación pedagógica (permanente o continua) del profesor universitario de la Universidad de los Andes Táchira, situación confirmada en la naturaleza de las nociones emergidas y derivadas sobre el saber pedagógico, la formación del profesorado y los elementos de desarrollo profesional.

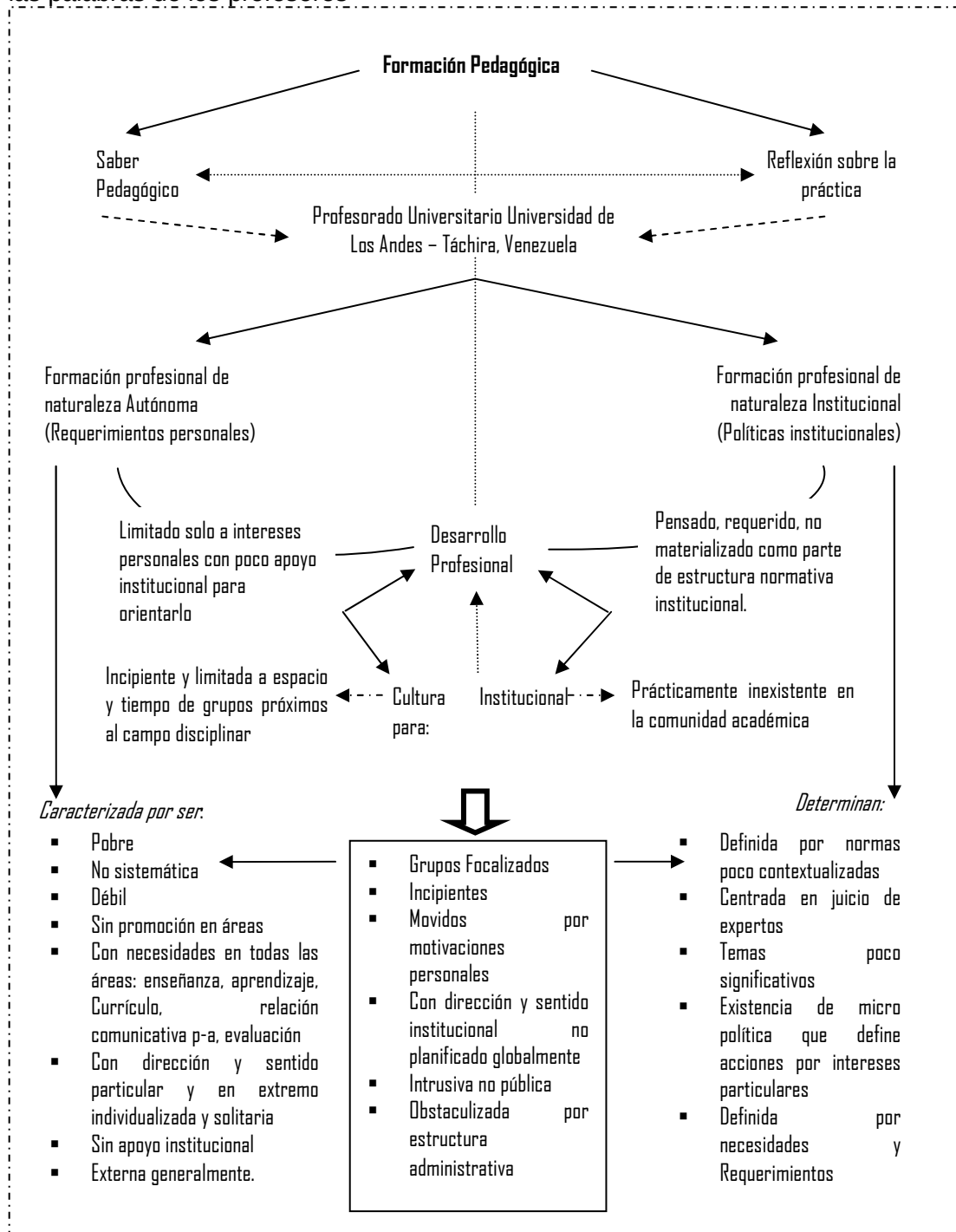
Estas valoraciones globales nos señalan desde las interpretaciones realizadas sobre los objetivos de la investigación, que existen deficiencias y contradicciones en la manera como el profesorado universitario sujeto de la investigación, afronta su formación pedagógica en la institución.

El desvelamiento de los saberes, concepciones y creencias sobre la enseñanza y demás procesos y funciones típicas de la profesión docente universitaria, ha significado encontrar desde la singularidad de cada profesor/a, en sus palabras los requerimientos, necesidades y exigencias personales que le movilizan profesionalmente a formarse en relación con la enseñanza.

El tema entonces de la formación y desarrollo profesional se puede apreciar en la figura 42.

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

Figura 42. Estado actual de la formación del profesorado de la ULA – Táchira desde las palabras de los profesores



Fuente: el autor.

Como se observa en el anterior figura, las características globales, nos indican una realidad particular en cuanto a formación del profesorado y desarrollo profesional (cultura prácticamente inexistente), que nos mueve a la necesaria intervención a partir del potencial latente de los discursos y acciones del profesorado en materia de enseñanza, base para la orientación de procesos de formación permanente en la

dimensión pedagógica y el establecimiento del diseño de ecosistemas de aprendizaje en la institución.

La formación del profesorado tomando en cuenta los elementos: saber pedagógico y reflexión sobre las prácticas, nos definen una realidad que necesita de ser estudiada y abordada en mayor profundidad, dado que las características encontradas en los profesores/as definen una tendencia manifiesta en el comportamiento de estos en la carrera de adscripción respectiva, la cual se relaciona con las dificultades para el ejercicio de la enseñanza con miras al logro de las metas formativas dispuestas.

1.5. PERSPECTIVA GLOBAL DE LOS RESULTADOS. LA OTRA MIRADA, LOS ESTUDIANTES.

En anteriores apartados, la integración de resultados se realizó tomando en cuenta el análisis de los aspectos tratados de manera cualitativa y cuantitativa, sin abordar las particularidades de los datos cualitativos, situación que cambia en esta parte, en función de mostrar las opiniones de los estudiantes sobre sus profesores/as y dar la mirada especial que requieren las dimensiones y categorías tratadas en la investigación, donde se puede apreciar de manera clara el efecto de triangulación de sujetos.

Para los efectos, se muestran en el cuadro 23 la valoración jerárquica de aspectos por categoría señalada establecida por los grupos de estudiantes.

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

Cuadro 23. Orden jerárquico de estimaciones de los estudiantes sobre sus profesores/as a partir de dimensiones y categorías planteadas

Dimensión /Categoría	Valoración Estudiantes Administración	Apreciación Profesores/as Administración	Valoración Estudiantes Comunic. Social	Apreciación Profesores Comunic. Social	Valoración Estudiantes Educación	Apreciación Profesores Educación
Categoría: Prácticas de Enseñanza	3	Poco valoradas	2	Poco Valoradas	2	Estimadas
1.- Ser un proceso repetitivo de acciones	7	No apreciado	7	No apreciado	7	No considerado
2.- La aplicación operativa de técnicas aprendidas	5	Uso de técnicas	4	Uso de técnicas	6	Uso de técnicas
3.- Acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación	3	No considerada	5	Limitada en tiempo y espacio	2	En desarrollo permanente
4.- Ser un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos de la materia	1	Centrado en contenidos de procesos	1	Centrado en contenidos de procesos	3	Centrada en contenidos globales
5.- La ejecución de tareas planificadas por el profesor/a	4	Centrada en lo técnico	2	Centrada en lo técnico	4	Centrada en conceptos
6.- La clarificación conceptual de los temas tratados en clase	2	En permanente ejecución en clase	3	Permanente y vital en clase	1	Permanente y vital en clase
7.-Aprendizajes contextualizados provocados por el profesor	6	Poco apreciado, pero sentido	6	Clave para la carrera	5	Proceso significativo en clase
8.-Ser ineficaces en aprendizajes	8	No considerado	8	No considerado	8	No considerado
Categoría Saber Pedagógico	2	Empírico, No publico	1	Empírico, No publico	1	Empírico, racional
9.- Claridad en las metas u objetivos de enseñanza	1	Definida por programa	4	Establecido por perfil	1	Establecido por perfil
10.-Estrategias innovadoras de enseñanza	2	Limitada a programa	7	Sustentada x contenidos	5	Pensada, sentida
11.-Desarrollo contextualizado de contenidos	5	No estimado o poco valorado	5	Principio clave en perfil de carrera	4	Principio clave en enseñanza
12.-Revisión de los procesos de aprendizaje generados en clase	3	Considerado por exigencia personal	3	Considera x exigencia de la carrera	3	Esencial como contenido
13.- Conocimiento del grupo en cuanto a habilidades y destrezas	7	Regular, influido x lo personal	6	Excelente, en función de la carrera	6	Excelente, clave en la enseñanza
14.-Elaboración de registros de sus clases	4	Limitado a planificación	8	Limitado a planificación	8	Evaluación planificación
15.- Comprensión del profesor/a ante los procesos de evaluación	6	Regulada a normas de clase	2	Clave en desarrollo de competencia	7	Esencial como principio
16.-Comunicación bidireccional que fomenta el aprendizaje mutuo	8	Poco considerado y valorado	1	Clave por perfil de la carrera	2	Principio clave en la enseñanza
Categoría: relación saber-práctica de Enseñanza	4	No considerada	3	No considerada	3	Pensada y valorada
17.- Al observar contradicción entre lo que dice y hace en el aula de clase	7	Aceptación de contradicción no permanente	7	Aceptación de contradicción no permanente	7	Aceptación de contradiccio-nes
18.- Cuando reflexiona entre lo que piensa y hace en materia de enseñanza	6	No estimado, ni valorado	6	No estimado, ni valorado	3	Principio clave de carrera
19.- Porque conoce mucho de	4	Aceptado	3	Aceptado	1	Reconocido

Capítulo VII. Integración de resultados de la investigación

su materia		formalmente		formalmente		
20.- Al innovar en las clases	1	Realizado	4	Pensado	5	Pensado
21.- Al explicar razonadamente lo que hará en el aula de clase en cuanto a los contenidos de la materia	2	Necesario, esencial para enseñanza, justificativo	1	Evidente, clave, necesario, principio de carrera	2	Necesario, esencial para enseñanza, justificativo
22.- Al resolver los problemas de enseñanza y de aprendizaje con sus alumnos/as	3	Limitado a exigencias de estudiantes	2	Clave en desarrollo de formación de perfil	4	Esencial en carrera, focalizado x estudiantes
23.- Al desarrollar actividades de aprendizaje rutinarias en clase	5	Apreciado en algunos momentos	5	Apreciado en algunos momentos	6	Considerado, valoración enseñanza
Categoría: Desarrollo Profesional	5	No estimada	5	No estimada	4	Estimada formalmente
24.- Observar en él actitudes independientes para asumir posiciones	3	Establecido por identidad de asignatura	3	Considerado por perfil de carrera	6	Limitado en naturaleza de materia
25.- Aceptar el error para generar la mejora	1	Siempre considerado	1	Siempre considerado	2	Considerado, justificado
26.- Verle cuestionándose sobre sus prácticas para cambiarlas	6	No estimado, limitado a críticas	5	No estimado, limitado a críticas	4	Considerado formalmente
27.- Verle abstraerse de las propias acciones para analizarlas	5	Pensado y limitado a contexto	6	Centrado en aspectos técnicos	5	Limitado a críticas internas
28.- Realizar clarificaciones de situaciones problema en el aula	2	Como justificación de actividades	2	Como justificación de actividades	1	Como principio de enseñanza
29.- Desarrollar actitudes críticas con sus colegas sobre sus prácticas de aula	4	No considerado	4	Percibido por razones técnicas	3	Definido colectivamente
Categoría: Cultura Pedagógica en la Institución	1	No considerado	4	Percibido por exigencias de carrera	5	Evaluado permanente-mente
30.- El desarrollo de clases con materiales de otros profesores	6	No considerado	6	Aceptado por necesidades de carrera	6	Definido colectivamente
31.- La innovación en materia de enseñanza	1	Racionalizado	2	Pensado	3	Pensado
32.- Ser modelo de referencia entre sus compañeros de cátedra	5	Observado, sin utilidad prevista	3	Considerado en perfil de carrera	4	Estimado formalmente
33.- Dirigir grupos de estudio desde experiencias del aula de clase	2	No estimado, valorado técnicamente	4	No estimado, valorado técnicamente	1	Valorado principio de carrera
34.- La aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza como un elemento institucional	3	Poco estimado y limitado en significado	1	Necesario y clave en carrera, racionalizado	2	significativo en clase, con limitación institucional
35.- Diseñar actividades de registro para investigar los problemas del aula	4	No considerado	5	No considerado	5	Estimado como favorable

Fuente: el autor.

El cuadro anterior indica una comparativa de rango dada a las categorías (números en negrilla) y a las proposiciones (números sin negrilla) de cada categoría por los estudiantes de las carreras de Administración, Comunicación Social, Educación,

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

dándole una jerarquía de orden ascendente (1,2,3, 4,5,6, 7....n), derivada de los datos del análisis cuantitativo relacionadas al criterio de los porcentajes favorables en conjunto de cada categoría y de proposiciones que la conforman, junto a las apreciaciones de los profesores/as cuando han emergido del análisis cuantitativo.

Es decir, que los rangos presentados nos indican la jerarquía de valoración que le dieron los estudiantes a cada categoría y a cada proposición por categoría, indicándonos varias lecturas manifiestas:

- a) Lectura vertical que expresa el lugar de importancia percibido por los estudiantes a las categorías entre sí y de las proposiciones en la categoría para definir un perfil de valoración sobre sus profesores/as.
- b) Lectura horizontal, que nos muestra la comparativa de rango entre categorías y proposiciones de las valoraciones de los estudiantes por carrera (Administración, Comunicación Social y Educación) y las estimaciones caracterizadas por sus profesores/as.

La lectura de este cuadro resumen, nos indica que existen puntos coincidentes y aspectos discordantes entre lo que dice y hacen los profesores/as y lo que valoran en opinión los estudiantes de ellos, estos resultados muestran de manera sintética que el saber pedagógico es un aspecto de compleja percepción y que se define particularmente en cada profesor/a como parte de su formación profesional y el hacer en una determinada carrera en donde interviene para el desarrollo de la enseñanza.

1.6. LA TRAYECTORIA / DIMENSIÓN DE LOS PROFESORES/AS DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES- TÁCHIRA, VENEZUELA.

Para ilustrar finalmente la investigación, se considera clave presentar lo que hemos denominado esquema general de trayectoria o dimensión formativa del profesorado (a modo de ciclo vital) a partir del estudio del saber pedagógico, reconociendo que este “constructo”, forma parte del campo intelectual de estudio en Venezuela y Latinoamérica, como un signo particular para comprender el tema, sin que implique un desconocimiento de los esfuerzos realizados en la materia en otros contextos.

Siguiendo las ideas de Huberman (1989), se ha trazado los rasgos generales de la trayectoria de los profesores/as de la Universidad de los Andes Táchira, tomando como referencia sólo los aspectos coincidentes y divergentes más notables

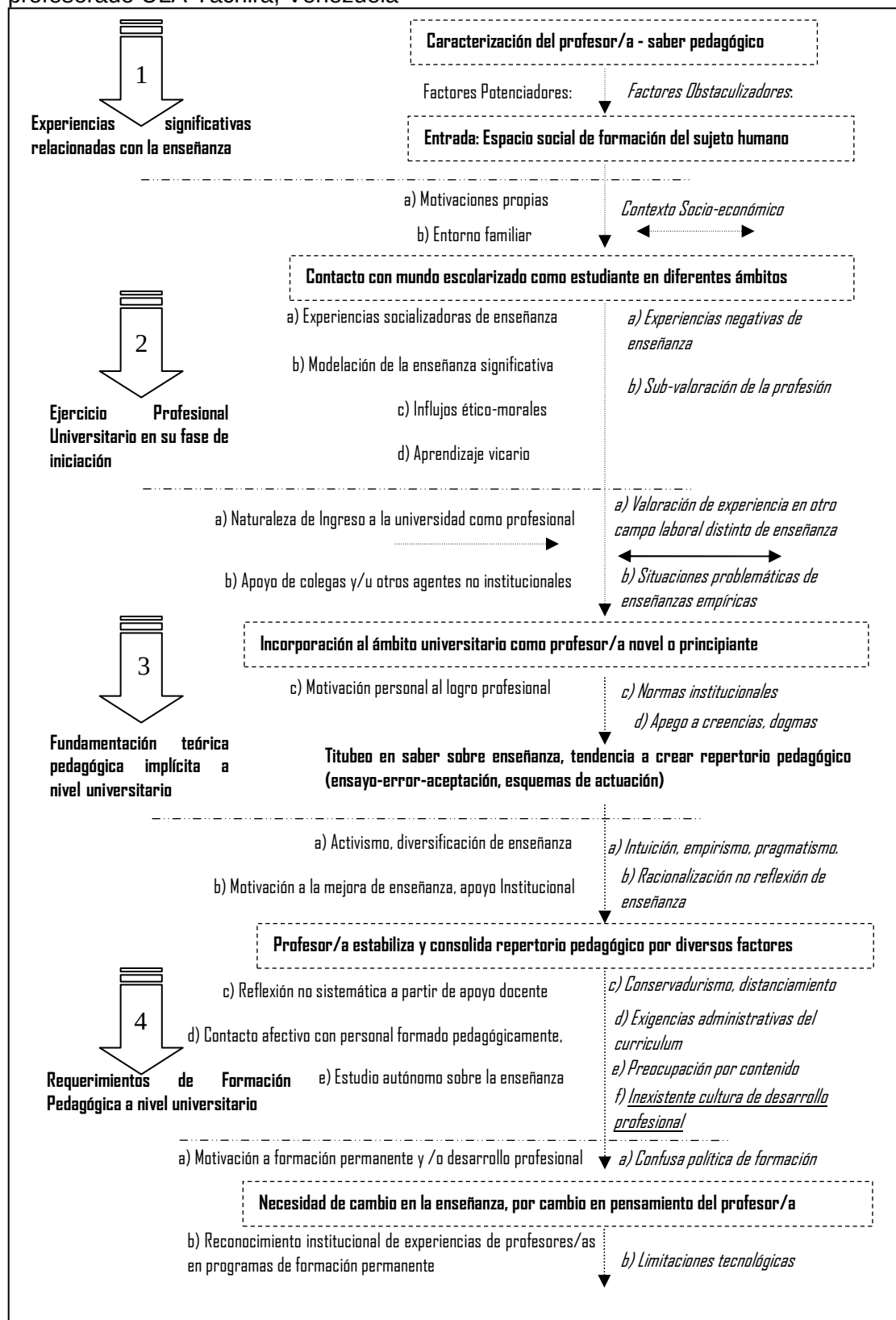
provocados por el estudio realizado, haciendo un esfuerzo por sintetizar la gama de aspectos emergidos en el análisis, que hacen de cada profesor/a *-sujeto de la investigación-* una identidad particular y única, con relación al tema.

El esquema que se presenta a continuación, no define temporalidad en la trayectoria, sólo representa los aspectos que actúan como factores potenciadores u obstaculizadores en la formación del saber del profesorado y su formación con relación a la enseñanza, así como algunos rasgos básicos que definen cada etapa de la trayectoria (con una denominación especial), siguiendo el esquema diseñado al inicio de la investigación y confrontado con los resultados del análisis interpretativo de los discursos de los profesores/as que justifican acciones en la enseñanza, prácticas de aula y reflexiones compartidas (coaching) sobre la enseñanza a partir del acompañamiento del profesorado con el investigador.

Los aspectos señalados con anterioridad se ilustran en la figura 43.

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

Figura 43. Síntesis del esquema general de trayectoria o dimensión formativa del profesorado ULA-Táchira, Venezuela



Fuente: el autor.

La representación anterior nos permite apreciar la complejidad del esquema general de la trayectoria formativa del profesorado desde lo pedagógico, a partir de su saber, (complejo, difuso), las flechas horizontales entre los factores indican tendencia a, es decir, un factor puede actuar como elemento potenciador u obstaculizador de la formación pedagógica al mismo tiempo.

Esta representación expresa un porcentaje mínimo de aspectos en forma de coincidencias y diferencias, estas últimas definen a cada profesor/a en una identidad propia que puede observarse al mirar el conjunto de los resultados aportados en el capítulo V, donde se realiza en detalle el análisis categorial de manera cualitativa.

Resumen del capítulo

En este capítulo VII se muestran de manera integrada los resultados de la investigación, donde confluyen los resultados del análisis cualitativo con el cuantitativo tomando en cuenta la estructura general de la investigación. Se expresan gráficamente cada dimensión y categoría para realizar síntesis permanente y mostrar los principales aspectos de la investigación con relación al saber pedagógico del profesorado sujeto de la presente investigación y sus características y requerimientos en formación pedagógica y de desarrollo profesional.

Los resultados mostrados, implican una identidad particular con relación al tema, la cual requiere necesariamente de la lectura del contexto situacional de la institución universitaria para comprender de manera más efectiva cada aspecto y denominación, considerada en la investigación.

CAPÍTULO VIII. LÍNEAS BASE PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

Contenido:

- 1. LÍNEAS BASE PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO.**
- 2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.**
 - 2.1. DIMENSIÓN NORMATIVA- OPERATIVA**
 - 2.1.1. Criterios referenciales**
 - 2.1.2. Fundamentos de la perspectiva formativa.**
 - 2.1.3. Propósitos**
 - 2.1.4.Principios fundamentales**
 - 2.1.5. Estrategias de formación pedagógica.**
 - 2.1.6. Recorrido procedimental para el desarrollo de la guía de acción**
 - 2.2. DIMENSIÓN TÉCNICO- ADMINISTRATIVO (ORGANIZACIONAL)**
 - 2.2.1. Estrategias institucionales sugeridas.**
 - 2.2.2. Aspectos logísticos**

Resumen del capítulo

1. LÍNEAS BASE PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO.

Presentación

Las siguientes sugerencias están concebidas como un texto básico y multidisciplinario de estudio, consulta y apoyo para los planificadores y profesores/as responsables de la formación y esencialmente para los profesores/as comprometidos con su formación pedagógica, dado el creciente interés y motivación por un conocimiento mayor y más sistemático de las realidades pedagógicas en el ámbito universitario.

La preocupación por incorporar la formación pedagógica en el ámbito institucional universitario bajo una concepción que oriente a los profesores/as en su propio desarrollo, ha sido el objetivo fundamental para concebir estas líneas de acción o base, que ha surgido luego de un largo proceso de investigación y reflexión sobre el tema y el aporte de conocimientos de los profesores/as sujetos de la investigación y de especialistas con reconocida experiencia en la materia. Así mismo, está enmarcada dentro de las políticas que desarrolla la UNESCO, la OEI y que forman parte de las exigencias del Ministerio de Educación Superior de Venezuela.

La singularidad y utilidad de estas sendas básicas, radica en presentar algunos lineamientos para el desarrollo de la formación pedagógica a partir de las necesidades y requerimientos propios de los profesores/as desde sus experiencias de enseñanza, requisito fundamental para que todos los profesores/as participen asertiva y científicamente en la construcción de su propia formación pedagógica, reconociendo su potencial como intelectuales que pueden transformarse y mejorar sus prácticas formativas desde la enseñanza.

La idea fundamental de esta guía base, es permitir a los profesores/as diseñar, construir y poner en práctica de forma autónoma su propia dirección en la formación pedagógica, para acceder a la lectura, percepción y comprensión formal, pública y concienciada de sus prácticas y discursos justificadores de sus enseñanzas, a través de saberes indispensables a tener en cuenta para la valoración y desvelamiento de problemas pedagógicos y didácticos.

Indica por lo tanto, un lineamiento orientador que puede ser utilizado y transformado por los profesores/as en función de sus necesidades pedagógicas y didácticas, fundadas en la inter/transdisciplinariedad y la contextualización de la enseñanza.

En lo que respecta a los profesores/as, se espera que esta guía base para la formación pedagógica contribuya a llenar un vacío que les impide frecuentemente satisfacer su interés por mejorar sus enseñanzas a partir de la valoración personal y dialogal de sus discursos y prácticas de docencia con sus pares profesionales.

La exigencia de interdisciplinariedad, pluridisciplinariedad y transdisciplinariedad que postulan la compresión de las enseñanzas universitarias, incrementa la complejidad de la tarea del profesor/a, en este aspecto. La guía base persigue orientar a los profesores/as para que pueda formalizar este requisito, permitiéndole articular en función de los problemas y objetivos educativos, su saber con el hacer práctico en la enseñanza.

Finalmente, la guía base pretende contribuir a la formación de un proceso de alfabetización pedagógica y didáctica y a la vigencia pública de una cultura pedagógica, indispensable, tanto para la mejora de las enseñanzas, como para su participación concreta y solidaria en la concepción y aplicación de políticas orientadas a la formación pedagógica.

2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

La necesidad de aprovechar el potencial de las palabras y reflexiones de los profesores/as sobre la enseñanza, es la clave para desarrollar un proceso de formación del profesorado que le permita acceder a un mayor nivel de inteligibilidad pedagógica y así, desde la propia experiencia docente de los profesores/as, desvelar sus acciones y discursos para evaluarse y poder reconstruir su saber “pedagógico” de manera sistemática, formal y coherente.

La llave de la transformación profesional del profesor/a en el desarrollo de la enseñanza, está en sus propias manos, en el entendido de que aprenda a reconocerse, valorarse y mejorar sus prácticas de enseñanza de manera reflexiva, sistemática y formal, a través de actividades donde comparta sus experiencias de manera pública en el colectivo profesoral de la institución, y que le permita el soporte organizativo para su propio crecimiento y desarrollo en la dimensión pedagógica.

Por estas razones, el objetivo de la guía base esta más en la dirección de presentar las líneas para la formación pedagógica de los profesores/as. Estas líneas son sendas orientadoras para que se produzca el debido proceso de desarrollo de los profesores/as a partir de las exigencias, necesidades y requerimientos sentidos por

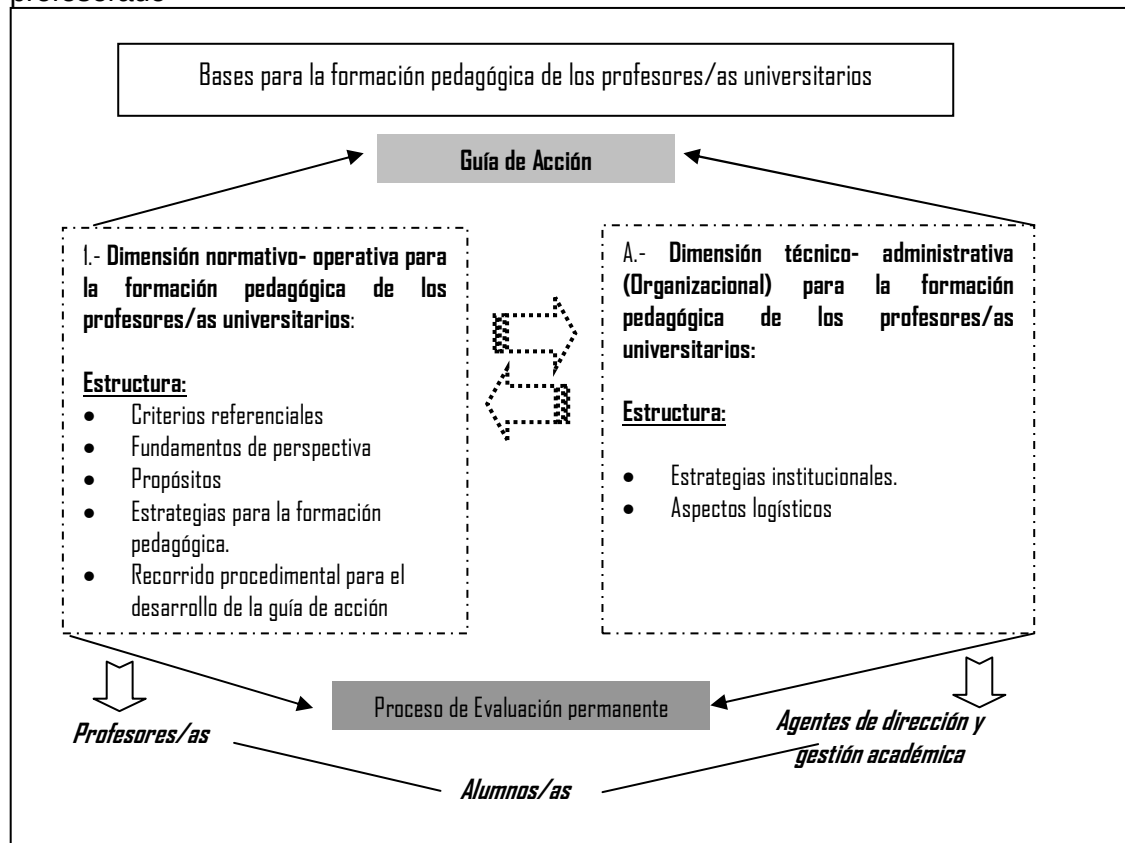
El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza.

estos, al divulgar sus experiencias de manera narrativa y compartir las narraciones de su práctica de enseñanza con sus compañeros para que desvelen la realidad y transformarla, con miras a la mejora de la enseñanza.

Las líneas de base para la formación pedagógica de los profesores/as esta constituida en dos grandes bloques de desarrollo: la primera parte expresa los elementos normativos que tiene como principio la capacidad de ajuste y de adaptación a las singularidades de los profesores/as cuando realizan la narración de sus experiencias de enseñanza y la segunda referida a los aspectos técnico-administrativos propios de la estructura organizacional de la institución, necesarios para la puesta en práctica del proceso de formación pedagógica de los profesores/as a partir de la reflexión de sus propias experiencias docentes, lo que implica necesariamente la materia prima para apoyar también el desarrollo organizacional de la institución.

Tal y como lo podemos apreciar en la figura 44.

Figura 44. Estructura de las líneas de base para la formación pedagógica del profesorado



Fuente: el autor.

Como puede apreciarse en la figura anterior, el diseño de las bases para la formación pedagógica del profesorado está dirigido en una dirección y sentido integral y aborda las dimensiones: personal, profesional y laboral del profesor/a, el cual forma parte de una institución que ha de apoyarle para su formación desde los intereses compartidos por el desarrollo sistemático de la calidad de los procesos que se llevan a cabo en ese ámbito profesional.

Esta guía: “Líneas base para la formación pedagógica del profesorado” es el producto del desvelamiento, racionalización, análisis e interpretación de los resultados de la investigación, los cuales definieron unas perspectivas de realización que se han diseñado a modo de sugerencias o guía de base, la cual tiene como elemento clave, la plasticidad y variabilidad de los datos aportados por la narración biográfica que hacen los profesores/as sobre sus enseñanzas, por lo tanto, la matriz de contenido de la propuesta es, en esencia variable, difusa y cambiante, tal y como se comporta la información en la sociedad actual, donde lo único estable es el cambio.

El significado del diseño de las líneas base para la formación pedagógica de los profesores/as radica en el nivel de compromiso para el cambio y la mejora de la enseñanza en los profesores/as y en los agentes de gestión y dirección de la institución dentro de la estructura organizativa existente, para a su vez transformarla.

2.1. DIMENSIÓN NORMATIVA- OPERATIVA PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

Para poner en práctica la formación pedagógica de los profesores/as a partir de la valoración de los discursos que justifican sus prácticas de enseñanza, se considera indispensable y fundamental que el profesor/a tenga claro los elementos básicos de la misma, tales como: a) los criterios referenciales, b) fundamentos, c) los propósitos, d) principios fundamentales, e) las estrategias de desarrollo para la formación pedagógica y f) el esquema o recorrido procedimental para el desarrollo de las estrategias de formación, tomando en consideración las características de la institución en su contexto técnico – administrativo.

2.1.1. Criterios referenciales

La formación pedagógica representa un proceso permanente para que el profesor/a mejore sus enseñanzas, a partir de la valoración de su propio saber en torno a las prácticas docentes, el cual expresa en un plano ideal las bases para la concreción del

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

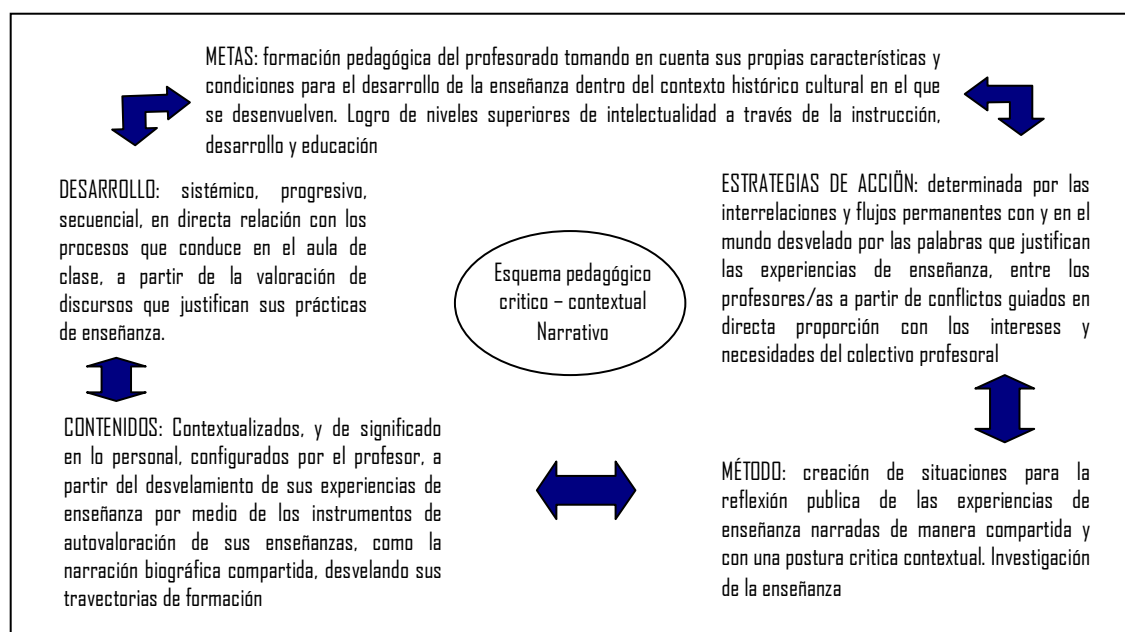
proyecto de formación y/o desarrollo profesional que se pretende orientar con la presente guía base; por tal motivo esta senda esta basada en los siguientes criterios:

a) Pedagógico: se define bajo la concepción de la formación permanente del profesorado, de la preparación integral del profesor/a a través de la enseñanza. El proceso implica el reconocimiento y valoración de su discurso en torno a la acción profesional que realiza en el ámbito institucional. Se manifiesta en tres dimensiones: la instructiva, la desarrolladora y la educativa. Estas dimensiones están dialécticamente interrelacionadas y comportan a su vez funciones análogas:

La Dimensión Instructiva: implica el dominio del saber humano en una profesión, de racionalizar y reflexionar de manera científica la actividad académica de la enseñanza. La dimensión desarrolladora implica el logro en el profesor/a de sus potencialidades, facultades, destrezas y habilidades para la enseñanza. Por último, la dimensión educativa se define como la formación de los valores y actitudes en el profesor/a, para desarrollar su labor acorde con las exigencias del encargo social existente para con la institución educativa.

Las tres dimensiones interactúan, pero cada una tiene una autonomía propia. Tomando en cuenta estos aspectos, esta guía base se mueve bajo el esquema pedagógico crítico – contextual - narrativo propuesto, que se explica en la figura 45.

Figura 45. Esquema pedagógico crítico – contextual narrativo



Fuente: el autor.

En consecuencia, este esquema plantea un proceso de formación pedagógica que requiere del apoyo institucional de manera integral, holístico y multidireccional, altamente relacionado con las exigencias y necesidades de los profesores/as.

b) Antropológico: se concibe al profesor/a como un sujeto complejo, racional, inteligente, volitivo y afectivo, que vive integrado al y con el mundo laboral y profesional en donde participa, con un amplio sentido humano que reclama oportunidades para mejorar su práctica profesional y expresar el saber que construye en la cotidianidad de su acción docente.

Además, los profesores/as tienen una cosmovisión y concepción del mundo que delimitan identidad al partir del reconocimiento de: su pensamiento, conocimiento, identidad intelectual, afectiva y espiritual, que los identifica. Se reconoce la naturaleza voluble, variable, cambiante y transformativa del profesor/a como intelectual en todas sus dimensiones. El profesor/a por naturaleza de su acción profesional es universal, inteligente e indagador, autónomo y fraterno.

c) Epistemológico: Desde este punto de vista, la guía base en su dimensión normativa - operativa está basada fundamentalmente en los siguientes enfoques: a) ecología intelectual, b) el paradigma complejo, el enfoque crítico – contextual, el constructivismo y la investigación biográfica narrativa que destaca en lo relativo a la interpretación y comprensión de la enseñanza.

Estos enfoques se integran y dan aportes globales a la guía base para la formación pedagógica de los profesores/as. Se concibe la naturaleza del conocimiento en el profesor/a universitario como un proceso inter-sujetivo y social, que está sustentado en las diversas interrelaciones que genera el hombre consigo mismo y con los demás, tomando en cuenta el entorno de su acción profesional y la lectura que se hace de él, para la adquisición vía acto creativo, del saber.

El proceso se concibe a través de la confrontación dialéctica y dialógica sobre el saber y hacer sobre la práctica de enseñanza de los profesores/as, siguiendo el esquema sistemático propio en el proceso de reflexión científica (teoría personal-práctica- teoría – praxis –teoría - práctica) y es dirigido formalmente por el profesorado a través de compartir sus experiencias de enseñanza.

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

Por lo tanto, se considera que existe un amplio conjunto de enfoques y/o tendencias que se distinguen por el sentido de evolución, transformación, cambio y mejora del conocimiento sobre la enseñanza y la acción formativa de los profesores/as.

d) Teleológico: Se basa en todos los postulados propuestos en la Constitución Bolivariana de Venezuela (1999), en la Ley de Universidades (1970) y el Estatuto de Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes (1990), así como el Programa de Actualización Docente y procura seguir las sendas propuestas en el proyecto del futuro Centro Experimental de Innovación para la Educación Superior de la Universidad de Los Andes, el cual se ha proyectado para transformar el actual Programa de Actualización Docente (P.A.D) de la Universidad de Los Andes

Este aspecto, implica el reconocimiento del proceso de formación docente en la dimensión pedagógica, como el fin necesario (al interior de la institución) de alcanzar el desarrollo de mayores niveles de inteligibilidad en el profesorado como respuesta a las constantes y manifiestas críticas a la formación profesional que se produce en ese ámbito escolar.

Se concibe entonces la teleología dentro desde un conjunto amplio de orientaciones que determinan la autodeterminación posible del profesorado en su formación para el desarrollo de una práctica de enseñanza sustanciada con las realidades y necesidades existentes en el contexto venezolano que le exige ser un profesional consciente, dialógico, dialéctico, crítico, creativo, indagador, excelente lector del mundo, de la palabra y por encima de todo actor fundamental en los procesos de transformación social desde la cátedra que administra.

e) Axiológico: El marco de valores que sustentan esta guía base de formación se representa por los sentidos éticos y morales que fluyen en cada profesor/a con miras a su labor profesional como profesor/a universitario en concordancia con el sistema normativo existente en la institución que representa de alguna manera y en una menor escala, los referentes axiológicos de la sociedad venezolana con sus dilemas y conflictos propios de los procesos de cambio y transformación que imperan en el contexto situacional latinoamericano. El conjunto de valores – *estado ideal* - que fundamentan esta dimensión normativa y operativa sigue la siguiente forma:

Valores Individuales: los que tiene que ver con el profesor/a como individuo como ser humano biológico – psicológico y social autónomo, independiente y universal

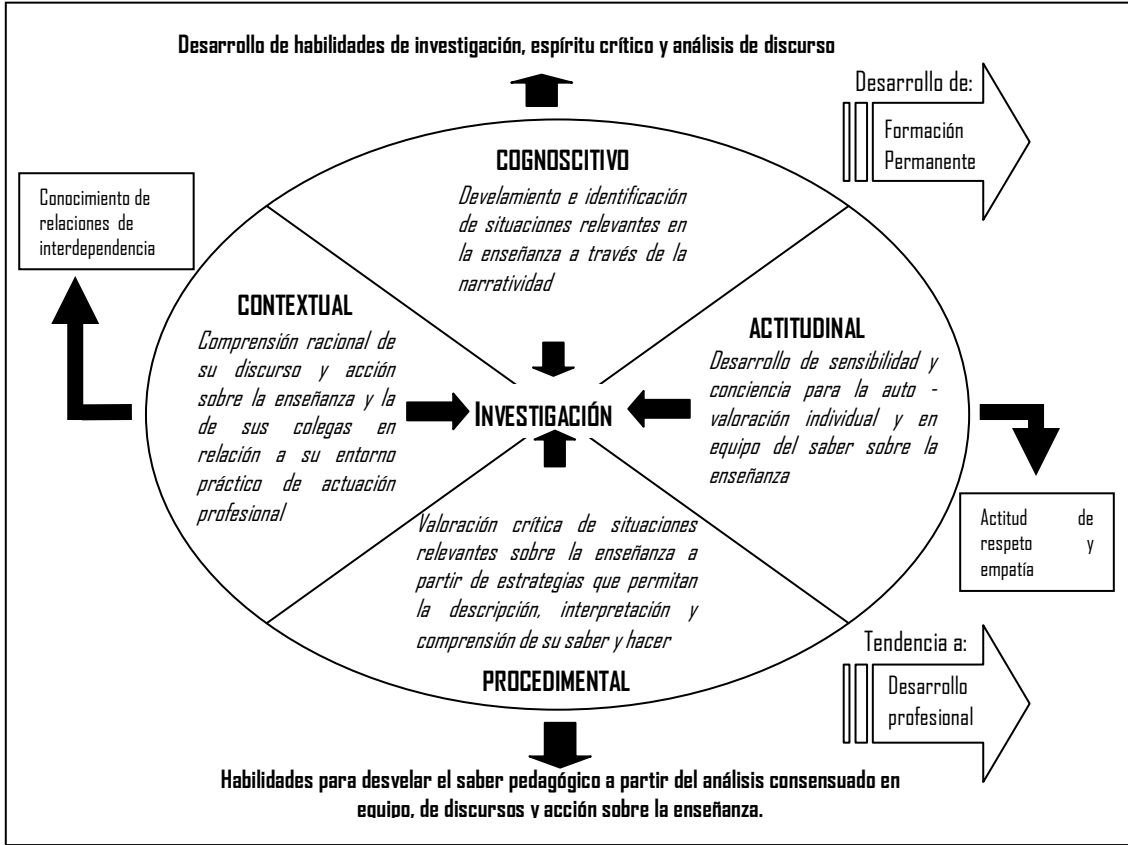
Valores Sociales: los que se definen en los profesores/as a través de las interrelaciones entre pares profesionales, dada la naturaleza social de su quehacer profesional y a la propia naturaleza como ser humano.

2.1.2. Fundamentos de la perspectiva formativa.

La guía base para la formación de los profesores/as en lo pedagógico implica unos fundamentos que se circunscriben a principios definitorios sobre la enseñanza. Estos fundamentos se constituyen en el centro de gravedad propuesto para orientar las necesidades y exigencias del profesorado sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la relación con sus estudiantes, y la evaluación, vistos en conjunto.

Es importante indicar, que antes de la puesta en práctica de la guía base para la formación pedagógica de los profesores/as, se debe tener en cuenta los matices e identidades que cada profesor/a posee sobre la enseñanza, para que sirva de punto de referencia sobre los alcances que se aspiran lograr en este caso la intencionalidad tiene como orientación la perspectiva formativa permanente, cuyos fundamentos interdependientes se representan de forma sintética en el figura 46.

Figura 46. Fundamentos de una perspectiva formativa en lo pedagógico a partir del desvelamiento de la enseñanza



Fuente: el autor.

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

Como puede apreciarse, estos fundamentos expresan conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que se han de potenciar la utilización de la guía base en el ámbito de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Estos fundamentos se explican a continuación:

- **Cognoscitivo:** implica la comprensión de la realidad sobre la enseñanza, supone la adquisición de conocimientos para abordar científicamente lo perceptible en diversos niveles en lo pedagógico y didáctico.
- **Contextual:** establece el conocimiento de la realidad de la enseñanza desde una visión narrativa e histórica, por cuanto considera la comprensión racional del discurso justificador sobre la acción de la enseñanza de los profesores/as y la de sus colegas en relación con su entorno práctico de actuación profesional, necesarios para comprender el desarrollo de su saber pedagógico.
- **Procedimental:** comprende la orientación hacia el uso de diversas estrategias intelectuales para la valoración crítica de situaciones relevantes sobre la enseñanza a partir de la construcción de narraciones biográficas del saber y hacer de cada profesor/a y su reflexión.
- **Actitudinal:** implica el desarrollo de sensibilidad y conciencia para la auto - valoración individual y en equipo del saber sobre la enseñanza de los profesores/as. comprende el desarrollo de la dimensión personal de la formación del profesorado.

Estos aspectos recogen sintéticamente la visión holística y compleja que posee la formación pedagógica del profesorado en la actualidad, además permiten orientar al profesor/a en la planificación, ejecución y evaluación de procesos de investigación sobre su enseñanza.

2.1.3. Propósitos

Estos se estructuran a partir de los resultados obtenidos en la investigación, en el sentido de definir el recorrido para que los profesores/as participen en su propia formación pedagógica, y se circunscriben a:

- a) Fomentar el repensar de la enseñanza a partir de estrategias de autovaloración que impliquen el desvelamiento formal de la realidad del aula en los aspectos pedagógicos implícitos de los profesores/as.

- b) Orientar al profesorado universitario para que identifique sus necesidades y requerimientos en materia de formación permanente y desarrollo profesional en la institución y motivarlos en la investigación de sus enseñanzas para la mejora y/o transformación.
- c) Diseño de mecanismos democráticos para la divulgación pública del saber y hacer de los profesores/as en la enseñanza (producción pedagógica y didáctica), a través de las nuevas tecnologías de la información (revistas digitales, páginas web, etc.).
- d) Configurar red de apoyo pedagógico y didáctico en la institución para el desarrollo del repensar las experiencias del aula de clase universitaria.
- e) Contribuir en la construcción de la comunidad científica en el área, motivando la investigación sobre la enseñanza, partir del desvelamiento de su saber y hacer en el aula de clase, en función del proceso de formación que conducen los profesores/as.

Estos propósitos se han definido como aspectos demarcatorios flexibles, puesto que están dirigidas en la perspectiva de que los profesores/as potencien su propio saber y hacer en la enseñanza, para ir desarrollando el ciclo teoría-práctica-praxis.

2.1.4. Principios fundamentales

Establecidos en el sentido de considerar que la formación pedagógica requiere de algunos principios unificadores, tal y como se muestran en el cuadro 24.

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

Cuadro 24. Principios unificadores para el desarrollo de la guía base para la formación pedagógica del profesorado

Nº	Tipo de Principio	Descripción Conceptual
1	Conceptual	Proceso Continuo y Permanente: supone un proceso continuo y permanente en tanto implica que los profesores/as, realizan un recorrido asiduo en la dimensión espacial y temporal de actividades de formación pedagógica
2	Conceptual	Enfoque Sistémico: la clave argumental es la consideración de la formación pedagógica en su acepción totalizadora y dinámica, dada la realidad existente. El aula de clase considerada como un entorno de carácter sistémico, en el que interactúan todos los elementos y factores de formación del profesorado en una dinámica continua.
3	Conceptual	Enfoque Interdisciplinario: implica el reconocimiento de la necesidad de utilizar diversas disciplinas para abordar la interpretación y comprensión de las enseñanzas y sus problemas conexos.
4	Metodológico	Enfoque de Resolución de Problemas: busca procurarse la toma de decisiones y la solución de problemas concretos sobre la enseñanza en lo pedagógico y didáctico.
5	Metodológico	Metodología Participativa: expresa la necesidad de tomar en cuenta y revisar los modelos, métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje, con la participación de los profesores/as en la realidad del desvelamiento de la enseñanza y la reflexión pública para su divulgación
6	Conceptual - Metodológico	Investigación Acción: (I/A) fomenta en el profesorado la necesita de confrontar deliberadamente y de forma racional critica y transformadora sus enseñanzas, permitiéndole la indagación e investigación de la realidad pedagógica.
7	Conceptual - Metodológico	Enfoque Integrador: El cual favorece la dinámica de las estructuras del conocimiento sobre la base de temas y problemáticas de enseñanza para la resolución de problemas pedagógicos y/o didácticos
8	Conceptual	Evaluación como proceso Integral y de Investigación: Compaginación de los procesos de reconocimiento cognitivo, cualitativo y cuantitativo de la enseñanza, en relación con lo pedagógico y didáctico, favoreciendo las facultades de investigación de las personas.
9	Metodológico	Enfoque Interpretativo: Donde el observador (profesor/a universitario - investigador) se sitúa dentro del sistema que desea comprender (el suyo en el saber y hacer en la enseñanza) para identificar las causas y raíces de los problemas y situaciones considerando las interdependencias y asumiendo el componente de subjetividad de la interpretación de la realidad del aula universitaria.
10	Conceptual - Metodológico	El Reconocimiento de la diversidad cultural: fundamento de la sociedad actual, en el entendido de un reconocimiento de un proceso de formación en lo pedagógico de naturaleza ética, democrático, basado en el respeto y la consideración por cada uno de sus compañeros y de la institución en su conjunto.
11	Metodológico	El Desarrollo armónico: en el sentido de utilización de las experiencias de enseñanza en perspectiva presente - futuro y la mejora de las mismas.
12	Conceptual, metodológico,	La Solidaridad entre profesores/as: sentido ético y social de los profesores/as entre sí y en relación con los procesos de enseñanza que llevan a cabo y en donde participan los estudiantes. Puede ser solidaridad sincrónica (todos al mismo tiempo) o diacrónica (esfuerzos diferenciados en tiempo, espacio).
13	Conceptual, Metodológico	El Pensamiento Constructivo e Innovador: el mismo debe partir en el dialogo, la reflexión colectiva, el respeto a las opiniones ajenas y de múltiples observaciones y situaciones de las experiencias de enseñanza, afirmándose en la premisa de que todo conocimiento está para ser cambiado, enriquecido, modificado y entrelazado con otros conocimientos.
14	Metodológico	Aprendizaje de la Experiencia: en tanto implica el valor de la experiencia en la enseñanza y demás procesos formativos (pedagógicos-didácticos) para aprovechar conscientemente las situaciones vividas.

Fuente: el autor.

2.1.5. Estrategias de formación pedagógica.

Las estrategias para la formación pedagógica del profesorado, se han concebido para que funcionen como pivotes basculantes de las necesidades y requerimientos sentidos por ellos, por lo tanto, implican sendas contextualizadas que se enlazan con los significados personales desarrollados por los profesores/as en el aula de clase, a partir del desvelamiento de sus experiencias de enseñanza por medio de estrategias

de autovaloración, que permitan identificar conscientemente su saber y hacer en la enseñanza. Las estrategias se muestran en el cuadro 25.

Cuadro 25. Estrategias de desarrollo para la formación pedagógica

Estrategias del desarrollo de formación pedagógica (sendas hipotéticas)	Elementos pedagógicos y didácticos susceptibles de emerger (Núcleos temáticos)
Establecimiento de actividades de sensibilización y determinación de liderazgo participativo entre los profesores/as	Formación Humana: acciones formativas, cultura a enseñar, elementos de la formación, principios de la formación, modelos formativos, tendencias. Relación pedagogía-didáctica, otros. Enseñanza: concepto, gestión, estrategias, modelos, enfoques, procesos, evaluación, investigación, otros Aprendizaje: concepto, estrategias, modelos, enfoques, procesos, evaluación, investigación, recursos, instrumentos, otros Curriculum: concepto, desarrollo curricular, selección de contenidos, determinación de cultura a enseñar, evaluación, investigación sobre currículo, otros Relación profesor/a-alumno: concepto, estrategias, mecanismos, rasgos, enfoques, modelos, valoración, investigación, otros Evaluación: concepto, estrategias, instrumentos, procesos, técnicas, enfoques, modelos, estimación e investigación sobre la evaluación Nuevas tecnologías en información y educación: concepto, modelos, procesos, enfoques, instrumentos, técnicas de uso. Nota: Infinitos temas relevantes en directa relación con el saber y hacer de la enseñanza universitaria, desvelados públicamente por los profesores/as.
Desarrollo de instrumentos y/o técnicas de valoración de la enseñanza como entrevistas biográficas narrativas, análisis de portafolio, diarios de autorreflexión, observaciones del aula, evaluación de la enseñanza, coaching, cuestionarios, y otros, para el aprendizaje de mecanismos de desvelamiento y/o racionalización de la enseñanza, a partir del principio de aprendizaje de la experiencia	
Creación de equipos de reflexión, apoyo y estudio (lectura crítica) de las experiencias pedagógicas y didácticas para la valoración colectiva y pública de la enseñanza, por medio de agentes internos y externos al grupo. Delimitación de liderazgo participativo.	
Establecimiento de secuencias de trabajo en equipo, delimitando en espacio y tiempo la administración de las actividades a realizar.	
Estudio de contenidos procedimentales y conceptuales claves en materia pedagógica y didáctica a través de conferencias de supervisión (análisis de relaciones entre pensamiento y acción en la enseñanza), seminarios, talleres, procesos de investigación sobre la enseñanza, trabajo con pares profesionales y equipos multidisciplinarios	
Estudio compartido en círculos de trabajo para profundizar en materia de investigación interpretativa, investigación – acción, estudios etnográficos, estudios sobre el currículo, investigación experimental y tratamiento de datos estadísticos y datos cualitativos, manejo de paquetes de tratamiento de datos y demás enfoques y metodologías de investigación que sean requeridos en función de exigencias sentidas.	
Diseño de Página Web para la divulgación de producción pedagógica y de resultados parciales y globales de las experiencias compartidas entre los profesores/as	
Definición de un módulo comprensivo de estrategias puntuales de formación pedagógica, en función de requerimientos y exigencias sentidas de las experiencias del aula compartidas en el grupo.	
Creación de equipo de apoyo logístico y de intercambio de los profesores/as y la institución, con miras a establecer los mecanismos de integración normativo e institucional que permitan el desarrollo armónico de las estrategias pensadas y en perspectiva a poner en práctica	
Desarrollo de producción escrita para divulgar resultados de valoraciones sobre la enseñanza e investigaciones pequeñas sobre la misma y búsqueda de mecanismos democráticos para su publicación	

Fuente: el autor.

Es fundamental señalar, que estas estrategias (dado sus características de contextualidad y de plasticidad), dependen de las valoraciones producidas por los profesores/as en el proceso del desvelamiento de su saber y hacer sobre la enseñanza, las cuales no siguen una secuencia lineal ni de rango jerárquico, puesto que se ajustan al principio de ruptura epistemológica que implica entender a las mismas como una hipótesis de trabajo en función de los momentos y situaciones particulares y especiales que vive cada profesor/a y/o grupo establecido, en los diversos giros lingüísticos que son capaces de producir en su labor profesional en la enseñanza.

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

El diseño de las estrategias de formación pedagógica va dirigido a ajustarse a las necesidades de los profesores en la materia. Cada profesor/a tiene una historia que le precede y representa la trayectoria experimentada en la labor docente de donde fluyen los requerimientos para la mejora de la enseñanza.

La idea de la guía base es darle al profesorado las herramientas para que redescubra su historia, la asuma y produzca la necesaria transformación de su acción profesional.

Las estrategias concebidas como sendas de naturaleza hipotética, implican aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales en donde se hace énfasis en el manejo de instrumentos, recursos, técnicas y procedimientos para el desvelamiento formal de la enseñanza y el análisis racional y formal de la conducta de clase, de las relaciones entre saber y hacer y las relaciones entre los contextos institucionales y las conductas de clase, aplicando diversos criterios.

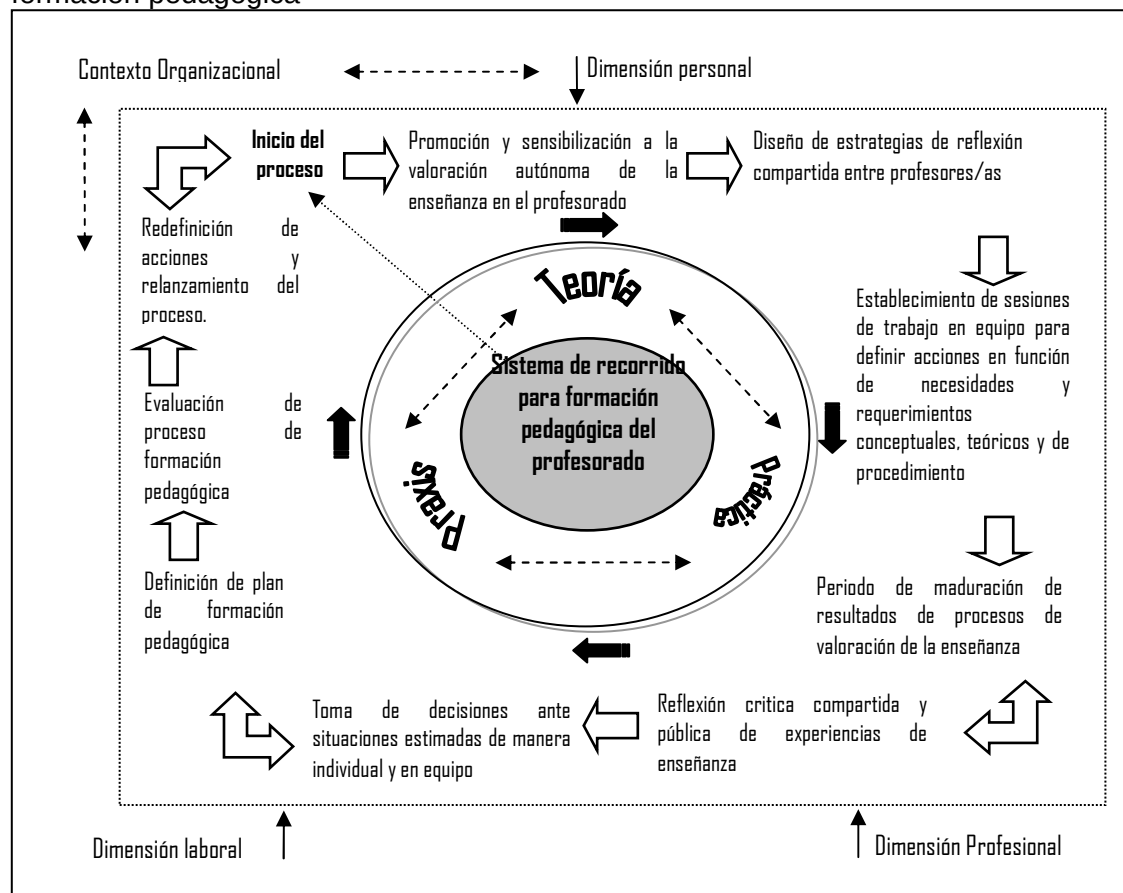
No puede haber desarrollo pedagógico ni didáctico, si no se definen con claridad los elementos organizacionales de la institución, en tanto la formación pedagógica del profesorado universitario no podría hacerse de espaldas al contexto institucional y social en donde se desenvuelve.

Las estrategias formuladas para la formación pedagógica del profesorado, son a grosso modo, perspectivas formuladas tomando en cuenta de manera global los datos aportados por los análisis desarrollados en los capítulos V y VI confirmados en el apartado referido a integración de resultados (capítulo VII).

2.1.6. Recorrido procedimental para el desarrollo de las estrategias de formación pedagógica del profesorado.

El desarrollo de las estrategias para la formación pedagógica de los profesores/as, sigue el enfoque contextualizado de formación permanente y por lo tanto, es prioritario definir a modo de sistema, un esquema de recorrido procedimental que permita a los profesores/as seguir unos pasos básicos para su puesta en marcha y lograr los propósitos definidos por cada profesor/a o grupo profesoral conformado. El recorrido a seguir, se ilustra a continuación en la figura 47.

Figura 47. Recorrido procedimental para el desarrollo de las estrategias para la formación pedagógica



Fuente: el autor.

En la figura 47 se muestra el recorrido procedimental para el desarrollo de las estrategias de formación pedagógica, el cual cumple con los principios planteados en el sentido de circunscribirse a la movilidad y dinamismo de la actuación docente del profesorado, el grado de implicación individual y colectiva en el grupo a conformar y el compromiso por la mejora de la enseñanza, centrados en responder a las exigencias, necesidades y requerimientos de formación y desarrollo profesional.

La ilustración explica por sí sola el proceso a seguir, en el sentido de considerar abiertamente el movimiento diacrónico y sincrónico de las prácticas de enseñanza de los profesores/as y su relación con el saber y hacer docente, demarcado e influido particularmente por el contexto organizacional de la institución.

2.2. DIMENSIÓN TÉCNICO- ADMINISTRATIVO PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES/AS UNIVERSITARIOS.

La dimensión técnico – administrativa para la formación pedagógica de los profesores/as supone un conjunto de aspectos organizacionales que están directamente y proporcionalmente relacionados con el hacer pedagógico de los profesores/as en la enseñanza y al mismo tiempo fundamental para la puesta en marcha de cualquier plan, proyecto o propuesta de formación y desarrollo profesional del profesorado.

Enfrentando la realidad percibida, es imprescindible reconocer que para el éxito de la puesta en marcha de la guía base de formación pedagógica en la Universidad de Los Andes Táchira, se ha establecido los siguientes elementos: a) las estrategias institucionales y b) los aspectos logísticos requeridos para la experimentación en la institución.

2.2.1. Estrategias Institucionales sugeridas.

La orientación de la guía base para la formación pedagógica del profesorado, parte de las exigencias, necesidades y requerimientos del profesorado en su formación profesional (base profesoral), se hace necesario sugerir algunas estrategias direccionales básicas que sirvan de pautas para que se integren adecuadamente los propósitos de los profesores/as en función del plan propuesto y las características organizacionales de la institución referidas a las políticas de formación del profesorado y/o su desarrollo profesional.

Las estrategias sugeridas a escala institucional solo representan un mapa guía para los profesores/as, que no inhibe su diseño compartido institución - profesorado, durante el proceso de formación pedagógica, aspecto esencial en la necesaria autonomía del profesorado para su formación y su integración con las políticas de la institución al respecto.

La confianza y el compromiso del profesorado en su formación, incide positivamente y de manera consensuada en los propósitos institucionales ante la mejora personal, profesional y laboral de su personal profesional en el ámbito universitario. Esta premisa es fundamental en el éxito del proceso de formación, donde los agentes de dirección de la institución fungen como elementos de potenciación u obstáculo de la misma e inciden en el sentido y dirección posiblemente desplegada por el

profesorado para la mejora de la enseñanza a partir del desvelamiento racional y crítico de sus discursos y prácticas de enseñanza. Las estrategias institucionales sugeridas, para el desarrollo de la guía base se ilustra en el cuadro 26.

Cuadro 26. Estrategias institucionales sugeridas para el desarrollo de la guía base

Estrategias Institucionales sugeridas	Énfasis en las Dimensiones delimitadas por la estrategia definida
Establecimiento de enlace profesor-equipo conformado con unidad académica de la institución, relacionada directamente con actividad de formación y/o desarrollo profesional	Personal Profesional
Diseño de política de formación y desarrollo de los docentes universitarios a partir de las exigencias y necesidades valoradas por los profesores/as – equipos conformados	Personal Laboral Profesional
Delimitación de una unidad académica de apoyo (gestión del conocimiento, logístico, operativo, de planificación, etc.) tomando en cuenta el potencial de los profesores/as- equipos conformados, en torno a la experiencia de formación priorizando al Departamento como la unidad académica de estructuración de la formación docente por medio de la creación de equipos afines y la determinación de un liderazgo para la participación.	Laboral Profesional
Constitución a partir de los resultados del trabajo en equipo de los profesores/as, de una atmósfera de estudio para la mejora de la calidad de la enseñanza superior, apoyándose en los programas, proyectos, planes y entes propios de la institución, prioritariamente a través de mecanismos interactivos (tecnológicos).	Personal Laboral Profesional
Establecimiento de actividades para el desarrollo de la formación en la acción, en la práctica profesional de los profesores/as, especialmente aprovechando el potencial de la institución como organismo dedicado a la formación docente y la amplitud de oportunidades de la comunidad del conocimiento.	Laboral Profesional
Diseño de estrategias de fomento, apoyo y gestión a la acción de grupos sensibilizados se encuentran trabajando en la formación docente, especialmente en materia logística.	Personal Laboral Profesional
Fomento y democratización de espacios de divulgación de resultados del proceso de formación docente, tomando aprovechando la productividad de los profesores/as –equipos conformados.	Personal Laboral Profesional
Creación de cobertura institucional dinámica, flexible, receptiva y prospectiva a las necesidades y exigencias de formación.	Laboral Profesional
Fomento de actividades para la evaluación y la auto- evaluación formativa en los equipos-profesorales conformados en el proceso de formación pedagógica y establecimiento de mecanismos de intercambio inter-departamental y entre los núcleos universitarios.	Personal Laboral Profesional
Promoción y apoyo al desarrollo de actividades de investigación de la enseñanza y el desarrollo de pedagogía y la didáctica como ciencias clave para el ejercicio de la docencia universitaria	Laboral Profesional
Conformación de una estructura de formación descentralizada y adecuada a las singularidades de las necesidades y realidades de los distintos equipos profesorales, en el contexto institucional, tomando en cuenta los perfiles e identidades de cada carrera.	Personal Laboral Profesional
Divulgación y promoción de los modelos, enfoques, actividades y experiencias de formación docente y desarrollo profesional desarrollados en otros ámbitos universitarios, en función de la calidad y tiempo de experiencia y establecimiento de estrategias para compartir experiencias con otras instituciones en la materia.	Laboral Profesional

Fuente: el autor.

Estas estrategias siguen en esencia los principios básicos sobre formación y desarrollo profesional del profesorado, los cuales se adaptaron a los resultados y al ámbito de significación de la investigación. (Benedito, 1998; Fernández, 2006).

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

A escala institucional estas estrategias cumplen el sentido de enlazar los aspectos pedagógicos y didácticos con los organizacionales, para el logro de los propósitos definidos.

2.2.2. Aspectos logísticos

Aun cuando no puede definirse definitivamente el apoyo logístico que pudiese aportar la institución (Universidad de Los Andes Táchira) para los efectos del desarrollo de los aspectos propuestos; se indican rasgos generales prioritarios para el éxito y eficacia de la puesta en marcha de la guía base para la formación pedagógica del profesorado.

Estos aspectos logísticos pensados, se enmarcan en tres grandes grupos:

- 1) **De gestión de espacio físico, mobiliario y material:** a) espacios de reunión, b) recursos tecnológicos, c) materiales de trabajo, d) fotocopiado de material de apoyo.
- 2) **De gestión de personal de apoyo:** a) para actividades como conferencias, seminarios, talleres, b) para el manejo técnico y de uso de recursos tecnológicos, c) para enlace con las dependencias institucionales.
- 3) **De gestión financiera:** a partir del trabajo en conjunto con los profesores/as-equipos de formación y departamentos académicos, según las normativas administrativas de la institución y el auto financiamiento

Estos aspectos formulados, indican la gestión de logística teniendo en cuenta que el proceso formativo se inicia con la valoración de las experiencias de enseñanza de los profesores/as y sigue la perspectiva de innovación, es decir, los profesores/as son actores primarios del desarrollo del proceso de formación permanente a partir de las necesidades y exigencias encontradas a través del aprendizaje de la experiencia, que al irse complejizando conllevan a la mayor participación de las diversas dependencias de la institución que tienen funciones directas o afines con la formación.

Resumen del Capítulo

En este capítulo, se ha formulado una guía de formación pedagógica para el profesorado siguiendo los referentes teórico-conceptuales de la formación y desarrollo profesional, a partir de los resultados obtenidos en anteriores capítulos (V, VI, VII). Se desglosa esta orientación, como una línea de base

para la formación del profesorado de la Universidad de Los Andes- Táchira que ha de ser experimentada y evaluada posteriormente.

Tal orientación, se estructura en dos grandes núcleos o dimensiones: a) la dimensión normativa- operativa y b) la dimensión técnico- administrativo (organizacional), en donde, en cada una de ellas se integran un conjunto de elementos pensados para el desarrollo de la formación pedagógica del profesorado y a su vez se complementan las dos, para sustentar una orientación viable y plausible en el contexto situacional de estudio.

Se muestran a grandes rasgos, los aspectos que pueden considerarse para aprovechar el potencial recursivo de la propia experiencia del profesorado (saber y hacer en la enseñanza) en la acción docente, donde se ha valorado el “saber pedagógico”.

V BLOQUE:
MARCO REFERENCIAL:
CONCLUSIONES Y
CREDIBILIDAD DEL ESTUDIO

CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES, HALLAZGOS, LIMITACIONES Y PESPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Contenido:

- 1. CONCLUSIONES**
 - 1.1. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS CUALITATIVO
 - 1.2. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO
 - 1.3. INTEGRACIÓN DE CONCLUSIONES.
- 2. HALLAZGOS**
- 3. LIMITACIONES**
- 4. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN**

Resumen del capítulo

1. CONCLUSIONES

Emprender el camino de la investigación es una tarea difícil, compleja y llena de interrogantes que en el transcurso se van resolviendo, pero al mismo tiempo se producen nuevos cuestionamientos que tiene una única vía de respuesta, seguir investigando, por ello alcanzar la meta es una especie de trayecto pensado al cual se ha llegado pero con tan demasiados cuestionamientos que sólo se puede afirmar que es una parte del recorrido o trayectoria de la investigación. Las conclusiones, hallazgos, limitaciones y líneas de investigación futuras, son una aproximación parcial y puntual ante la complejidad de la naturaleza de la investigación realizada.

No podemos decir que el camino de la investigación ha fenecido, en todo caso que hemos hecho un toque en el puerto –*cuan novicio navegante*- para dejar las cargas y resultados de la búsqueda y retornar a la mar en busca de nuevas indagaciones y pesquisas sobre el mundo, que requieren de la comprensión permanente para ampliar el universo de “miradas” sobre el fenómeno de la formación de los profesores/as universitarios.

Atrevido recorrido en el cual, de entrada los resultados superan y van más allá de los referentes teóricos y conceptuales que han sido abordados y que muestran el sentido de la prospección y capacidad heurística del proceso de investigación científica, por ello hay que empezar a construir nuevos mapas – *diseños de investigación*- que nos permitan aproximarnos de otras maneras, a las interrogantes surgidas para buscarle las posibles interpretaciones, que siempre quedan en el camino como constantes: la duda y el cuestionamiento.

Por otra parte, es prioritario señalar que a lo largo del capítulo en el apartado relativo a las conclusiones se definen las diferentes perspectivas temáticas y metodológicas que han delimitado la investigación y que enmarcan los resultados obtenidos en la investigación.

Para los efectos de ilustrar de manera precisa las conclusiones de la investigación se han estructurado en tres bloques: a) las conclusiones derivadas del análisis cualitativo, b) las resultantes de análisis cuantitativo, y c) las derivadas de la integración entre lo cualitativo y lo cuantitativo, las cuales tienen carácter global en la investigación. A continuación, el desglose de las conclusiones:

1.1. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS CUALITATIVO.

Estas conclusiones se derivan del proceso cumplido de investigación al desarrollar el análisis de los datos aportados por la entrevista biográfica narrativa –*instrumento base del estudio*- contrastado con los datos generados por los registros de observación y coaching, en un todo.

Este entramado generó unas conclusiones que en sí mismas, fungen como sendas que marcan las pautas de la investigación globalmente, por su profundidad, complejidad y representatividad al entender que se derivan de las fuentes primarias es decir, los sujetos de la investigación: los profesores/as.

De tal manera que:

a) Los resultados de la investigación superan en su desarrollo las premisas abordadas en el marco referencial teórico, en tanto la naturaleza del estudio genera la capacidad heurística – *desarrollo de conocimiento*- en aquellos aspectos no previstos que surgen –*fluyen*- y son desvelados por la aplicación del diseño de investigación –*conjunto de estrategias, técnicas e instrumentos*- por medio del enfoque interpretativo.

b) El esquema de redacción del análisis de los datos cualitativos es, una estructura de síntesis de contenido que genera conclusiones parciales derivadas que tienen en su representación gráfica, la mejor manera de ilustrar los logros percibidos de forma integrada, donde fluyen y son desveladas las percepciones, valores, conocimientos, esquemas de actuación, creencias y manifestaciones experienciales que identifican a los profesores/as como sujetos en un colectivo; como un subconjunto por carrera e integrados globalmente. Los valores y esencialmente el sentido ético y moral de los profesores definen gran parte de su quehacer docente.

c) La entrevista biográfica narrativa como técnica-instrumento de investigación es relevante en el cometido de sacar a flote y desvelar los aspectos más significativos del profesor/a en la realización de la tarea de enseñar en la universidad. Implica por lo tanto, un mecanismo de redescubrimiento potente de su saber y hacer profesional y puede considerarse clarificador para indagar en el pensamiento y obra pedagógica de ellos, con mira a la mejora de los procesos que cumplen como profesionales de la enseñanza. La narración de los eventos donde fluyen las concepciones, aciertos y deficiencias en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

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

d) La observación de las actividades de clase de los profesores/as y su registro, han permitido entender la complejidad de procesos que se llevan a cabo en el aula de clase y distinguir con fuerza elementos propios y diferenciadores del pensar y hacer de cada sujeto de investigación. El registro de observación en las sesiones realizadas implica al mismo tiempo una actividad compleja de racionalizar para los efectos de la investigación, de ella surgieron elementos básicos que dieron paso al coaching de indagación.

e) El coaching de indagación – *así denominado por el investigador*-, se rediseña en el sentido de establecerlo como una técnica de apoyo al profesorado para resaltar críticamente aspectos de sus prácticas de enseñanza, concienciándolos y permitiéndole al investigador profundizar en aquellos temas significativos para los dos, y básicos en el estudio y al mismo tiempo la construcción compartida de reflexiones sobre la enseñanza y el proceso formativo que administran desde su cátedra. De tal manera, al potenciar la reflexión del profesor/a a partir de la revisión de sus prácticas le hace participe activo de su propia transformación, al menos en la etapa de sensibilización para el cambio en los procesos futuros de formación y/o desarrollo profesional.

f) La investigación ha permitido identificar los aspectos relevantes que constituyen un tronco común en el saber y hacer del profesor/a en la enseñanza, lo cual permite definir desde la perspectiva cualitativa las líneas base para el diseño de planes o programas de formación permanente y/o desarrollo profesional potenciando los aspectos del ámbito pedagógico de los profesores/as universitarios; a partir de sus propias necesidades, requerimientos y exigencias al orientar al profesorado en su auto-conocimiento en lo pedagógico y didáctico y le permite asumir una postura crítica con relación a la formación pedagógica propia y del colectivo en donde participa, aproximándolo o alejándolo de la esclavitud del juicio pseudo-científico que generalmente le arroja en relación con la enseñanza universitaria – *depende del grado de implicación en el cambio*-.

g) La investigación potencia el valor de los discursos – *palabras*- de los profesores/as que con un determinado apoyo pueden diseñar la trayectoria de su formación requerida (en el ámbito pedagógico y didáctico), al mismo tiempo, le forma en la labor de evaluar e investigar la enseñanza para mejorar e innovar en ella.

h) La investigación ha permitido el reconocimiento particular sobre cada profesor/a que define una confluencia de aspectos o elementos con relación a las necesidades, requerimientos y expectativas de los profesores/as para con el desarrollo y mejoramiento del proceso de enseñanza universitaria.

i) La investigación potencia una estructura teórica para el análisis que tiene como principal característica su simplicidad para ser aplicado, permitiendo el desvelamiento de los saberes de los profesores/as en función de la enseñanza, sin tener que preocuparse por las diferencias en la formación profesional de base.

j) La investigación deja entrever que los esquemas teóricos de análisis diseñados potencian en la investigación interpretativa a través de la entrevista biográfica narrativa, una estructura formal, sistemática y coherente dándole orden al desorden, lo cual permiten estructurar marcos referenciales teóricos desde lo que se encuentra naturalmente constituido en discursos y acciones de los profesores/as.

k) Los resultados de la investigación cualitativa en sí mismos, ofrecen conclusiones parciales que definen aspectos coincidentes y diferenciadores al mismo tiempo, en cada dimensión/trayectoria, categoría y tópico de significado derivados de los análisis de las palabras y acciones de los profesores/as implicados en el estudio

l) A un nivel más concreto en función del tema de la investigación se puede señalar que:

- El saber de los profesores/as en la realización de las tareas de la docencia se encuentra estructurado como una trama o malla global y holística donde se mezclan conocimientos de contexto, tecnológicos, de contenido de la asignatura, propiamente didácticos y los pedagógicos, mediatizados por el universo de valores, creencias, supuestos, perspectivas personales que los hacen únicos en el proceso de enseñanza.
- El uso del esquema teórico en el apartado de la categoría “saber pedagógico implícito y prácticas docentes” de la trayectoria “Fundamentación teórica pedagógica implícita a nivel universitario”, ha permitido que estos saberes sean tamizados racionalmente y desvelados en la práctica cotidiana de enseñanza de los profesores/as.
- Generalmente los profesores/as sujetos de la investigación realizan sus prácticas de enseñanza con una muy débil fundamentación pedagógica y didáctica, la cual no se expresa claramente definida ni formalizada de manera explícita. Las

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

diferencias percibidas se relacionan con la aproximación de algunos profesores/as a la formación profesional de base rica en contenidos pedagógicos y didácticos como los profesores/as de la carrera de Educación, de los cuales adolece los de Administración y se aproximan medianamente los profesores/as de Comunicación Social. Es decir, la naturaleza particular de la formación profesional de base es clave - *entre otros aspectos* - para dilucidar gran parte de la trama discursiva justificadora de las prácticas de enseñanza de los profesores/as de la universidad.

- Cada profesor/a se constituye en una unidad particular, personal, única en el desarrollo de su saber en función de la tarea de enseñanza para formar profesionalmente a sus estudiantes en las capacidades – *competencias*-necesarias para el desarrollo intelectual en una determinada profesión, lo que expresa un potencial latente de ese profesor/a en los sustratos/ temas y dilemas requeridos para investigar en cuanto a la enseñanza y contribuir al desarrollo de la teoría pedagógica y didáctica.
- El saber pedagógico adquiere forma cuando las prácticas de enseñanza de los profesores/as se expresan en acciones de contenido cultural – currículo- dirigidas desde la didáctica, la cual, tiene sentido en la misión educativa que ejerce el profesor/a en el ámbito de la universidad. Por ello, el saber “pedagógico” puede interpretarse como un foco de luz o una senda, por donde se mueve lo didáctico para cumplir con la tarea educativa, que está ligada a la cultura como expresión global del desarrollo y/o formación humana, que es el sustrato matriz para lograr mayores niveles de intelección del sujeto humano que tiene a su cargo cada profesor/a.
- El saber pedagógico se desvela - *fluye* - , de las intencionalidades del conjunto de acciones formativas y didácticas logrados por los profesores/as a través de la enseñanza, las cuales tienen profundas implicaciones éticas y morales que lo mediatizan- *en la práctica*.
- La reivindicación del valor de las palabras y acciones de los profesores/as en la enseñanza, implican la reivindicación de la práctica social de la labor docente, y representan elementos esenciales para la construcción posible de la teoría pedagógica y didáctica, al entender que tales experiencias son elementos nutricios que desvelan las teorías personales y esquemas de actuación pensados por los profesores/as, que al reflexionarse y racionalizarse generan la transformación necesaria para la mejora de la enseñanza. Es hacer, explícito lo implícito, formal lo no formal, sistemático lo asistemático y público lo velado.

- El proceso idiosincrásico de la formación del profesorado (que se inicia desde etapas prontas de la vida de cada uno de los profesores/as), generalmente se van generando por expectativas no conscientes constituidas en motivaciones personales afectadas por factores contextuales. Al parecer existe una llama encendida en todo sujeto que ha vivido la socialización de las enseñanzas que expresa una motivación personal derivada de su propia condición de sujeto que aprende.
- Un aspecto significativo desvelado con relación al trayecto o dimensión “Experiencias significativas relacionadas con la enseñanza” esta dado en que los profesores/as sujetos de la investigación, consideran de manera implícita que el “aprendizaje vicario” es uno de los procesos básicos en la conformación futura para desarrollar la enseñanza y convirtiéndose en un núcleo esencial a ser tomado en cuenta en las líneas de base para la formación pedagógica del profesorado a partir de sus saberes que en parte son una consecuencia de ello, por el efecto de la modelación.
- El profesor/a es un profesional que ha tenido experiencias de socialización en la enseñanza en su trayectoria de formación, las cuales generan bases para un acercamiento intuitivo a la docencia universitaria y al desarrollo de un saber que le ayuda a orientar los procesos del aula, al mismo tiempo, representan factores de incidencia a ser tomados en cuenta, para el diseño de bases, líneas de acción, programas y/o proyectos de formación pedagógica.
- El ejercicio profesional de la docencia universitaria empieza por delinearse como un proceso eminentemente político y normativo a nivel institucional, pero influido por factores coyunturales que se entretajan con las concepciones en el ámbito personal que construye cada profesor/a desde la perspectiva de la naturaleza de acceso a la profesión, incidiendo en el desarrollo posterior de su saber y hacer profesional que afecta posiblemente la construcción del saber que guía el hacer docente de los profesores/as sujetos de la investigación *-latente como expresión de reconocimiento del valor de la universidad como espacio de desarrollo de la profesión-*.
- El primer año de enseñanza en el ámbito universitario es una etapa fundamental en la construcción/reconstrucción/reconfiguración del saber y hacer docente posterior y emerge el supuesto de un saber experiencial que guía la enseñanza a partir de las propias necesidades y requerimientos para el desarrollo de la asignatura.

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

- El aprender a enseñar, es una de las premisas desveladas en los discursos de los profesores/as para poder producir el cambio o mejora de la enseñanza tomando en cuenta que son conscientes de la construcción de un saber no formalizado con el que accionan la docencia. La valoración del potencial del aprendizaje que cada uno de los profesores/as hace se deriva de las argumentaciones de justificación sobre el contenido de las asignaturas que administra cada profesor - *el cual realizan de manera implícita generalmente*-
- Al contrastar los discursos que justifican las acciones de los profesores/as en la práctica de enseñanza en el aula de clase, se percibe claramente que una gran mayoría de los esquemas pedagógicos y didácticos construidos en el ámbito académico pareciesen desarrollados desde premisas absolutas, lo que contradice el mundo de lo concreto de cada profesor/a, ya que la realidad nos muestra en el pensar y hacer de los profesores que su práctica docente tiende a ser más bien ecléctica, dual o al menos muy contradictoria y compleja en su realización práctica y obedecen a factores que generalmente están en los propios límites del campo científico.
- La autodeterminación en las prácticas de enseñanza y discursos que la sustentan, están mediatizados por los juicios, creencias, teorías personales e ideologías de los profesores/as; esta autodeterminación es uno de los sustratos básicos para la puesta en marcha de procesos de formación permanente y/o desarrollo profesional del profesorado, en tanto a partir de allí la tarea educativa se potencia y es clave para poder incidir en la educación de los demás.
- Luego del análisis se aprecia que emergen ciertos rasgos identificatorios similares en los profesores/as en sus prácticas de enseñanza y discursos que justifican su acción docente; en los cuales se puede reconocer la influencia de la estructura organizacional de la institución, que podría delimitarse en relación con ciertos rasgos primigenios de “cultura pedagógica”, (confluencia de características implícitas sobre la enseñanza) que son reconocidas generalmente por los estudiantes sobre sus profesores (quienes generalmente no son conscientes de esta situación).
- Esta especie de “atmósfera / cultura pedagógica” emerge espontáneamente y es consecuencia posible, de múltiples factores entre los cuales destaca los marcos normativos oficiales que se expresan a través del currículo institucionalizado y los movimientos internos de producción y divulgación pedagógica y didáctica que empiezan débilmente a expresarse con cierta autonomía en la carrera de

Educación, los cuales no alcanzan mucha intensidad y formalidad en la institucional.

- Tales rasgos de “cultura pedagógica” se mueven generalmente entre la oficialidad del sistema configurado en la institución y la espontaneidad del profesorado quien es atrapado por elementos técnicos y administrativos y por algunos intentos de aproximación racional científica desarrollados al interior de la institución. Así, estos rasgos identificatorios en el hacer y decir del profesor/a expresan al mismo tiempo una matriz que tiene su ámbito práctico inmediato en el plan de estudios – *curriculum*- de la carrera de Educación y se proyecta naturalmente hacia las demás carreras a las que influye indirectamente.
- El saber del profesor/a expresado en hacer y pensar su acción docente, mediatiza el proceso de formación profesional de sus alumnos, en tanto le da un matiz personal a los procesos didácticos que ocurren en el aula, lo que permite cierta distinción particular –*sello personal*- de los profesores/as de parte de sus estudiantes. Esta mediatización implica el desvelamiento de una profunda carga ética y moral distintiva de cada profesor/a en el desarrollo de la práctica de enseñanza que se racionaliza a través de las palabras y/o discursos que usa para justificar/argumentar y dar legitimidad social a su profesión.
- El “saber pedagógico” puede considerarse como una senda –*camino* - que guía la acción docente pensada, la cual es generalmente racionalizada desde las experiencias personales, creencias y conocimientos cuando se tienen que afrontar situaciones coyunturales en la enseñanza, produciendo un toque particular y especial a su hacer profesional.
- Las motivaciones de los profesores/as para el cambio, la mejora y la evaluación de la enseñanza, se ve afectada por los años de servicio que han desarrollado a lo largo de su trabajo como docentes, lo que implica que a mayor tiempo de “experiencia” mayor tendencia a aislarse al considerar que su experticia –*saber aplicado*- es válido para resolver la cotidianidad del trabajo del aula, lo que los lleva generalmente a afrontar con mayor autoridad su acción docente y a cimentar obstáculos para la autocrítica de su labor profesional en el ámbito universitario.
- Los profesores/as sujetos de la investigación perciben grandes deficiencias en la puesta en marcha de proyectos de formación pedagógica y didáctica, factor que se relaciona directamente con la propia organización de la institución y sus políticas de formación del profesorado; a pesar de que existe una matriz latente en los docentes que “abogan” por procesos de formación permanente y/o desarrollo profesional en la soledad y silencio de su quehacer en la enseñanza.

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

Es el grito “ahogado” de los profesores/as por incorporarse a los procesos de cambio en la estructura organizativa de la institucional en donde enseñan y en la determinación de políticas de formación del profesorado, en las que se tomen en cuenta sus necesidades, requerimientos y expectativas pedagógicas y didácticas para innovar en la enseñanza.

- El saber de los profesores/as universitarios sobre/en la enseñanza, se estructura posiblemente como una “caja negra” propia, personal, intuitiva, implícita, construida desde las concepciones particulares y ontológicas de cada uno de los profesores/as, que de valorarse científicamente no soportarían los embates de la evaluación institucional sobre saber/conocimiento referencial para desarrollar la práctica de la enseñanza.
- Se percibe la existencia implícita de un “esquema de formación inicial” que de forma dinámica fluye en la institución y cuya principal característica es la “indagación” como consecuencia de los valores éticos y morales de los profesores/as cuando se incorporación a la profesión de la docencia universitaria.
- Los profesores/as generalmente tienen actitudes de magnificación para ejercer la enseñanza, provocados posiblemente por la creencia y/o presunción de los docentes de estar laborando en un nivel educativo donde pueden establecer sus puntos de vista con autonomía, a partir de las influencias ejercidas por las experiencias vividas como discentes en los diversos niveles educativos en los que ha participado como parte de su trayectoria de formación.
- La acción docente desde la perspectiva pedagógica y didáctica está estrechamente ligada a la organización escolar, que encauza de manera espontánea e imperativa las prácticas y saberes de los profesores/as en/sobre la enseñanza, la cual penetra los esquemas de actuación de los profesores/as y le da cierto matiz integrador cuan similar de una “cultura organizacional”.

1.2. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

Del análisis cualitativo derivado del procesamiento del cuestionario realizado en los estudiantes de la carrera de Administración, Comunicación Social y Educación (alumnos de los respectivos profesores/as –sujetos de la investigación-) se puede destacar:

- a) El comportamiento de las respuestas de los estudiantes, desde el punto de vista estadístico ha sido altamente coincidente en muchos aspectos, esencialmente la

tendencia de respuestas es generalmente favorable en la mayoría de proporciones que integran cada categoría.

- b) Las diferencias en las tendencias de respuestas encontradas, entre los grupos de estudiantes de Administración, Comunicación Social y Educación, pueden identificarse de alguna manera por la influencia del perfil de cada carrera que define elementos propios del plan de estudio y por ende, en la valoración que tienen los estudiantes sobre sus profesores/as.
- c) El contraste de respuestas radicalmente desfavorable percibidos en algunas categorías, son en esencia respuestas dadas a proposiciones que fungen como “control” y que pueden interpretarse internamente como favorables, al cambiar el sentido de las mismas, situación que se ha realizado para efectos estadísticos en el calculo de promedio de proposiciones para valorar las categorías en conjunto.
- d) El Grupo de estudiantes de Comunicación Social, en el análisis estadístico, presenta mayor dispersión en las valoraciones de las proposiciones, inclusive, son quienes concentran sus respuestas en torno al punto medio de la escala (Lykert), es decir, que al parecer no estiman ni favorable, ni desfavorable muchas de las proposiciones formuladas, lo que nos permite inferir posiblemente el desconocimiento del fenómeno formulado o la no percepción en el aula de clase a través de la enseñanza de sus profesores/as de las proposiciones planteadas en el instrumento.
- e) El análisis estadístico realizado siguió dos orientaciones:
 - una enfocada al tratamiento particular de cada proposición por categoría y grupo de estudiantes por carrera, que nos permitió valorar los rangos de estimación dados a cada proposición en la categoría y definir un perfil de comportamiento de respuestas de los estudiantes.
 - un análisis global integrado entre los diferentes grupos de estudiantes (Administración, Comunicación Social y Educación) por categoría tomando en cuenta el promedio de respuestas de todas las proporciones, permitiéndonos observar a grandes rasgos los aspectos más significativos estimados por los estudiantes y contrastarlos entre ellos, definiendo la importancia de las categorías y dimensiones entre si.

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

- f) El análisis estadístico nos ha permitido inferir, la opinión de los estudiantes sobre sus profesores en las dimensiones: “Saber pedagógico y práctica de enseñanza” y la dimensión: “Desarrollo profesional y Cultura pedagógica” y en las categorías que la conforman.
- g) Los resultados del tratamiento estadístico, nos indican el potencial del instrumento y del tipo de análisis realizado para establecer inferencias tan significativas y relevantes como las producidas a través de las metodologías cualitativas. Las particularidades del análisis estadístico, a permitido desde el planteamiento de la triangulación, la complementariedad en el diseño del estudio realizado.

1.3. CONCLUSIONES GLOBALES

- a) El propio diseño de la investigación implica en su conjunto un factor de desarrollo y/u obstáculo en el recorrido del estudio, en tanto soporta el reconocimiento de muchas ideas, opiniones, creencias, premisas, conocimientos que requieren de un tratamiento amplio y complejo.
- b) La integración de los resultados nos ha indicado que los pensamientos de los profesores/as sobre la enseñanza difieren generalmente de sus acciones e inclusive que los estudiantes terminan percibiendo lo que hacen sus profesores/as desde las experiencias de socialización de las enseñanzas en el ámbito universitario, comparándolos siempre con otros profesores/as de manera no consciente y estableciendo ciertos rasgos de identificación relacionada con la forma como se concreta el saber del profesor/a en la enseñanza.
- c) El “saber pedagógico” estudiado desde el campo intelectual en Latinoamérica y en especial en Venezuela, en el presente estudio, nos indica que se conforma de manera particular y especial en cada profesor/a, definiendo un esquema global del recorrido de formación profesional a partir del estudio de coincidencias y diferencias en la trayectoria o dimensión de formación profesional en la docencia a través del análisis de la enseñanza.
- d) La confirmación metodológica del esquema teórico diseñado para el análisis de la categoría “Saber Pedagógico” como una estructura que permite la formalización de los aspectos emergidos y derivados en el análisis cualitativo de los profesores/as, a pesar de las contradicciones comunes encontradas en el contenido tratado, propio de la naturaleza global del diseño de la investigación y del campo de estudio en el que se ha desarrollado.

- e) La distinción terminológica utilizada en el estudio implica además un valor agregado en la complejidad para su comprensión, (manejo de ciertos discursos en el contexto de la Universidad de Los Andes- Táchira), que han de ser abordados de forma crítica en el futuro, sin que ello implique la devaluación de las producciones intelectuales en el contexto de la investigación, ni la subvaloración de los referentes teóricos existentes en la comunidad científica, tomando en cuenta los avances y desarrollos contemporáneos que se sustentan en la premisa de que la realidad puede ser apreciada de múltiples formas y dependiendo esencialmente del referente en particular con que se pretenda interpretar, comprender y explicar el fenómeno.
- f) En sentido ético y moral marca en los profesores/as las sendas de su práctica pedagógica y del desarrollo didáctico. Los valores de cada profesor conforman la identidad profesional del profesor/a y se manifiesta en su quehacer docente.

2. HALLAZGOS.

Los hallazgos implican en el presente estudio aquellos aspectos que no han sido estimados previamente en la planificación de la investigación y fluído naturalmente provocados por el proceso heurístico de la investigación científica, los cuales se resumen en:

- a) El potencial de estudiar los discursos y acciones de los profesores/as en la enseñanza para sacar a flote formalmente esos saberes y recoger los aspectos significativos en términos de exigencias y requerimientos de formación permanente en lo pedagógico y didáctico por medio de la investigación biográfica narrativa (Esta investigación potencia el desvelamiento de la historia de los sujetos investigados como profesores/as, a través de la narración de su quehacer en la enseñanza).
- b) Descubrir que los estudiantes más allá de la propia dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, conocen a sus profesores/as y pueden ayudarles en el proceso de mejora de la enseñanza, al compartir puntos de vista sobre las actividades que comparten en el proceso de formación. Esto implica la necesidad de investigar sobre la enseñanza en el aula de clase. No es menos cierto la poca estimación que tienen los estudiantes de las carreras de Administración y Comunicación Social sobre el tema de la enseñanza, quizás producto del perfil de la carrera; pero se reconoce la importancia que los estudiantes le dan a los resultados (que les afectan) de la enseñanza que reciben.

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

- c) La diversidad de orientaciones, manifestaciones, esquemas de actuación pedagógica y didáctica que afloraron por medio del análisis interpretativo, realizado a los profesores/as, nos indican el potencial diferenciador en el saber y hacer de la enseñanza universitaria de cada uno de ellos, en función del sistema de creencias, conocimientos, concepciones e inclusive dogmas propios de la naturaleza particular de cada sujeto y de los elementos del contexto institucional en los cuales se movilizan socialmente y que pueden apreciarse en detalle en el capítulo V.
- d) La singularidad de elementos que fungen como factores potenciadores y obstaculizadores en la formación permanente del profesorado universitario desde la perspectiva institucional, que implican la identificación de la institución dentro de una atmósfera cultural difusa y compleja en lo pedagógico.

3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Las limitaciones en la investigación interpretativa implican obstáculos naturales en el desarrollo del proceso de indagación, mediatizando el desarrollo en sí mismo y los resultados obtenidos, en tanto la naturaleza de la investigación implica la actuación e intercambio de sujetos humanos en un hacer sociales particular.

La esencia humana y social del estudio, dimensionan los valores, sentimientos, creencias, conocimientos, ideales, contradicciones y supuestos que son susceptibles de ser afectadas por la investigación, generando un reto para el investigador quien aborda la realidad estudiada desde una orientación humana cargada de sus propias creencias, conocimientos y valores e impregnada de la ciencia.

Las limitaciones de investigación se clasifican en: a) limitaciones de índole metodológica, b) limitaciones propias del estudio relacionadas con el tema de indagación y c) limitaciones contextuales.

a) Limitaciones de orden metodológico:

- El diseño de la investigación en su estructura metodológica centrada en lo interpretativo dada su complejidad, al conformarse desde la entrevista biográfica – narrativa y enlazada a las observaciones de clases y coaching de indagación, produjeron un ritmo de trabajo violento y profuso en diferentes etapas del proceso investigativo, lo que produjo limitantes de naturaleza “temporal” para la aplicación, recaudación y procesamiento de la información

en sintonía con el diseño de la investigación, por lo cual no fue percibida de forma positiva inicialmente por los profesores/as sujetos de investigación.

- Al desarrollar la entrevista biográfica narrativa a los profesores/as y tener limitaciones de tiempo, las dos sesiones de trabajo planificadas significaron mayores dificultades para que los sujetos de la investigación seleccionados tuviesen mayores dificultades para afrontar la entrevista, lo que ocasiono obstáculos para un trabajo más libre y llano. Es posible que el desconocimiento de las técnicas e instrumentos de la presente investigación de parte de los profesores/as provocara cierta incertidumbre a pesar de las actividades de “rapport” realizada previamente.
- La aplicación y recolección del cuestionario estuvo precedida por obstáculos coyunturales y contextuales propios de la institución que dificultaron hasta último momento la aplicación del cuestionario y la recolección de los datos, (un plazo de más de tres meses para aplicarlo y procesar luego la información) generando retrocesos en la planificación y por ende la triangulación necesaria en el diseño de la investigación.
- La proximidad del investigador con los sujetos del estudio, al compartir escenarios de trabajo provocaron ciertas “distancias” y susceptibilidades de parte de profesores/as y alumnos para actuar de manera sencilla y natural en función de ciertas creencias relacionadas con el tipo de investigación que se realizó, por lo cual se desarrollaron nuevas aproximaciones y acercamientos con los sujetos de investigación ocasionando dificultades de tiempo, espacio y logística.
- Otro factor esencial condicionante de la investigación fue la propia dinámica de los profesores/as en su trabajo académico -*sobrecarga de actividades de docencia y administrativas*- que al no precisarse adecuadamente en el diseño metodológico ocasiono ciertas rupturas y demoras en la secuenciación de desarrollo del estudio, quizás más por la inexperiencia del investigador que por la propia condición natural de los sujetos de la investigación en su ámbito de trabajo.

b) Limitaciones propias del estudio relacionadas con el tema de la indagación:

- Dado que la temática obedece a una postura trabajada en el contexto latinoamericano (por la influencia y cercanía de la comunidad científica colombiana), conlleva a dificultar la integración con posturas existentes en

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

otros contextos académicos y de investigación pedagógica, especialmente en el desarrollo de los marcos referenciales del estudio.

- El tema de “saber pedagógico” circunscrito a un campo de investigación muy focalizado y propio del ámbito pedagógico y didáctico, generó en sí mismo, dificultades, en tanto la terminología técnica utilizada no se correspondía directamente con los discursos comúnmente tratados por una gran proporción de profesores/as y estudiantes sujetos de la investigación (carreras de Administración y Comunicación Social), por lo cual se profundiza en estrategias que permitieran la comprensión de la temática de la investigación.
- Al mismo tiempo, los profesores/as con formación profesional de base docente –*carrera de Educación*- en algún momento afrontaron la investigación de una manera defensiva, en la creencia de sentirse evaluados en sus prácticas de enseñanza, lo que ocasionó demoras para relanzar el resto del proceso de recolección de información, pues se desarrolla una matriz u atmósfera colectiva muy sutil, que incidió como un factor obstaculizador de la investigación, por lo cual se tuvieron que realizar nuevos momentos de acercamiento y aproximación para que los profesores/as comprendiesen los propósitos de la investigación.

c) Limitaciones contextuales:

- La atmósfera interna de la institución –*micro-política del currículo* -, entendida como la reproducción de la contradictoria y confusa situación política e ideológica muy singular del país, ha sido un factor de obstáculo para el desarrollo de la investigación pues ha ocasionado situaciones particulares como la ocurrencia de “huelgas”, “paros”, “enfrentamientos” en los cuales los miembros de la comunidad académica por diversa índole fueron influidos, generando cierta atmósfera difícil para la indagación, estudio e investigación del discurso justificador de las prácticas pedagógicas de los profesores/as, al ser considerado como un proceso comprometido con algún tipo de ideología imperante.
- El hecho de estudiar a los profesores/as en el propio contexto de labor profesional del investigador, generó discusiones y un clima inicial de freno al interior de la carrera de Educación y demás carreras, al considerarse que “tocaba” la autonomía de cátedra de los profesores/as, produciendo inicialmente situaciones comprometidas que limitaron la acción del investigador para el debido intercambio con los profesores/as.

4. PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA.

En función de la gran cantidad de datos aportados por la entrevista biográfica narrativa y por los resultados de la investigación, se considera conveniente desarrollar investigaciones en las siguientes líneas o perspectivas:

- Sobre formación permanente del profesorado y desarrollo profesional a partir de diseños de investigación interpretativos que permitan ahondar en el mundo cotidiano de la actividad del aula de los profesores/as para desvelar su saber y hacer a la luz de necesidades, requerimientos y exigencias para la mejora de la enseñanza en el ámbito universitario, donde el profesorado tenga una activa participación a través de la valoración de discursos y acciones sobre la enseñanza que producen.
- En relación a el desarrollo organizacional de la institución – *organización escolar*-, en tanto los resultados del estudio indican que este tema representa una tendencia latente que fluye en discursos de los profesores/as de forma permanente; convirtiéndose en un factor esencial para el diseño de futuras innovaciones en el ámbito pedagógico, didáctico y curricular, potenciando la capacidad gerencial y de gestión del profesorado para la toma de decisiones esenciales en el desarrollo de institución en materia de docencia, investigación y extensión y gestión del conocimiento.
- En el tema de “aprender a enseñar”, en tanto uno de los aspectos concluyentes del estudio, sitúa al aprendizaje como un principio fundamental para la mejora del proceso de la enseñanza universitaria, tal y como los perciben los sujetos de la investigación.
- Relativa a la epistemología de la Pedagogía y la Didáctica, en tanto la pluralidad de miradas y enfoques existentes en la comunidad científica deben conllevar a clarificar los avances o retrocesos posibles que ocurren al interior de la institución universitaria como contexto de estudio, con relación a este aspecto y permitirle aclarar las diacronías derivadas en la operacionalización del currículo para favorecer los procesos de cambio, mejora y/o innovación.
- En torno a las características formativas del profesorado universitario, para entender la complejidad y diversidad posible de perfiles existentes con miras a que sirvan de diagnóstico para el diseño de futuros planes, programas y/o proyectos de formación.
- En relación al tema de la investigación multidisciplinaria y en equipo y el manejo de metodologías de investigación enfocadas a revisar el hacer, pensar y decir del

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

profesorado, en tanto que el valor de los datos aportados en el estudio podría potenciarse aun más con el trabajo de un equipo multidisciplinario capaz de desarrollar los múltiples aspectos derivados del proceso de recolección de información, el cual posee una gran variedad de matices y significados temáticos.

Resumen del capítulo

En este capítulo se ha tratado las conclusiones, hallazgos y limitaciones de la investigación tomando en cuenta los aspectos más notorios y significativos del estudio, resaltando de manera muy general los elementos definidos en los objetivos de la investigación.

El análisis cualitativo (capítulo V) y el cuantitativo (capítulo VI), en sí mismos van recogiendo conclusiones parciales, que muestran con detalle lo que se ha recopilado sintéticamente en las conclusiones.

ANEXOS

Contenido:

Registros de observación por profesor/carrera (texto en negro) y coaching de indagación (texto en rojo) derivados de aspectos relevantes de la observación. Profesores/as A1, A2, C1, C2, E1 y E2.

Se ha bloqueado algunos datos por indicar elementos de identificación de los sujetos de investigación

Registro de Observación: N° 1

Informador: A1

Carrera: Administración



Condiciones del Salón de Clase:

El salón de clase es amplio con ventanales al lado sur, ubicándose el pizarrón negro al fondo del salón diseccionado al este y con la puerta de fondo al norte. Presenta una distribución de aproximadamente 45 sillas y mesas ordenadas uniformemente con una mesa al frente del salón donde se ubica el profesor.

Llegan a la clase cerca de unos 28 alumnos, que se ubican de forma natural en el salón. El mismo se encuentra bien iluminado, pero tiene incidencias en el ruido externo al espacio físico.

El Inicio de la Clase:

El profesor A1 (LM) empieza anunciando el tema que trabajaran en clase y les señala que entregara los resultados de una evaluación realizada con anterioridad al finalizar la misma. Así mismo, la profesora escribe en el pizarrón unas pautas de contenido al cual le da orden en dos grandes bloques en el espacio de la pizarra. A1 empieza a conceptualizar el tema y va construyendo un grafico en el pizarrón, mientras va explicando el tema. El profesor A1 utiliza una buena proyección de voz, que va haciendo fluir en la medida que expone los conceptos básicos del tema relacionado con procesos administrativos.

La profesora por lo tanto va haciendo una recopilación de clases anteriores y genera algunas preguntas que son respondidas por una alumna y el informante A1 refuerza la idea y amplía el contenido tratado.

El esquema dibujado por la profesora es la guía para la explicación de la clase, A1 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)

A1 se moviliza por el salón de clase, tratando de conectarse permanentemente con los alumnos, mientras va explicando los conceptos claves 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.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

Cerca de 20 minutos después, llegan casi la totalidad de los alumnos al salón de clase. Nuevamente el profesor A1 usa un ejemplo típico del personal obrero de la construcción para ubicar conceptualmente a sus alumnos en la tipología de personal que labora en una empresa y los estilos de dirección que hay que desarrollar.

A1 indica que más adelante abordaran otros conceptos claves sobre el tema, seguidamente va mencionando el profesor algunos tópicos que deberán ser tratados y por lo tanto ser investigados por los alumnos (creatividad).

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.

A1 va pasando por algunas mesas donde hay estudiantes dispersos y los orienta en la integración de nuevos grupos, los estudiantes previamente se han organizado, movilizándolo el mobiliario del salón de clase en función de su interés y les entrega un material a los estudiantes. Luego A2 empieza a leer el material y les pide a los estudiantes previamente silencio para producir la lectura. El informante A1 les instruye luego a sus alumnos sobre que es lo que tiene que hacer (escogencia de un grupo de personas que deberán de sobrevivir en una isla desierta, ante el fallo de un avión, para lo cual deberán de tomar decisiones con ciertos criterios de profesión edad y sexo), 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 llegan otros alumnos pasados otro tiempo, 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. El profesor A1 pasa por los grupos y luego procede a borrar el pizarrón para (supongo, escribir los diversos resultados del trabajo formulado).

El profesor A1 hace una aclaratoria ante un interrogante de un estudiante en cuanto a un aspecto metodológico del trabajo y el recibe una respuesta que es focalizada a todo el auditorio, ya que la pregunta implica un requerimiento general para desarrollar el trabajo. **(Coaching: el profesor utiliza la ejemplificación y los chistes -Jocosa- para mover y motivar la clase).**

Mientras los alumnos trabajan, A1 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. Un estudiante le plantea a A1 un interrogante, dirigiéndose al pizarrón y A1 le responde

personalmente (de forma individual, no pública). (Coaching: el profesor tiene una orientación modelica para el cambio)

A1 sigue escribiendo en el pizarrón y en un momento les recuerda a los estudiantes que les queda 15 minutos para la culminación del trabajo práctico. El profesor les indica los estudiantes que no hay necesidad de que copien lo que esta en la pizarra, por cuanto el material sobre manejo de grupo se encuentra en una fotocopidora cercana a la universidad. El profesor toma uno de los resultados y les va preguntando al grupo los criterios que tomaron para seleccionar a las personas que deberían de sobrevivir. Los estudiantes argumentan sus criterios y va pasando por otros grupos donde se produce una interacción bastante flexible y hasta hilarante de los criterios asumidos para tomar las decisiones al respecto. El profesor insiste en que debe escucharse los resultados y pide silencio para que todos pongan atención, el profesor hace una broma al respecto ante un juicio emitido por un criterio de selección tomado.

A1 les pide silencio mientras va pasando por los diferentes grupos y reitera la necesidad del silencio para leer los resultados del trabajo, el cual es comentado por el profesor. A1 se da cuenta luego de leer una práctica de un criterio social y éticamente difícil de entender (sacar al niño del avión) y 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. A1 indica a los grupos que realizaran otro trabajo práctico y que luego dará los resultados del primer trabajo práctico. Algunos alumnos al escuchar las instrucciones del profesor sobre el segundo trabajo práctico se ríen y miran sorprendidos ante las solicitudes de A1, ya que deben en un tiempo estipulado hacer varias cosas prácticas que le causan gracia. (Coaching: uso de principio de actividad lúdica)

Infiero que el profesor A1 trata de establecer una caracterización de los grupos existentes en función del tema tratado, al igual que el objetivo del primer trabajo donde se evidencia que los estudiantes deben aprender a tomar decisiones con criterios elaborados sobre determinadas bases teóricas. Es bastante graciosa la actividad para los grupos de trabajo, por que tienen que desarrollar actividades de innovación que no están acostumbrados a realizar como elaborar una canción, crear un eslogan, etc. (Coaching: el profesor maneja las reglas de trabajo desde el inicio de la clase).

A1 va analizando a los grupos desde el frente y luego se pasea entre los grupos conformados, les va indicando el tiempo restantes de trabajo en el aula. Esto supongo lo hace como una medida para que los estudiantes racionalicen el trabajo en función del tiempo.

El profesor A1 pide nuevamente silencio y les indica que la recompensa para el mejor grupo innovador será unos positivos. Va pasando A1 por lo grupos y va mostrando los resultados generando una análisis cualitativo de

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

lo realizado, al mismo tiempo que usa el recurso de crítica jocosa para analizar lo cualitativo, en todo momento los grupos se ríen bastante del resultado del trabajo realizado por los otros.

El informante A1 va pasando por los grupos y van haciendo una especie de votación para determinar el grupo ganador, resultan dos grupos ganadores que luego el profesor anotara en su registro.

A1 le indica que no copien nada y que los resultados del primer trabajo práctico no tiene un resultado específico, sino que lo que interesa es la determinación de los roles en los grupos. El profesor A1 les va solicitando a los estudiantes respuestas al interrogante de diferencias entre equipo y un grupo, el objetivo es la determinación de un concepto de equipo y grupo desde la perspectiva de los roles en la teoría administrativa. (Coaching: la solicitud de no escribir nada se orienta hacia la atención plena de los estudiantes, no siempre se da materia)

El informador A1 les pide silencio a los estudiantes y luego el profesor aclara el concepto desde la teoría administrativa, donde expone el poder del equipo sobre el grupo, desde la perspectiva de los objetivos de las personas, el liderazgo, etc., al mismo tiempo el profesor observado va aclarando la finalidad del segundo trabajo y da otros ejemplos sobre los equipos de trabajo y los grupos. El profesor A1 va señalando las características de los roles en la perspectiva de la teoría administrativa, aclarar lo que es equipos de trabajo y el trabajo en equipo.

Luego el profesor A1 enlaza el tema de equipos con lo de roles y hace una inferencia entre equipo y grupo (todo equipo es grupo, cada grupo no es un equipos). A1 va estableciendo un análisis de las tareas realizadas. El profesor va leyendo los diferentes roles en una empresa y les pide que se autoevalúen y ubiquen en la tipología expresada por A1.

El profesor observado A1 da ejemplos de diversos roles de los individuos en las empresas y explica el tema de forma bastante gráfica. El profesor A1 hace uso de metáforas invertidas y humor negro para sustentar la explicación de un rol. Los conceptos emitidos por A1 son bastante atractivos a los estudiantes y se ajustan a situaciones graciosas construidas por el profesor. El profesor emite una pregunta para que los alumnos la respondan y se sirve de ello para caracterizar un rol. La riqueza de las explicaciones del profesor esta bastante apoyada en contextos situacionales de la realidad bien ejemplificados.

Luego con la ayuda de los estudiantes el profesor hace una categorización en términos de roles positivos y negativos en la empresa, A1 argumenta la necesidad de analizar los roles de una empresa a partir de la identificación de unos roles necesarios para el equilibrio. Se establece como criterio básico la conformación de equipos híbridos de roles de individuos que constituyen la empresa.

A1 pregunta a sus alumnos si tiene dudas sobre el tema, a los cual los estudiantes señalan que no. 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. Estos ejemplos se ajustan a realidades existenciales y se explican de forma muy rápida.

A1 hace un alto rápido para recordarles la conformación de los equipos de trabajo para una evaluación próxima, prosigue luego indicando las características de los tipos de equipos en la empresa, insistiendo en el uso de ejemplos, que va construyendo en conceptos del tema tratado. El profesor A1 se mueve al frente del salón paralelo al pizarrón señalando los tópicos explicados. Explica A1 que existe varias tendencias de diseño de organizaciones, utilizando referentes modelitos de la teoría administrativa, las cuales menciona, y explica definiendo claramente cada concepto.

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, para ello va pasando por la ubicación de los diferentes grupos. Los 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. Algunos alumnos se preocupan por el punto ganado y le señalan sus nombres al profesor quien los anota en su registro diario.

Luego de entregado los papeles con los equipos conformados para el trabajo final la profesora proceden a enumerar los mismos y a establecer el sorteo de los temas. Finalmente entrega las pruebas. El profesor anuncia el tema próximo y va definiendo el tiempo de trabajo para las exposiciones. Los alumnos exponen ideas sobre la composición de la temporalidad de los grupos y el profesor toma la decisión sobre en que tiempo trabajarán en clase.

Finalmente el profesor da instrucciones sobre el trabajo final, entrega los exámenes para que los alumnos los revisen sean firmados y entregados nuevamente.

Registro de Observación: N° 2

Informador: A1.

Carrera: Administración.



Condiciones del Salón de Clase:

El salón de clase es amplio con ventanales al lado sur, ubicándose el pizarrón negro al fondo del salón diseccionado al este y con la puerta de fondo al norte. Presenta una distribución de aproximadamente 45 sillas y mesas ordenadas uniformemente con una mesa al frente del salón donde se ubica el profesor.

Llegan a la clase cerca de unos 28 alumnos, que se ubican de forma natural en el salón. El mismo se encuentra bien iluminado, pero tiene incidencias en el ruido externo al espacio físico.

El Inicio de la Clase:

El profesor A1 (LM) empieza anunciando el tema que trabajaran en clase y les señala a los estudiantes que coloquen sus láminas de trabajo (casos prácticos) en el pizarrón y atiende a algunos estudiantes sobre aspectos de la cátedra. Hace una recopilación de la clase anterior y muestra interés por que ya algunos alumnos han comprado el material sobre motivación y sobre liderazgo en las empresas (comportamiento). Van llegando algunas alumnas y el profesor les da indicaciones sobre el trabajo a realizar recordándoles sobre el recorrido de aprendizaje que harán en la próxima sesión de trabajo.

Ante la espera de otras personas de los grupos para iniciar el análisis del material traído por cada grupo, va señalando lo relativo a unos talleres sobre emprendedores y microempresarios para luego desarrollar un proceso de escogencia de un grupo no mayor de 50 personas que en función de los criterios del gobierno nacional y de la empresa privada (Banco Provincial) tendrán micro - créditos al 13 %. Luego de ese anuncio, el profesor A1 inicia la explicación del tema sobre motivación, empezando con un análisis del concepto a partir de escuchar algunas ideas de los estudiantes, al final el profesor hace una recopilación sobre el concepto y las características de los enfoques o modelos de motivación.

A1 pide a un algún alumno que indagó sobre la Teoría de la Motivación de Maslow, para que empiece a explicar el tema, previamente el profesor explica que existe una teoría no formal sobre motivación y hace una ejemplificación donde resalta el hecho de que la motivación se produce por cumplimiento o no de una situación determinada. La alumna del grupo explica los fundamentos teóricos de Maslow y utiliza para ello la lámina

trabajada y va ejemplificando sobre la base de las premisas expuestas en la teoría. La estudiante explica cada concepto y utiliza un ficha para recordar aspectos del tema a explicar, A1 escucha atentamente la presentación de la alumna y refuerza la teoría explicada hasta el momento.

Aclara conceptos básicos de la teoría y re-explica la lamina trabaja por la estudiante, A1 utiliza un cuento (señor de lima, Perú) para ejemplificar el tema, tratando de hacer una transferencia entre el contenido trabajado y un situación hipotética o real. **(Coaching: el profesor si trata de realizar transferencias del contenido trabajado)**. El profesor A1 usa adecuadamente la voz y logra que los estudiantes estén atentos a la explicación y los estudiantes la escuchan atentos gracias entre otros aspectos en la disposición del salón de clase dispuestos por dos grandes grupos de sillas y mesas que se enfrentan entre si separados por un gran pasillo donde se ubica el profesor y se desplaza.

Usando a dos personas del salón, genera varios ejemplos para explicarles el sentido del tema en función de la realidad en cuanto a los procesos administrativos, A1 explica el por que de una entrevista de trabajo y menciona la aplicación de la teoría en el campo de la administración. El informante explica las contribuciones de la teoría en el campo práctico, llega un estudiante y A1 saluda al mismo, previamente ha hecho una broma y continuamente hace implicaciones de la realidad que desmontan de algún modo la teoría de Maslow sobre motivación. (Críticas a la teoría), el profesor les indica a los estudiantes si tiene alguna pregunta y un alumno participa para reafirmar lo explicado por A1, hace una broma el profesor y un estudiante se engancha y se ríen de la broma. El profesor le pide al alumno que indique donde trabaja y se sirve de ello para terminar de reforzar los conceptos trabajados con anterioridad.

Una nueva estudiante empieza a explicar otra teoría, la denominada "ERG/C" y tiene dificultades para aclarar los conceptos, el profesor les pide silencio a sus estudiantes y les hace una pregunta que evidencia que la estudiante esta confundida en el concepto que esta emitiendo.

El profesor sigue interrogando a otra estudiante y esta explica la teoría sin dejar en claro las ideas. 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. A1 explica adecuadamente el concepto y va estableciendo relaciones conceptuales y de procedimiento en la aplicación de la teoría tratada. Teoría muy criticada.

Luego otra estudiante 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. Utiliza un ejemplo de la aplicación de la teoría en una empresa de la región (Hiper - Garson) y hace una descripción de la empresa a partir de esa teoría. El profesor reafirma las ideas de la estudiante y le da un estímulo al darle las gracias e indicarle que ha hecho un buen trabajo. A1 explica a través de un ejemplo

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

común sobre como la teoría ayuda a explicar esas situaciones, hace un chiste del ejemplo anterior usando los conceptos en un juego de palabras e inmediatamente una alumna pide la palabra y describe algunas consideraciones que no son relevantes según ella. (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).

El profesor A1 ubicándose al fondo del salón, recreando el ejemplo de la estudiante que intervino con anterioridad hace preguntas y re-preguntas tratando de aclarar los conceptos y va señalando otros aspectos relevantes sobre la teoría. Disertada el equipo de trabajo entrega un material de apoyo a los diferentes equipos de trabajo. El informante A1 le da las gracias al equipo por haber traído le material.

Seguidamente el profesor A1, a raíz de una intervención sobre un estudiante hace una broma de la información expresada públicamente sobre los aumentos e impulsan para seguir explicando el tema. A1 resalta el hecho de las críticas a la teoría a raíz de la comparación con las otras teorías. (Coaching: el profesor entiende que debe desarrollar más la dimensión educativa o actitudinal de los estudiantes).

Otro estudiante seguidamente explica otra teoría (determinación de Metas) y va ejemplificando con su propia vida de estudiante la teoría explicada. La alumna mira la lamina y tratar de aclara aun más las ideas. 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. El observado A1 hace una broma que sirve de elementos de recreación de la s teoría s trabajadas y reafirma la teoría de la determinación de metas.

El profesor A1 indica la existencia de otra teoría y un alumno se levanta para indicar que ellos la han trabajado., pegan sus láminas y empiezan a explicar el tema sobre la teoría motivacional de las expectativas de Vroom. El estudiantes señala algunas consideraciones iniciales sobre el origen de la teoría y su diferencia con el resto de las teorías y desarrolla el tema para lo cual utiliza el grafico y luego hace una explicación del desarrollo de la teoría desde la perspectiva histórica (evolución de la teoría), en cuanto a los cambios surgidos en lo gerencial o económico. El alumno trata de explicar otro aspecto del tema pero tiene dificultades y el profesor A1 hace una broma del cual la mayoría de los alumnos se ríen. A1 se encuentra sentada en su mesa de trabajo al frente del salón, luego aclara los conceptos y se levanta para utilizar la lamina que se encuentra al otro lado del salón, luego A1 usa un ejemplo de la carrera para ilustrar la teoría. Se evidencia que el profesor A1 va estableciendo procesos de evaluación con sus alumnos, al mismo tiempo que explica los conceptos del tema. (Coaching: el profesor utiliza diversos mecanismos para adquirir la información que trabajaran con los estudiantes). (Los contenidos básicos

del programa de la materia parten de núcleos preestablecidos curricularmente).

A1 ilustra a través del discurso las impresiones de la teoría en el mundo de lo real y da varios ejemplos que ayudan a ubicar a los alumnos en los aspectos básicos de la teoría que han estudiado con el último grupo. A1 se moviliza y va mirando a los dos grandes grupos de trabajo e el salón y señala si existen preguntas al respecto.

Seguidamente A1 introduce el tema sobre la Teoría de la equidad, la cual es descrita por una alumna a través de una lámina, A1 se sienta en una de las sillas del bloque derecho del salón al inicio de la clase para estar cerca y mostrar mayor capacidad de entendimiento de lo explicado. El estudiante usa la lámina y va exponiendo sus ideas al respecto de la teoría. 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. Esa misma estudiante explica otro referente teórico denominada teoría del Reforzamiento, para lo cual utiliza un ejemplo sobre la misma. El profesor observado A1 pide silencio y demuestra atención a la explicación desarrollada por la estudiante.

Paulatinamente durante el desarrollo de la clase se escuchan sonidos de celulares que se activan y que crean cierta distorsión en el desarrollo del tema. (Coaching: la flexibilidad en la norma en cuanto al uso del celular tiene una finalidad existencial y de contexto temporal). El profesor A1 la da las gracias y hace la retroalimentación de rigor sobre las dos teorías promovidas por la estudiante. Es interesante que los contenido trabajados son aplicaciones de la psicología en el campo organizacional. Luego A1 traslada el tema a las teorías motivacionales en el campo de la gerencia., una estudiante explica los supuestos teóricos para lo cual lo hace con un ejemplo de una empresa ficticia., haciendo comparación entre dos situaciones determinadas.

El profesor observado A1 (LM) va mientras tanto revisando un material en su mesa de trabajo, pero esta atenta a la explicación de la alumna y retoma la explicación para ilustrar las ideas de forma más clara y precisa. 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. A1 señala que en el materia hay un material donde se expresan esas características y les va entregando a los integrantes de los diferentes equipos.

A1 señala la necesidad de utilizar teoría situacionales que impliquen lograr la motivación de la personas desde diferentes perspectivas, el profesor A1 explica desde su propia experiencia algunas necesidades de recursos tecnológicos para la enseñanza.

Seguidamente el profesor observado A1 indica que se va a trabajar el tema de liderazgo par lo cual les pide a los alumnos que se reubique en

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

diferentes grupos para que trabajen con un material de trabajo sobre el tema, para lo cual A1 les da algunas instrucciones. Les pide a los estudiantes que les den ejemplos de líderes del mundo y mencionan una gran cantidad de líderes políticos y religiosos internacionales. El profesor A1 indica que los líderes se ubican en diferentes áreas sociales y culturales. Se produce una discusión en torno al tema de liderazgo a partir de la interrogante expresada por A1 sobre como identificar a un líder. **(Coaching: el profesor busca con la pregunta generar un análisis crítico y reflexivo con los estudiantes).**

Los estudiantes van expresando ideas y el profesor les pide orden, una estudiante señala algunas ideas que el profesor A1 utiliza para componer los principales aspectos sobre el concepto de liderazgo. El profesor A1 va estableciendo diferencias y semejanzas en las características de los diferentes líderes y hace un interrogante sobre como se hace el liderazgo (nace o se hace). 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. El profesor A1 les expone el sentido axiológico del liderazgo en la carrera de administración y les pide a manera de reflexión la necesidad de trabajar el liderazgo desde la perspectiva de la profesión futura de administración.

El informante clave A1 va dándoles ideas sobre como hacer para constituirse en líderes, Les indica que en el materia que hay unos modelos de liderazgo. El primero se expresa sobre la idea que el líder nace (modelo de rasgos) y A1 explica a profundidad el tema ejemplificando con personajes públicos bastante conocidos. Señala A1 que el modelo no tiene validez y se ha caído por que las premisas sobre este referente se caen por la propia realidad.

A1 introduce el tema del modelo de liderazgo basado en el uso de la autoridad, para lo cual les plantea una interrogante que los alumnos responden directamente (son líderes los gerentes) y el profesor refuerza las ideas señaladas por sus alumnos, luego hace otra pregunta y es recreada inmediatamente por A1. El profesor precisa que ese modelo tiene otro enfoque a demás de la explicada en ese modelo e indica que no esta de acuerdo con esa clasificación (liderazgo liberal).

Se explica luego el liderazgo basado en la conducta y A1 va describiendo los aspectos que identifican un o y otro enfoque, haciendo precisiones conceptuales al respecto. Le pide A1 que revisen el material de apoyo y los estudiantes se ubican en el material, para lo cual el profesor va explicando el grafico transcrito en el material. La técnica de A1 es describir el grafico que se encuentra en el material de apoyo, donde los estudiantes le siguen en la lectura y análisis del contenido, para orientar a los estudiantes A1 va usando términos de ubicación desde la perspectiva del plano cartesiano.

Explica A1 el modelo contingencial 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, A1 hace una reflexión profunda sobre los diferentes tipos de roles en liderazgo, y va exponiendo razonamientos y supuestos a partir de la realidad donde aplica los conceptos de la última teoría.

A raíz de una broma del profesor, luego de pedirles a los alumnos si tienen dudas o ideas, un estudiante hace una broma, luego un estudiante hace una explicación de las vivencias que tiene en su empresa y de allí surgen algunas conclusiones al respecto. Otro alumno expone su vivencia y el profesor A1 escucha atentamente la explicación de la alumna y la analizan bajo la óptica de la teoría estudiada. Un alumno interviene para plantear un fundamento básico que ayuda a recrear la situación y aclarar aspectos resaltantes de la vivencia, para lo cual refuerza con conceptos claves y básicos.

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. 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 está aplicando la teoría del reforzamiento para desarrollar la evaluación de la actividad. (uso de la teoría en el proceso de la evaluación).

El profesor A1 le hace una pregunta sobre el tema trabajado a un estudiante y este no sabe que responderle, A1 toma nota. El profesor A1 les da instrucciones para las próximas clases. Los despide y les indica que entregará las pruebas aquellos que no la habían retirado. Los estudiantes se acercan al profesor y finaliza la clase.

Registro de Observación: N° 1

Informador: A2

Carrera: Administración.



Condiciones del Salón de Clase:

La disposición del salón esta con el pizarrón negro que ocupa el este de la sala de clase, con aproximadamente 45 sillas de madera y sus respectivas mesas. La organización de los alumnos esta dispuesta por el acomodo que hace el personal de limpieza, el cual dividió el espacio en dos bloques de sillas y mesas, con un pasillo intermedio. Al frente una mesa donde se ubica el profesor, cerca de la pizarra.

Los alumnos representan jóvenes entre 20 y 24 años, que se ubican a libre albedrío en los diferentes puestos del salón. Clase mixta donde se observa mayor numero de damas que de caballeros. 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

El profesor Informante A2 (W) llega a la hora de inicio de clase y comenta con algunos alumnos incidencias de la clase anterior antes de iniciar formalmente la clase. El salón tiene una disposición que se dificulta en cuanto a interferencias de sonido.

El Inicio de la Clase: Tema: Conversión y Fusión de Sociedades Mercantiles.

El profesor A2 inicia dando pautas del tema anterior, es decir previamente los alumnos tenían pautas para investigar sobre la temática que se inicia en la sesión de hoy.

Se explica gráficamente el tema sobre la constitución de empresas, donde el profesor A2 explica la fundamentación legal (Código de Comercio). El profesor clarifica los conceptos sin indagar las ideas previas, tan solo solicita que los alumnos expresen su conocimiento sobre la ley, mas seguidamente da el mismo la información.

Seguidamente empieza a dar las instrucciones sobre un trabajo practico relacionado con el tema, es decir, que el inicio de la temática parte de un trabajo práctico, donde previamente se explican o refuerzan algunos conceptos sobre la materia, a modo de seminario o taller, donde se aplicaran los conceptos.

El profesor teniendo los grupos conformados, indica a cada grupo que tarea le asigno, siempre con el objetivo del tema tratado, 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.

El profesor A2 clarifica algunas dudas a sus alumnos sobre como realizar la tarea asignada. 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 (se supone que previamente ya las ha tratado con sus alumnos)

A2 les indica que los alumnos tiene 15 minutos para 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) y empiezan a trabajar.

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) aprendan como se constituye unas determinadas sociedades o empresas para luego producir el ejercicio de fusión desde los balances elaborados en la práctica, siguiendo siempre las normas o pautas conceptuales y procedimentales) y finalmente elaborar un estado financiero de la nueva empresa. (Coaching: el profesor previamente ha planificado previamente todo el proceso y tiene claro el objetivo del proceso).

Visto el objetivo, expresado por el profesor luego de terminar la sesión práctica. Los estudiantes inician su trabajo y algunos grupos entregan rápidamente según los conceptos aprendidos con anterioridad. 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.

Se evidencia que el **contenido conceptual** (constitución y fusión de empresas o sociedades mercantiles) esta anudado a un **contenido procedimental** (normas de elaboración de balances, sustentos legales, procedimientos a seguir) y el **contenido actitudinal** (capacidad de trabajo en grupo, responsabilidad, etc.) solo es parte circunstancial de la práctica, aunque se infiere que tendrá mucho mas valor cuando se produzca la evaluación de los aprendizajes. El informante A2 no establece una diferenciación conceptual pedagógica sobre los diferentes tipos de contenidos, 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. (Coaching: el profesor confirma el manejo de los contenidos temáticos o conceptuales, visto la importancia de la materia no tiene explicito la diferenciación entre diversos enfoques de contenido, aunque entiende la importancia de proyectar los contenido bajo otra óptica).

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

Eventualmente el profesor A2, explica en el pizarrón algunos razonamientos derivados de las dudas de algunos grupos, para que ellos aclaren ideas y prosigan su trabajo. Pasado 20 minutos tan solo 2 grupos de los 8 han entregado la práctica. Luego de señalarles la tardanza, empiezan rápidamente los alumnos a entregar sus trabajos y a ordenar nuevamente el salón de clase.

Es importante resaltar el uso de calculadoras y las inferencias conceptuales que los alumnos hacen para la elaboración de los balances simples. 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 en las hojas entregadas. Se infiere que los trabajos entregados no tienen una calificación formal de evaluación, más si expresan un tipo de evaluación formativa.

Luego del reacomodo de los alumnos, el profesor reafirma la idea ante sus estudiantes sobre lo que estaban haciendo. A2 explica algunos pormenores sobre la práctica a partir de lo observado en las hojas de trabajo entregadas por los grupos y por las interrogantes generadas durante la realización del trabajo.

El profesor A2 chequeará lo que no hicieron los alumnos, en cuanto a las normas para construir los balances generales, para ello, el profesor describe y explica a sus alumnos de manera grafica como es el procedimiento a seguir siempre haciendo énfasis en el contenido. Algunos alumnos en la parte final del salón no están atentos completamente a las explicaciones del profesor.

El profesor expresa a sus alumnos, si tiene preguntas sobre el tema o sobre la evaluación que tendrán al día siguiente. 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. El profesor seguidamente responde las interrogantes, a través de ejemplos, siempre aclarando los conceptos del tema tratado.

El uso del pizarrón se hace sobre la base de pequeños gráficos para aclarar ideas y definir los términos básicos. No se hace una organización particular o especial sobre la disposición de lo escrito en clase. El profesor A2 evidencia un profundo manejo de los conceptos, 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, productos de las prácticas y de lo revisado en la teoría estudiada con anterioridad. (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 caalar los conceptos a los estudiantes, por lo tanto no existe una diagramación espacial para el uso del pizarrón) No es preconcebida. Capacidad heurística.

Anexos: Registros de observación/coaching

El profesor muestra cierto malestar ante una reiterada pregunta, para lo cual escoge un nuevo ejemplo, los alumnos intervienen para indagar, mas no para exponer sus ideas, en tanto la temática requiere de experiencia y de un saber manejado en lo concreto.

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. El profesor se encuentra al frente del salón de clase y mas específicamente al lado de su mesa de trabajo. 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. Los alumnos empiezan a racionalizar el tema y dan respuestas acorde a la temática. El profesor A2 retoma el problema planteado.

Finalmente cierra la clase dejando a sus alumnos algunas ideas claves que tiene que ver con conceptos claves del tema. Los alumnos se retiran del salón a la hora del cierre de la clase. El profesor reiteradamente borra el pizarrón y les indica finamente que los vera en la próxima clase.

Registro de Observación: N° 2

Informador: A2

Carrera: Administración.



Condiciones del Salón de Clase:

En esta sesión los alumnos se ubican tal y como esta dispuesto las sillas y mesas, con dos bloques de mesas y sillas, que tienen aproximadamente 45 alumnos. Las condiciones del salón no cambian, salvo que los estudiantes llegan más enérgicos luego de una semana sin actividad de clase.

Se escucha mucho ruido en el salón producto del ruido en los pasillos. El profesor al llegar al salón a su hora, y los alumnos previamente se encuentra en el salón. El profesor inicia la clase saludando a sus estudiantes y empieza a entregar los resultados de una prueba (o práctica) que realizaron previamente antes de irse de ferias. A2 se acerca a cada mesa y le entrega las pruebas a los estudiantes señalando previamente el nombre de cada uno de ellos.

Se evidencia que el llamado del profesor tiene por objetivo reconocer a sus estudiantes permanentemente ante la gran cantidad de alumnos por sección. (Coaching: el profesor hace el llamado ante la masificación de las secciones, expresa que antes las gran cantidad de alumnos no se puede aprender el nombre de todos).

Se nota una buena actitud del profesor para con sus estudiantes y se comunica muy respetuosamente con sus alumnos.

Inicio de la Clase:

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. Va aclarando los conceptos tratados en la prueba. Los estudiantes van dándose entre ellos algunas ideas de sus errores y aciertos, nuevamente el profesor aclara las ideas resaltando la necesidad de seguir las instrucciones para lograr éxito la prueba.

El profesor A2 se ubica en su silla al frente del salón y les aclara a sus alumnos los aspectos conceptuales relativos al examen y les muestra con evidencias los errores procedimentales comunes ocurridos en las pruebas, recreando el estado ideal de la interrogante analizada.

Anexos: Registros de observación/coaching

El grupo de estudiantes del final del salón de clase no prestan mucha atención, luego el profesor A2 les da unas pautas complementarias sobre redacción y ortografía. 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 mas de 2).

Todo lo descrito con anterioridad, lo realiza el profesor sentado en su mesa de trabajo, luego hace algunos comentarios con sus estudiantes del frente y va movilizandolos algunos papeles entre un lado y otro de la mesa. 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 a 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).

En la parte de atrás del salón, un grupo de estudiantes hacen bromas sobre la manera como el profesor A2 evalúa, empiezan a debatir sobre los porcentajes de las prácticas y las pruebas. El profesor A2 aclara conceptualmente una duda surgida ante el requerimiento de una estudiante, donde se demuestra que la respuesta dada por la alumna no llena los requisitos conceptuales y procedimentales de una interrogante determinada.

El profesor hace otra aclaratoria usando un ejemplo determinado y algunos estudiantes no ponen atención sobre las observaciones expuestas por A2. 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 y debate con una estudiante dándole orientaciones al respecto, para lo cual utiliza ejemplos y hace gestos que tratan de graficar lo que esta diciendo. De esa manera, se acercan más de 7 alumnos con el fin de que se le aclaren sus dudas. El profesor se levanta de su mesa y 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.

El profesor A2 insiste a sus estudiantes que deben seguir el formato de trabajo para que tengan éxito y les indica que a pesar del trabajo en grupo tiene muchas dudas al respecto. El profesor entrega a los grupos-parejas las prácticas realizadas y les indica que deben hacer para mejorar el trabajo (documento contable) para la próxima clase, A2 insiste en la necesidad de establecer claramente las líneas de acción a seguir para que elaboren adecuadamente los instrumentos contables. (Coaching: se insiste en lo procedimental ya que es un conocimiento básico que deben tener los

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

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 el tubo que desarrollar el procedimiento práctico para que lo entendieran).

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 trabajo.

Finalmente, el profesor A2 les señala su valoración del curso ante la evaluación y termina la sesión de clase. Los alumnos se retiran del salón y el profesor A2 empieza a recoger sus papeles de trabajo.

Registro de Observación: N° 3

Informador: A2

Carrera: Administración.



Condiciones del Salón de Clase:

El salón de clase se encuentra atiborrado de mesas y sillas al frente, y no existe una definición de algún pasillo o claro entre filas o columnas. La clase comienza a las 7:05 a.m., muy temprano llega el profesor y los alumnos se incorporan poco a poco en un lapso de 10 minutos. (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).

El Inicio de la Clase:

El profesor A2 (W) empieza explicando un término mal escrito en una práctica que le sirve para aclarar el mismo en la pizarra y empieza a demostrar lo que significa “Superávit” y esquematiza como se construye un balance bajo esas condiciones. 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.

A2 gráfica en el pizarrón el concepto y va estableciendo precisiones procedimentales sobre como hacer el balance bajo la condición de “Superávit” en torno a lo que se denomina Sociedades Anónimas, haciéndose desde las pautas formuladas inicialmente.

El profesor A2 señala que no hay calidad en los trabajos presentados por los estudiantes, que no hay conciencia en el desarrollo del trabajo. A2 se sienta en la mesa y revisa otra práctica para luego exponer su visión sobre lo que han hecho, inmediatamente pasa por las mesas y va entregando los trabajos a los alumnos para hacer las observaciones de rigor. En un momento una estudiante se levanta de su mesa y se detiene frente al profesor para hacerle una pregunta relativa al tema y recibe una respuesta directamente del mismo.

Seguidamente retoma otro trabajo y empieza a explicar como debe ocurrir el proceso de fusión a partir de Sociedades de responsabilidad limitada. A2 gráfica 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. Los estudiantes ponen atención pero debido al ordenamiento de las mesas y sillas van acomodándose o cambiándose de lugar permanentemente. Seguidamente el informante A2 explica otro ejemplo

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

comparando los conceptos de sociedades anónimas (distinto al trabajado inicialmente). A2 comparar y va precisando diferencias entre uno y otro balance.

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. El profesor sigue explicando y señala como se debe producir el registro de un balance contable. (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).

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. A2 utiliza un tono de voz adecuado, aunque hay poca retroalimentación. El profesor A2 hace una pregunta focalizada a una estudiante y al no responderla emite un reclamo que hace extensivo a todos los estudiantes señalándoles: “Aquí se viene a estudiar”: el tono de reclamo del profesor esta dirigido a que los alumnos estén atentos a lo que se explica en clase dice A2.

El tamaño de lo escrito en el pizarrón es bastante pequeño y a lo lejos cuesta precisar lo que esta escrito (mi visión es limitada). El profesor A2 responden una interrogante surgida en un estudiante a raíz de la solicitud emitida por el profesor sobre posibles dudas. (Coaching: esto se hace por la cantidad de información que debe ser expresada gráficamente y por la secuencialidad del conocimiento).

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.

Luego A2 sigue explicando el procedimiento en otra etapa, luego pasa a desarrollar la explicación desde una situación hipotética, fijando su mirada a un lado del salón. El profesor les señala a los estudiantes si han entendido la explicación. A2 pregunta sobre un aspecto que había dejado sin explicar, esperando una respuesta, que al no producirse el mismo la responde.

A2 utiliza toda la pizarra y va desarrollando varios gráficos en diferentes lugares de la pizarra para que los estudiantes vean los pasos y los instrumentos de balance trabajados y la complementariedad que existe entre ellos. Una estudiante hace una pregunta al profesor desde una vivencia particular de trabajo y el profesor responde la duda.

El profesor A2 borra el pizarrón y empieza a tratar el tema de fusión de Sociedades Anónimas. A2 escribe en la pizarra de izquierda a derecha los gráficos necesarios para proseguir su explicación, definiendo cada aspecto referenciado en los balances (es el objetivo que el profesor persigue para

sus alumnos). Se producen algunas interrogantes de los estudiantes al frente del salón y el profesor explica el contenido aclarando las diferencias de uno y otro proceso.

Inicia A2 la explicación sobre fusión (Pura y por absorción) indicando en el pizarrón los tópicos que cambian en los balances, a partir del ejemplo del cierre de una empresa y la absorción de parte de otra. Luego el sujeto observado A2 empieza a explicar con un ejemplo originado en las denominaciones de empresas dadas por los alumnos como debe realizarse el próximo trabajo. Los estudiantes van señalando los nombres de las empresas creadas ficticiamente y A2 establece entre quienes se realizara la fusión con las diferencias teóricas al respecto y tipos de fusión para que los grupos se integren y hagan los balances respectivos haciendo énfasis en la elaboración de los procesos de fusión. (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).

A2 grafica el proceso para que los estudiantes aprendan a manejar los procesos globales de gerencia de fusión de empresas y como se deben manejar los tópicos básicos para elaborar los balances (definiendo pasivos y activos).

El profesor explica por medio de ejemplo de los estudiantes como se convierte una SRL (sociedad de responsabilidad limitada) en una Sociedad Anónima (SA).

El profesor A2 hace una pregunta a sus alumnos y escucha algunas respuestas emitidas, luego procede a explicar los aspectos relevantes del tema, es decir el mismo se da la respuesta, ya que los estudiantes no parecen haber entendido el tema trabajado. A2 explica con detalle todos los aspectos conceptuales y procedimentales que suponen el tema estudiado. La clase transcurre bajo el manejo del profesor, con un lenguaje profundamente técnico que A2 supone que sus estudiantes manejan. (Coaching: el profesor considera que no existe una uniformidad en el uso del lenguaje técnico).

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, surge una duda y el profesor hace un repaso del proceso que debe hacerse para realizar con éxito el trabajo encomendado, produciéndose un debate entre ellos y nuevamente A2 pregunta si existen dudas al respecto al menos tres veces, al mismo tiempo de indicarles a sus estudiantes que el lunes les traerá la prueba práctica para aplicar lo aprendido.

A2 lanza algunas interrogantes para que sus alumnos reflexionen al respecto, los estudiantes emiten algunas respuestas y A2 explica que deben seguirse las instrucciones desde el principio para que salga con

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

éxito el procedimiento de elaboración de balances, aclarando los aspectos que deben cuidar los estudiantes previamente.

Se evidencia que se trabajan una gran cantidad de aspectos técnicos que son tratados por el profesor A2 y algunos alumnos se desconciertan por la explicación del profesor. A2 hace reiteradas preguntas y los alumnos responden, a lo que A2 refuerza la respuesta.

Se observa cierta complejidad en las interrelaciones expresadas por el profesor con los estudiantes. Se observa que 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)

A2 señala que espera que ellos trabajen con las instrucciones, desde lo explicado y les indica que el lunes llevara los ejercicios para ser evaluados.

Registro de Observación: N° 1

Informador: C1

Carrera: Comunicación Social



Condiciones del Salón de Clase: Aula de Diagramación

Mesones amplios, con trabajo de 2 alumnos por mesón con 38 alumnos aproximadamente, en promedio los alumnos son jóvenes entre 17 y 20 años. Pizarra verde ubicado al este del salón de clases con dos puertas. Mayor número de estudiantes del sexo femenino. Generalmente los alumnos esperan al profesor dentro del aula o cerca en el pasillo. Aula con amplios ventanales y con una cortina que se corre para proyectar.

Inicio de La Clase:

El profesor C1 (WA) 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, con el fin de mantener una relación noticiosa por ser estudiantes de Comunicación social, se crea un ambiente de intercambio de ideas. El profesor dedica diez minutos para ello y luego empieza a explicar el tema (teoría) sobre Expresión gráfica, lo básico sobre línea y punto y contornos.

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 tiene dificultades para desarrollar el trabajo con sus alumnos por que manifiestan no saber dibujar, lo que el profesor busca por lo tanto es que dibujen y realicen prácticas donde aplican los conceptos básicos y creen un personaje (un Comic) donde se valora las líneas como expresión gráfica.

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 y (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).

Luego de crear el personaje, el profesor C1 les da las instrucciones para darle un nombre, y una historia que sustenta el contenido, previamente el profesor C1 motiva a los estudiantes explicando como han surgido

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

personajes claves del comic, indicando todas las características de los personajes. El trabajo es mostrado públicamente entre ellos.

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).

Las características de las macotas son el ejemplo de las visiones posibles que pueden darle al personaje creado (suave, rudo, pacifico, rápido, dependiendo de valor que le den a las macotas y que pueden trasladar a los personajes creados. Este ejercicio es para que los alumnos comprendan la idea y vuelve a centrar las ideas.

C1 les da las instrucciones para crear un guión y establecer un contexto situacional del personaje donde se muestre aspectos fundamentalmente de carácter social, la idea no es contar un chiste, puede tener elementos fantasiosos.

El profesor C1 o limita a los estudiantes, pero si debe estar contextualizados en una realidad social. (Coaching: la idea del profesor es que el estudiantes sea capaz de dibujar un personaje, establecer un guión y definir la contextualización de ese personaje en función de los conceptos básicos del tema).

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. Estos elementos el profesor los refresca el contenido básico.

Registro de Observación: Nº 2

Informador: C1

Carrera: Comunicación Social



Condiciones del Salón de Clase: Laboratorio de Computación

Existen 15 computadores con trabajo individual, donde el profesor genera las explicaciones básicas dependiendo si poseen recursos o no para trabajar e su casa o en un caber.

Inicio de La Clase:

El profesor C1 (WA) 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, se crea un ambiente de intercambio de deas. El profesor dedica diez minutos para ello y luego empieza a explicar el tema (teoría el tema de la infografía). Previamente el profesor les ha explicado como se han generado estos conceptos gráficos, presenta su importancia, el valor de este instrumento. C1 les muestra a través de libros e imágenes digitales lo que es una infografía, elementos, conceptos, características de este recurso gráfico.

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.

El profesor C1 busca que sus alumnos hagan una nota grafica 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 C1 pasa mesa por mesa y encuentra algunas deficiencias en cuanto a calidad y les da recomendaciones para trabajar en los diferentes programas (Page Marker, Corel Draw., Word, Power Point).

El profesor les indica la existencia de algunos programas específicos pero que la universidad tiene limitaciones al respecto y el profesor C1 les va indicando sus observaciones.

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 mas comunes y la mas importante de cada

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

trabajo, aunque se entiende que este criterio se deriva de la evaluación individual.

Registro de Observación: N° 3

Informador: C1

Carrera: Comunicación Social



Condiciones del Salón de Clase: Salón de Diagramación

Mesones amplios, con trabajo de 2 alumnos por mesón con 38 alumnos aproximadamente, en promedio los alumnos son jóvenes entre 17 y 20 años. Pizarra verde ubicado al este del salón de clases con dos puertas. Mayor número de estudiantes del sexo femenino. Generalmente los alumnos esperan al profesor dentro del aula o cerca en el pasillo. Aula con amplios ventanales y con una cortina que se corre para proyectar.

Inicio de la Clase: El Formato de Periódico

El profesor C1 (WA) 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, se crea un ambiente de intercambio de ideas. El profesor dedica diez minutos para ello y luego empieza a explicar el tema (teoría del tema de la infografía).

El profesor la inicia, preguntándoles sobre las diferencias entre los libros, los periódicos y una revista, C1 anota las observaciones de los estudiantes de los ejemplos que el profesor C1 ha llevado al salón de clase. El profesor lleva dentro de los ejemplos un modelo que parece un libro y es en realidad un periódico. Con esto el profesor busca que los alumnos entiendan el valor de la información del periódico y se motiva a los estudiantes a que entiendan el valor de la información de los periódicos.

C1 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, analizado en grupo, luego los alumnos entregan un pequeño informe a solicitud del profesor y los evalúa. Seguidamente el C1 les da accesos electrónicos de periódicos en formatos PDF, que son como las versiones físicas que venden. El profesor les pide a los alumnos que evalúen esas versiones digitales y las comparen con los ejercicios trabajados en clase.

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. (Coaching: el objetivo de la práctica es que los alumnos sean capaces de ver las semejanzas y diferencias en los diferentes formatos periodísticos).

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

El profesor termina la clase conceptualizando el periodismo impreso y le muestra la diversidad de periodistas existentes y que eso tiene su expresión gráfica y evidencia las diferencias graficas entre esos tipos de periodismo.

Registro de Observación: Nº 1

Informador: C2

Carrera: Comunicación Social.



Condiciones del Salón de Clase:

La disposición del salón esta con el pizarrón negro que ocupa el este de la sala de clase, con aproximadamente 45 sillas de madera y sus respectivas mesas. La organización de los alumnos esta dispuesta por el acomodo previo que representa el salón , el cual estaba dividido en 1 gran bloque de mesas y sillas, con pasillos intermedio, entre columnas. Al frente el profesor ubica una silla al frente del salón. Hay un ventanal del lado norte que posee una cortina luminizada. Los alumnos se acomodan a libre albedrío, usando la pared paralela para apoyarse. Cuando la profesora no recorre los pasillos entre columnas, y debe dar orientaciones pormenorizadas los alumnos se agolpan donde este ubicada el profesor C2

Los alumnos representan jóvenes entre 22 y 24 años. Clase mixta donde se observa mayor numero de damas que de caballeros. El profesor al llegar al salón a su hora, y los alumnos previamente se encuentra en el salón. La clase generalmente tiene estipulado cuatro horas (2 teóricas y 2 prácticas) en un solo bloque con atención pormenorizada dado el trabajo de aprendizaje de habilidades prácticas en el manejo tecnológico de la parte de televisión.

El profesor Informante E1 (J) llega a tiempo al salón de clase. 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. Regular luz y 2 puertas al fondo y al lateral - frontal del salón.

Inicio de la Clase: La Entrevista.

Al incorporarse el profesor C2, empieza acomodando sus cosas al centro - frente del salón. Deja que los alumnos se den cuenta de su incorporación al salón y empieza a crear un ambiente de intercambio, saludando a los estudiantes y al mismo tiempo pasa una hoja para firmar y como mecanismo de información del tema, de la estrategia de trabajo y de los materiales de investigación a trabajar para la próxima clase. Esa hoja va pasando. El profesor C2 encomienda materiales de trabajo fotocopia o de lectura en la biblioteca. (Coaching: El profesor reconoce que sus alumnos no leen en totalidad el material, solo cuando van a presentar una prueba).

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

El profesor inicia la clase reafirmando lo expuesto en la hoja informativa, el profesor empieza a desarrollar el contenido, y va haciendo un recorrido por los pasillos, y 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. El informante C2 da ejemplos de la realidad para reafirmar o argumentar algunos conceptos del tema tratado y para rescatar la atención. **(Coaching: estrategia de enganche de los alumnos).**

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)**, el profesor dibuja claramente diferencias entre contenidos conceptuales y procedimentales, sin que C2 tenga conciente tal clasificación. Los videos son cortos (aproximado de 6 minutos) y el profesor va haciendo interrogantes y va exponiendo y explicando el tema. Los alumnos participan activamente en la clase y preguntan permanentemente al profesor sobre tópicos propios del como desarrollar determinada tarea. El profesor recapitula la clase.

El profesor propone un dramatización con dos alumnos tipos (caracterizada por un periodista y por un periodista) donde tendrían que jugar roles desde los contenidos propios de la asignatura donde cada uno utiliza esos saberes para manejarse en los extremos de los roles. Los alumnos se relajan un poco en la dramatización. Luego C2 les manad como una práctica de entrevista para TV. La primera es en estudio y se arreglan bajo recomendaciones técnicas (grabar entrevista) del profesor y los alumnos se ponen tensos un poco. Hacen su trabajo con amigos que hacen todo el trabajo técnico de TV.

Los alumnos les encomiendan luego entrevistas en pareja con fechas de entrega diferentes y son mostradas en el salón de clase para determinar aciertos y desaciertos en la tarea desarrollada y el profesor va tomando nota de los aspectos trabajados. 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. **(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, para ser analizadas y los alumnos escriben sus opiniones de la lectura, tipo ensayo donde expresan los aspectos que en la práctica pueda mejorase.

Luego trabajan con entrevistas a políticos elegidos que están inmersos en problemas sociales, la entrevista es individual (entre 5 y 7 minutos) y debe tener criterios de calidad, sin cortes, debe grabarse linealmente de una

sola vez. Luego se hace un análisis de la entrevista filmada a partir de una hoja de trabajo de el por que de la escogencia del político y 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. (al inicio, al desarrollo y el cierre de la entrevista). 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 y luego el profesor les expone los aspectos que considera relevantes o que han dejado de lado sus estudiantes. (Coaching: el profesor visualiza que los alumnos logran un avance bastante notable en el aprendizaje de los alumnos en cuanto a la temática tratada, mejorando un 100 %).

Registro de Observación: Nº 2

Informador: C2

Carrera: Comunicación Social.



Condiciones del Salón de Clase:

La disposición del salón esta con el pizarrón negro que ocupa el este de la sala de clase, con aproximadamente 45 sillas de madera y sus respectivas mesas. La organización de los alumnos esta dispuesta por el acomodo previo que representa el salón , el cual estaba dividido en 1 gran bloque de mesas y sillas, con pasillos intermedio, entre columnas El frente el profesor ubica una silla al frente del salón. Hay un ventanal del lado norte que posee una cortina luminizada. Los alumnos se acomodan a libre albedrío, usando la pared paralela para apoyarse. Cuando la profesora no recorre los pasillos entre columnas, y debe dar orientaciones pormenorizadas los alumnos se agolpan donde este ubicada el profesor C2

Los alumnos representan jóvenes entre 22 y 24 años. Clase mixta donde se observa mayor numero de damas que de caballeros. El profesor al llegar al salón a su hora, y los alumnos previamente se encuentra en el salón. La clase generalmente tiene estipulado cuatro horas (2 teóricas y 2 prácticas) en un solo bloque con atención pormenorizada dado el trabajo de aprendizaje de habilidades prácticas en el manejo tecnológico de la parte de televisión.

El Inicio de la Clase: Las Transmisiones en Directo

El profesor C2 les explica metodologicamente, donde les expone el tema de transmisiones en directo y la diferencia con la crónica que son temas que se tratan en paralelo. El profesor conceptualiza el tema y les trae ejemplos de crónica para que los vean (filmados) y hagan ejercicios de comparación, donde los alumnos preguntan y reciben una retroalimentación del profesor.

C2 les da recomendaciones técnicas para efectos de la filmación de una primera experiencia para filmar de una noticia cerca de 1.30 minutos. La primera práctica el profesor C2 no la evalúa.

Los alumnos hacen una práctica individual de crónica, fuera del salón de clase en el pasillo, donde colocan un monitor en el salón para ver los resultados del trabajo del los estudiantes con las factores ambientales que inicien en el proceso de producción de la crónica. 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 (se intercalan prácticas evaluadas y no evaluación con aumento progresivo de tiempo). (Coaching: el profesor van desarrollando un proceso de mejora con la realización de varias y recuentes prácticas del tema. Los alumnos buscan mecanismos para no pasar de primeros y se sienten incómodos con que les miren sus errores).

El profesor C2 (J) 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 (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.

El profesor C2 va complejizando el desarrollo del tema a través de que las prácticas son meramente informativas y luego tienden a ser interpretativas por que requieren de un mayor nivel de comprensión, interpretación y análisis de los temas tratados por los alumnos desde la perspectivas de dos fuentes (políticas e internacionales). El profesor les recuerda la necesidad de equilibrio desde la perspectiva de interpretación del fenómeno político.

La semana anterior el informante C2 les indica si la práctica es evaluada o no, todos los alumnos van a la clase. Los alumnos e esa semana están pendientes de la información durante la semana de la fuente 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. (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, es decir sobre la improvisación sobre un conocimiento mínimo de lo que ocurre en la realidad).

El profesor C2 busca que los alumnos se concentren en hablar bien, bajo las normas de una TV de calidad y no existe una preocupación por los mecanismos técnicos que se precisen (Manejo de cámaras, luces, etc) en 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.

El profesor cierra la clase recordándoles los conceptos claves y recomendaciones básicos del tema tratado, recopilando sobre la diferencias entre crónica y transmisión en directo.

Registro de Observación: Nº 3

Informador: C2

Carrera: Comunicación Social.



Condiciones del Salón de Clase:

La disposición del salón esta con el pizarrón negro que ocupa el este de la sala de clase, con aproximadamente 45 sillas de madera y sus respectivas mesas. La organización de los alumnos esta dispuesta por el acomodo previo que representa el salón, el cual estaba dividido en 1 gran bloque de mesas y sillas, con pasillos intermedio, entre columnas. El frente el profesor ubica una silla al frente del salón. Hay un ventanal del lado norte que posee una cortina luminizada. Los alumnos se acomodan a libre albedrío, usando la pared paralela para apoyarse. Cuando la profesora no recorre los pasillos entre columnas, y debe dar orientaciones pormenorizadas los alumnos se agolpan donde este ubicada el profesor C2

Los alumnos representan jóvenes entre 22 y 24 años. Clase mixta donde se observa mayor numero de damas que de caballeros. El profesor al llegar al salón a su hora, y los alumnos previamente se encuentra en el salón. La clase generalmente tiene estipulado cuatro horas (2 teóricas y 2 prácticas) en un solo bloque con atención pormenorizada dado el trabajo de aprendizaje de habilidades prácticas en el manejo tecnológico de la parte de televisión.

Inicio de la Clase: Escribir para Televisión para Genero Informativo.

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 encomienda leer un libro que los alumnos se leen completo, por que allí se encuentran los conceptos del tema trabajado a lo largo de las prácticas.

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. Previamente el profesor les deja el material en la copiadora. Los alumnos van haciendo preguntas sobre el tema y los alumnos van realizando las prácticas en parejas con diversas noticias y diversos formatos (silente, vtr) luego va complejizando el nivel de las prácticas en función del tiempo, numero de noticias y grupo, pareja e individual.
(Coaching: el profesor considera que es poco el tiempo que se 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 profesor solo les va haciendo observaciones de categorización (condición, precisión, y formato) a los alumnos de la elaboración del libreto y tiene como elemento de tedio para las prácticas, que los estudiantes deben hacerla manualmente, cuando lo lógico es que ellos la realicen en un computador.

Los alumnos preguntan sobre los aspectos categorizados por el profesor e la práctica y el profesor les responde respetuosamente aclarando los conceptos. 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.

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. (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 de periodista).

Registro de Observación: N° 1

Informador: E1

Carrera: Educación.



Condiciones del Salón de Clase:

La disposición del salón esta con el pizarrón verde que ocupa el oeste de la sala de clase, con aproximadamente 40 sillas de madera y sus respectivas mesas. La organización de los alumnos esta dispuesta por el acomodo que hace el personal de limpieza, el cual dividió el espacio en grupos de mesones, con un pasillo intermedio. Al frente una mesa donde se ubica el profesor, cerca de la pizarra.

Los alumnos representan jóvenes entre 20 y 24 años, que se ubican a libre albedrío en los diferentes grupos- mesa del salón. Clase mixta donde se observa mayor numero de damas que de caballeros. 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

El profesor Informante E1 (V) llega a la hora de inicio de clase y comenta con algunos alumnos incidencias de la clase anterior antes de iniciar formalmente la clase. El salón tiene una disposición que se dificulta en cuanto a interferencias de sonido, y se encuentra abarrotado de materiales y mobiliario. Poco armónico para el trabajo pedagógico. Buena luz, puerta al fondo del salón.

El Inicio de la Clase: Tema: Enfermedades y Salud

El profesor inicia la clase generando interrogantes direccionados a determinados alumnos, sobre el concepto de enfermedad, 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.

El profesor E1 va explicando y aclarando conceptos y enlazándolos con conceptos generados en anteriores clases. Genera ejemplos y recomendaciones sobre salud y busca que los alumnos tengan claro apreciaciones sobre el tema en relación directa con su salud.

Los alumnos establecen definiciones guiados por el profesor, a partir del concepto de salud y luego el profesor le pide que hagan una clasificación de enfermedades (trasmisibles y no trasmisibles) Los alumnos participan

Anexos: Registros de observación/coaching

activamente en la clarificación de conceptos sobre enfermedades no transmisibles, donde visualizan diversos factores y consecuencias sobre estas enfermedades. El profesor E1 hace una recapitulación luego de aclarar los diferentes conceptos y reafirma las ideas, haciendo énfasis en el proceso de educar a la población.

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. El informante E1 se ubica al frente y se mantiene fijo cerca del pizarrón, no utiliza la pizarra. Utiliza un adecuado tono de voz y constantemente reafirma los conceptos. (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).

Los alumnos tienen una disposición motivacional a lo expuesto por el profesor E1, aunque por la disposición de las mesas en grupos (tipo mesón) algunos alumnos se sientan a espaldas del profesor y tienen poca atención directa con el mismo. La relación comunicativa es directa P- A y se dan secuencias de bidireccionalidad. No se establecen actividades de aprendizaje procesual en el salón. El profesor E1 es respetuoso con sus alumnos en las respuestas dadas. (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 el envió por correo de asignación para ser trabajada por los alumnos sobre un tópico del tema de salud).

Infiero que el informante E1 no 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).

La totalidad de los alumnos no llegó a la clase, y se producen muchos comentarios propios sobre su salud en función del tema tratado. El informante siempre hace recapitulaciones del tema y se visualiza un profundo conocimiento del tema. (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. Un alumno llega tarde y el profesor con una broma le hace 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).

Se infiere que el objetivo del profesor es buscar que los alumnos comprendan los conceptos básicos del tema a partir de ejemplos

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

cotidianos y de realidades palpables, haciendo énfasis en contenidos actitudinales de forma intencional. (Coaching: el profesor busca un cambio actitudinal en el alumno, en cuanto a salud).

El profesor les da pautas a los alumnos sobre que cosas deben indagar, especialmente en lo referido a la diabetes, tipos, causas, consecuencias. 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. Finalmente el profesor E1 aclara algunas ideas a estudiantes que se acercan a el, pero ya fuera del tiempo formal de la clase.

Registro de Observación: Nº 2

Informador: E1

Carrera: Educación



Condiciones del Salón de Clase:

La disposición del salón esta con el pizarrón negro que ocupa el este de la sala de clase, con aproximadamente 45 sillas de madera y sus respectivas mesas. La organización de los alumnos esta dispuesta por el acomodo previo que representa el salón , el cual estaba dividido en 2 grandes bloques de mesas y sillas, con un pasillo intermedio, algo difuso en forma, ya que las mesas del ala izquierda penetran el ala derecha del salón. Al frente una mesa donde se ubica el profesor, cerca de la pizarra.

Los alumnos representan jóvenes entre 22 y 24 años, que se ubican a libre albedrío en los diferentes lugares del salón. Clase mixta donde se observa mayor numero de damas que de caballeros. El profesor para hacer tiempo tratando de que se incorporen un mayor numero de alumnos (llegan aproximadamente 36 alumnos) coloca una pequeña lectura que les da a los diferente grupos, en su disposición natural para que lean el tema de enfermedades trasmisibles.

El profesor Informante E1 (V) llega a tiempo al salón de clase. El salón tiene una disposición que se dificulta en cuanto a interferencias de sonido, Buena luz y puerta al fondo del salón. El profesor se ubica al frente del salón y empieza la clase.

El Inicio de la Clase: Tema: Enfermedades Transmisibles.

El profesor E1 empieza la clase exponiendo cifras alarmantes de enfermedades de transmisión sexual, se incorporan 10 alumnos más en bloque y les indica que tiene más material sobre otras enfermedades trasmisivas 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 aportados por el profesor.

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. Los alumnos empiezan a leer y el profesor hace un recorrido por todo el espacio físico, observando a los estudiantes y haciéndoles pequeños comentarios sobre el contenido y la metodología de trabajo.

El profesor E1 utiliza adecuadamente su voz en cuanto a la capacidad física y el número de estudiantes que se encuentran en el salón de clase, que ha crecido hasta llegar a aproximadamente unos 45 alumnos. E1

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

muestra un excelente rapport con sus estudiantes y algunos de ellos intercambian pequeñas anécdotas o bromas que hacen más abierta la interacción alumnos-profesor. 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.

El profesor E1 les indica el significado valorativo de conocer esa información y también les señala la capacidad modélica que ellos tendrán como futuros docentes. 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).

E2 explica que el estado Táchira es la región de mayor índice de contagio en enfermedades sexuales como el SIDA y el Papiloma. El profesor E1 explica lo que es la enfermedad generada por la ladilla, aclara conceptualmente su origen y le pide a un estudiante que de su opinión en función del tema expuesto, el cual es reforzado por otro alumno. E1 utiliza el lenguaje común para graficar su explicación.

El informante clave E1 continua explicando el tema al mostrar lo que es la gonorrea, dándole una explicación histórica de la misma. Un grupo de estudiantes profundiza en el tema, dando ideas y aclarando tópicos, el profesor refuerza con más datos el tema. Los alumnos que participan no proyectan su voz y el profesor no le da significado a tal hecho. (Coaching: El profesor observo y tiene conciencia de las dificultades de ruido que afectan la clase). El profesor explica las consecuencias posibles de la gonorrea y las implicaciones en la salud de las personas.

El profesor explica las infecciones por hongos y/o bacterias (candidiasis) y que es común en las mujeres más que en los hombres. Una alumna explica lo que le ocurre a una mujer con candidiasis y el profesor complementa la idea al indicar el procedimiento de actuación del hongo producto de su comportamiento. E1 va estableciendo comparaciones entre los síntomas entre hombres y mujeres y recalca las consecuencias en salud de esta infección. El profesor E1 va indicando los posibles medicamentos o tratamientos generales para las enfermedades. (Coaching: el contenido esta estructurado de forma muy ordenada y sigue una planificación predefinida).

El salón de clase se ve afectado por el ruido externo y al iniciar la explicación de otra enfermedad (tricomoniasis) la cual el profesor indica que se deriva generalmente de la promiscuidad sexual del hombre. El informante clave E1 hace énfasis en que no se debe automedicarse. (Coaching: el tema de automedicación es un contenido valorativo actitudinal que el profesor enfatiza junto al contenido tratado). La participan de los estudiantes se ve afectada por el ruido en los pasillos.

E1 introduce en su explicación el tema referente a la sífilis y les señala a los estudiantes el poder de esa enfermedad, explicando que es un padecimiento crónico, por que se mantiene en el tiempo de vida de la persona. E1 explica que esta enfermedad se oculta y no muestra síntomas en una primera fase, se hace crónica y pasa por etapas generando daños a nivel interno, enfermedad de carácter mortal, produciendo quistes o tumores a nivel cardíaco, cerebral, etc. Si es detectada a tiempo y se medica se detiene su contagio. El profesor hace énfasis en la no automedicación y de la necesidad de avisar a las personas para que se hagan sus evaluaciones. (Coaching: el nivel de complejidad de los temas tratados es alto, dando lugar aun currículo complejo, de alto contenido conceptual).

E1 continúa explicando otra enfermedad (VPH) virus de papiloma humano, que les aclarar a los estudiantes sobre la importancia del conocimiento de la enfermedad, sin detenerse en la terminología técnica. El profesor escucha atento las indicaciones de los alumnos, explica todo el proceso de infección y las condiciones fisiológicas de origen y desarrollo de la enfermedad. Una alumna hace una aclaratoria sobre el tema y el profesor va aclarando conceptos, haciendo énfasis en el problema cultural de las enfermedades contagiosas de transmisión sexual. Una alumna indica que posee un folleto sobre esa enfermedad y el profesor les pide que lo pase a sus compañeros.

Se introduce el tema sobre el SIDA, una alumna lo explica desde la lectura trabajada, explicando las fases de la enfermedad y mostrando las condiciones de la enfermedad a nivel de síntomas. El profesor explica que esta enfermedad es profundamente contagiosa y que tiene implicaciones fisiológicas, luego se menciona la hepatitis B y el profesor expone las campañas que producen en el país sobre la misma. 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.

El profesor les pide a los alumnos que expongan ideas o recomendaciones para evitar las enfermedades y E1 le pide a una estudiante en especial para exponga sus planteamientos al respecto. Se genera una situación hilarante por un comentario de una estudiante y el grupo general de estudiantes se desvía de l tema. El profesor E1 hace una recopilación a modo de conclusiones sobre la temática. El informante E1 hace un chiste a partir de la descripción de un concepto tratado en clase.

E1 refuerza los conceptos a los alumnos desde el frente del salón y ante una interrogante de una estudiante, hace un comentario al margen del tema para aclararle las ideas. E1 informa sobre situaciones reales que

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

explican el alto número de casos de contagio de enfermedades por transmisión sexual. El profesor les indica a los estudiantes que pueden quedarse con los materiales trabajados y que los compartan, una estudiante recoge el material e informa que será fotocopia todo para facilitar el manejo de la información.

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, para lo cual pasaran por grupos que se acercaran para observar las mismas. 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. La clase finaliza cuando otro grupo observa las imágenes y los estudiantes se ubican en sus sitios de trabajo. El profesor E1 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, para lo cual expone la idea del significado de la formación de los futuros ciudadanos. (Coaching: Hay muy poco apoyo institucional para el uso de recursos audiovisuales, el profesor no tiene apoyo para el desarrollo de la cátedra).

E1 les indica a los alumnos el contenido que será abordado en próximas clases, para que los estudiantes indaguen al respecto. 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.

El profesor E1 les sugiere que deben seguirse los postulados teóricos vistos en clase, para lo cual les recuerda la bibliografía dada para la realización del trabajo y le indica que pueden tener la asesoría del profesor de la cátedra o otros expertos en el tema. E1 menciona la posibilidad de usar un programa de un canal por cable que le sirve de apoyo 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, con una evaluación, autoevaluación y una coevaluación. El profesor les indica a los alumnos que vayan con Dios y termina formalmente la clase.

(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).

Registro de Observación: Nº 3

Informador: E1

Carrera: Educación Básica Integral



Condiciones del Salón de Clase:

El salón de clase no ha cambiado en su disposición, pero se encuentra ocupado por otro profesor, por lo tanto la clase se retrasa 10 minutos mientras se consigue otro espacio de trabajo contiguo. El Profesor E1 se encuentra junto a sus estudiantes en el pasillo y se incorpora al salón. Los estudiantes se ubican en las mesas y sillas que están acomodadas administrativamente tal y como esta el otro curso.

El profesor Informante E1 (V) llega a tiempo al salón de clase. El salón tiene una disposición que se dificulta en cuanto a interferencias de sonido, Buena luz y puerta al fondo del salón. El profesor se ubica al frente del salón y empieza la clase.

El Inicio de la Clase: Tema: Enfermedades Endémicas

El profesor E1 empieza la clase haciendo una pequeña reseña de la clase anterior y 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 profesor E1 (V) va pasando por los grupos y les da algunas ideas y aclara conceptos a quienes no tienen claro los mismos. **(Coaching: el profesor previamente ha planificado la clase).**

Los estudiantes interactúan con el profesor en esa estrategia de seminario-taller y el gran número de estudiantes se concentra en hacer el trabajo de lectura analítica. El profesor E1 es respetuoso del trato con sus alumnos y estos se vinculan activamente a indagar en el tema para proponer interrogantes al profesor.

Ingresan otros estudiantes al salón de clase y se incorporan al trabajo, ya que se habían perdido por el cambio de salón para trabajar. E1 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. El informante E1 se ubica al frente del salón luego de haber recorrido los grupos y una estudiante se acerca para establecer un dialogo sobre un aspecto de la asignatura, el profesor la escucha y prosigue su recorrido por el salón de clases. E1 hace pequeñas concesiones con los estudiantes que requieren de tiempo para hacer tareas de la universidad a un pequeño

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

grupo de alumnos. (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).

E1 empieza explicando sobre las enfermedades endémicas y expone su concepto para luego dar la introducción sobre la amibiasis, seguidamente una estudiante del grupo que leyó sobre la enfermedad y explica que es la enfermedad, como se origina, que características tiene. Otra alumna del mismo grupo complementa la explicación y el profesor les pide que proyecten más la voz para disertar el tema. E1 retoma la explicación resaltando las características de contagio de la enfermedad y las consecuencias de la misma haciendo énfasis en los procesos fisiológicos de ocurrencia en las personas.

La explicación de E1 la hace desde el frente del salón y proyecta adecuadamente la voz, enfocando el tema hacia las posibles soluciones o medidas de salud preventiva. Luego el profesor E1 introduce otra enfermedad denominada Paludismo y le pide al grupo que explique los conceptos básicos sobre el tema. La estudiante expone sus ideas y es acompañada por otra compañera que define algunas características del tema desde su puesto de trabajo. El informante E1 resalta algunos elementos teóricos sobre el tema y el procedimiento de actuación del mecanismo de infección de esa enfermedad. Hace énfasis E1 en la valoración de la enfermedad a nivel social y surge una estudiante que reconoce que ha tenido la enfermedad en varias oportunidades.

La estudiante explica que ella vive en una zona de alta vegetación y muestra a sus compañeros los síntomas y el procedimiento de tratamiento para el paludismo a pedido del profesor para que los compañeros tomen conciencia de tal enfermedad. E1 profundiza en el tema, dando ejemplos e introduce otra enfermedad. (Coaching: el profesor E1 ha planificado adecuadamente la estrategia de inicio, desarrollo y cierre)

Expone el tema de la Leishmaniasis y una estudiante va describiendo lo relativo al tema y se apoya inicialmente en la información de un periódico donde ubican al estado Táchira como la principal zona de contagio de personas infectadas con Leishmaniasis, E1 expone algunas ideas sobre las consecuencias físicas y psicológicas en las personas. En un momento de la explicación del grupo, entran dos estudiantes que interrumpen de alguna manera la explicación de la estudiante. El profesor observado hace énfasis en las consecuencias de la enfermedad y otra estudiante expone su idea sobre la limpieza del paciente y E1 hace un chiste al respecto, del cual los alumnos se ríen.

Se introduce el tema del sarampión, E1 indica que los conceptos básicos y una estudiante del grupo van señalando los aspectos resaltantes, consecuencias y posible tratamiento de la misma. E1 explica la incidencia de esa enfermedad en el ámbito del sistema respiratorio y describe las condiciones higiénicas de tratamiento de la enfermedad. El profesor hace

una interrogante sobre la enfermedad y es respondida por la estudiante, luego E1 hace otra interrogante y se genera una pequeña discusión al respecto, que E1 termina explicando.

El profesor explica los aspectos resaltantes de la Varicela y seguidamente un estudiante describe todo lo concerniente a la enfermedad y el profesor refuerza los aspectos relativos a lo físico. El profesor usando gestos introduce otro tema relativo a las enfermedades endémicas (La Gripe) una estudiante explica los síntomas, el concepto general, el tratamiento y da algunas ideas al respecto de lo cotidiano. E1 explica las condiciones de la enfermedad producto de agentes ambientales y establece la comparación con las otras afecciones como las alergias. El observado E1 indica lo peligroso de la automedicación en cuanto a una posible gripe ya que según el esta enfermedad comparte síntomas con el dengue. (Coaching. El profesor orienta a los estudiantes sobre el problema social de la automedicación).

Se introduce el Dengue como tema y el profesor le pide al grupo de trabajo que exponga sus ideas, estos proceden haciendo lo que todos los grupos hacen y el informante clave E1 va precisando el proceso de mutación del virus y explica el mecanismo fisiológico de la enfermedad.

E1 explica la incidencia a nivel 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. La primera es explicada por un grupo de estudiantes y el profesor complementa las ideas y conceptos explicados por la estudiantes, nuevamente el E1 resalta el hecho de la mutación y de que no existe una cura y da como ejemplos de inclusive como viaja (en avión) el virus.

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. La estudiante complementa la explicación indicando síntomas, formas de transmisión, tratamientos, condiciones higiénicas de salubridad para tratar la enfermedad.

El profesor E1 explica el tema de los virus creados en laboratorio y de la infección de virus de contagio deliberado, que se produjeron en épocas de convulsión política mundial (guerra fría) y que existe un organismo a nivel mundial (OMS) para hacerle el seguimiento a estos virus. El profesor E1 explica la importancia del tema y de la proyección de la profesión docente para crear la cultura de prevención y las responsabilidades de su futura labor profesional. E1 les indica que trabajaran en la próxima clase (recapitulación del tema) y les indica que deben ampliar con consultas este tema. Termina la clase comentando algunos aspectos de la evaluación y de los materiales.

Registro de Observación: N° 1

Informador: E2

Carrera: Educación.



Condiciones del Salón de Clase:

La disposición del salón esta con el pizarrón negro que ocupa el oeste de la sala de clase, con aproximadamente 45 sillas de madera y sus respectivas mesas. La organización de los alumnos esta dispuesta por el acomodo que hace el personal de limpieza, el cual dividió el espacio en 2 grandes bloques de mesas y sillas, con un pasillo intermedio. Al frente una mesa donde se ubica el profesor, cerca de la pizarra.

Los alumnos representan jóvenes entre 22 y 24 años, que se ubican a libre albedrío en los diferentes lugares del salón. Clase mixta donde se observa mayor numero de damas que de caballeros. Se observa un intercambio de ideas de su propio mundo experiencial entre los alumnos que se van focalizando en torno a un curso visto con anterioridad

El profesor Informante E2 (A) llega un poco tarde aunque se ha realizado un acuerdo con los alumnos dado que el profesor tiene un curso en la hora anterior y se le dificulta el trabajo inmediato por la cercanía de las horas. El salón tiene una disposición que se dificulta en cuanto a interferencias de sonido, Buena luz y puerta al fondo del salón.

El Inicio de la Clase: Tema: Conceptualización de Didáctica Especial de Castellano.

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 didáctico, entendiendo que son hipótesis de trabajo y lo que se persigue según E2 es que el alumno tenga los elementos básicos para el aprendizaje en función e sustentar la planificación.

El profesor explica los conceptos básicos sobre el tema, algunos alumnos exponen sus ideas o interrogantes, donde el profesor hace énfasis en que los alumnos proyecten su voz. (Coaching: E2 reitera que uno de los objetivos de esta situación es hacer énfasis en mejorar las prácticas comunicativas). 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.

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.

Se evidencia una clase centrada en elementos procedimentales, donde lo importante es la lectura, el incentivo a 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, sustentados en la modelación).

El profesor expone algunas interrogantes y los alumnos participan dando ideas que E2 retoma para explicar conceptos básicos. Hace una pequeña broma sobre la utilización de algunas muestras, señalando que ninguna es negativa, que toda lectura tiene importancia y consecuencias educativas que hay que sacarle provecho. (Coaching: E2 tiene como premisa la universalidad del castellano y por ello la amplitud en el manejo de lecturas).

El profesor a través de una anécdota, expone ejemplos de la vida cotidiana donde se evidencia el uso del castellano y la evidencia de la utilización de conceptos claves del tema tratado.

Ante un contenido abordado, una estudiante le pregunta al profesor tratando de clarificar como hacer en términos de planificación con las lecturas, el profesor expone la idea que las clases de didáctica son para sentirse bien con el trabajo realizado en el aula. E2 promueve animar a los estudiantes a la sistematización de muestras literarias; se evidencia manejo de contenidos actitudinales donde los estudiantes sean capaces de comprometerse positivamente con la enseñanza del castellano.

En una segunda parte el profesor les pide a los estudiantes realizar una recopilación de la temática anterior, se presenta un estudiantes espontánea que ya ha tenido una experiencia, por lo cual el profesor insiste que existan otras personas que participen en la actividad. 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. La estudiante expone las ideas y hace una pequeña descripción de la clase anterior, el profesor retoma las ideas expuestas por la estudiante para aclarar algunas dudas sobre lo señalado con anterioridad. 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

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

por el E2 para definir la importancia de la revista desde el punto de vista de la asignatura.

Los alumnos participan activamente dando ideas que el profesor sigue para luego definir adecuadamente los conceptos. E2 produce una situación ambiental donde se muestra el principio de la afectividad en la relación alumno-profesor. 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 y 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 para la realización de la tarea. (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).

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. Trata de abordar la diferencia semántica entre concepto y definición.

El profesor va mostrando facetas diversas en su estilo de enseñanza que expresan una relación bastante armónica y respetuosa con sus alumnos. Los estudiantes ponen bastante atención en torno al tema. Se muestra explícitamente que el profesor reconoce la existencia de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El profesor orienta de forma graciosa el uso del discurso oral construido por los estudiantes para recalcar la idea del valor del castellano como lengua.

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).

Otros grupos exponen su trabajo sobre el tema abordado con anterioridad y E2 se va ubicando en diferentes lugares del salón de clase y desde allí va aclarando ideas relativas a lo narrado por los estudiantes. Llegado el momento el profesor hace énfasis en la redacción del informe y los alumnos prosiguen su explicación. El informante E2 hace uso de referencias bibliográficas claves para aclarar ideas a partir de conceptos sustentados en marcos teóricos propios de la asignatura trabajada. (Coaching: el profesor usa sistemáticamente el desplazamiento en el salón para evaluar habilidades del alumno, además de la proxemia).

Anexos: Registros de observación/coaching

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 da pautas donde se concretan los diferentes elementos de la didáctica del Castellano. El profesor hace una argumentación profunda de la epistemología de la didáctica a raíz de una duda expresada en un informe de la sesión de trabajo anterior.

El profesor dramatiza con el apoyo de argumentos teóricos e históricos del castellano, algunos pasajes del discurso expresado por uno de los grupos de estudiantes. 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 claves del tema sobre la experiencia narrado relacionada con el desarrollo de una clase. Previamente el profesor había mostrado un marco teórico que les sirvió para establecer el informe sobre la planificación de una clase. El profesor estimula positivamente a la estudiante que dio una respuesta significativa a lo pedido por E2.

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 grafica, ordenada, que infiere surge de forma artística. El informante E2, expone argumentalmente conceptos claves sobre redacción y sobre los contenidos trabajados. (Coaching: el profesor tiene una estructura mental en la organización del discurso escrito elaborado en el pizarrón, que le da seguridad y confianza).

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 o 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. Se cierra la clase y ya de manera no formal algunos estudiantes se acercan para preguntar algunos aspectos relacionados con lo tratado en clase.

Registro de Observación: Nº 2

Informador: E2

Carrera: Educación.



Condiciones del Salón de Clase:

Se mantiene la estructura organizativa del salón, 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. Al mismo tiempo, el profesor hace una pequeña reflexión sobre la necesidad de incorporarse temprano a la clase y realiza algunas preguntas a sus alumnos sobre posibles factores de incidencia en la tardanza de los alumnos por llegar a la clase.

El Inicio de la Clase: Tema: *El Valor Didáctico de las Lecturas.*

El profesor se sienta levemente sobre su mesa y pregunta sobre una estudiante que debía de realizar la recopilación de clase de ese día, los alumnos le informan que no se encuentra en clase y el profesor expone algunas ideas posibles de la tardanza en llegar de los alumnos.

El profesor informa a los alumnos que les ha enviado a través de los correos electrónicos material literario que utilizaran para trabajar en la cátedra, interroga a sus alumno si les ha llegado esa información, inclusive les indica de una lectura importante sobre el valor de la lectura. Me parece, que el profesor hace énfasis en el desarrollo de contenidos actitudinales orientado a que sus estudiantes a que se comprometan activamente al trabajo de la cátedra. Los alumnos le indican que no les ha llegado información en los correos electrónicos.

El profesor pregunta sobre que aspectos son importantes en cuanto a la incidencia del titulo de un texto desde el punto de vista didáctico (Anticipación), para ello utiliza el ejemplo de un autor (Gabriel Jiménez Emán) que escribió el cuento "Los dientes de Raquel" -literatura fantástica-, los alumnos realizan algunos comentarios al respecto, que el profesor utiliza para establecer explicaciones conceptuales del tema.

El profesor E2 hace énfasis en el valor de las lecturas y las consecuencias positivas que se pueden sacar de utilizar textos literarios, y que posibles contenidos del castellano podrían tratarse con los alumnos. (El profesor intenta que los alumnos vayan visualizando la estrategia, además de los procesos de pensamiento que se van abordando e 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 donde les muestra a los estudiantes aspectos de alto significado didáctico que podría ellos poner en práctica en el futuro como docentes.

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 al encomendarles la lectura de una obra como la “Iliada”, planteándose la idea de la necesidad de adaptar las lecturas a las condiciones globales pedagógicas del grupo de estudiantes.

El profesor E2 continúa mostrando la riqueza de una muestra literaria desde lo didáctico, haciendo énfasis en que se debe realizar las prácticas que ha enviado a través del correo electrónico. La idea, supongo es que al mismo tiempo de mostrarle las diversas opciones de estrategias didácticas, 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).

Una estudiante, expone algunas ideas críticas al respeto y amplía los planteamientos conceptuales expuestos por el profesor. 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).

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. 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. El profesor a lo largo de la clase hace uso de situaciones cotidianas de alto significado actual tales como lenguaje beisbolístico y del arte de la fiesta brava, en tal sentido, considero es hacer analogías de situaciones de clase con realidades que se viven constantemente de forma cotidiana. (Coaching: uso de metáforas y analogías conscientes para mover la clase y que entiendan en otro nivel el concepto).

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).

El profesor usa poco el pizarrón, al menos para escribir el nombre de un autor de un texto literario, y empieza a leer su análisis sobre las tareas

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

realizadas en cuanto a las lecturas de los informes de la clase anterior, 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, con un profundo argumento epistemológico desde el campo de la psicología y de la didáctica.

El profesor E2 explica como se producen los procedimientos del uso de la lengua, utilizando el texto el cual lee y va comentando. Esto lo hace, insisto en la idea de recrear cuales son los hilos del trabajo que se esta utilizando en la clase de didáctica del Castellano. El profesor hace referencia de dos autores (Pozo y Postigo) que según el deben los estudiantes deben revisar para ahondar en la construcción de procedimientos. El profesor muestra de forma muy grafica, como se produce al interior de cada alumno los proceso de aprendizaje. 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 diversos situaciones).

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.

Insiste E2 en la idea de generar procesos de reflexión y de búsqueda de los propios alumnos de los saberes didácticos, donde se formula la tesis de que se proporciona herramientas teóricas para orientar, diseñar y experimentar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilizaran en el futuro. El profesor crea situaciones jocosas para distender levemente la clase y escribe en el pizarrón un término en latín "fatum" que sale a colación sobre el papel reflexivo del futuro docente. (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).

Ante una duda de una estudiante, E2 explica con un discurso muy grafico como se definen o caracterizan ciertas tipologías en el castellano, raíz de la descripción y argumentación que realizo con anterioridad sobre el proceso de la formación en la clase de didáctica del castellano.

El profesor E2 marca una nueva situación didáctica, que parte de la lectura de los conceptos básicos de didáctica del castellano trabajados con anterioridad por los diversos grupos. El 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 trabajados previamente sobre "Didáctica del Castellano".

Anexos: Registros de observación/coaching

Los estudiantes van leyendo los conceptos y 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. El profesor le pide a la estudiante que le señalen las fuentes del concepto leído y al mismo tiempo va señalando la necesidad de revisar bases teóricas ya tratadas que son sustento de la construcción expuesta por la estudiante. El profesor pregunta abiertamente el significado de conocer la fuente del concepto tratado con anterioridad y leído por la estudiante y recibe retroalimentación de sus estudiantes.

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. 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, de donde el profesor va sacando otras líneas semánticas o ideas que permiten estructurar globalmente el concepto de Didáctica del Castellano.

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. La estudiante empieza a leer y se engancha en crear previamente una situación jocosa con la cual inicia la lectura encomendada. 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 explica como se evidencia que los conceptos están circunscritos a diversos marcos teóricos sobre los cuales hay que estudiar.

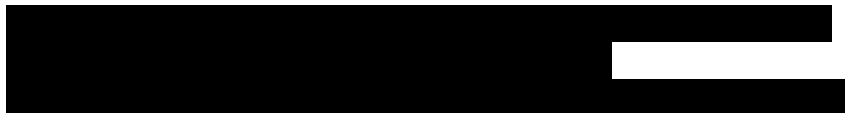
El profesor E2 explica que ocurrirá en la próxima clase, ante la premura de cierre de la misma y la falta de un grupo por leer la tarea. Ocurre una situación de desconexión al abordar el tema de la posibilidad de que el viernes no tengan actividad de clase.

Otra estudiante empieza la lectura del concepto y el profesor va explicando los aspectos relevantes del mismo, indicando el valor de ese concepto desde el punto de vista epistemológico. Ante el término de la hora de clase, el volumen de voz y el ruido aledaño al salón perturba el cierre de la clase. 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. Se cierra abruptamente el análisis del concepto y un estudiante expone sus ideas sobre la clase.
(Coaching: valoración de la clase).

Registro de Observación: N° 3

Informador: E2

Carrera: Educación.



Condiciones del Salón de Clase:

El profesor usando un neologismo y generando un discurso metafórico les recuerda a los alumnos, que el cree que esta llegando a una edad senil pero que se había planeado que se acomodara el salón de forma más armónica, es decir que ellos deberían de haber arreglado el salón de clase en forma de ovalo.

El Inicio de la Clase:

Luego el profesor les genera un análisis de la importancia de entregar los trabajos a raíz de una prueba diagnostica que se realizo al inicio del año, luego de entregada, los estudiantes deberían de haber reelaborado la misma, a la luz de las observaciones planteadas. E2, hace énfasis en la necesidad de cumplir con las tareas asignadas, procede luego a entregar los trabajos de pocos estudiantes y seguidamente les recuerda que tenían que haber desarrollado un trabajo de análisis curricular del programa de la asignatura, para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de implicarse en el desarrollo del currículo. Procedió a la entrega de los trabajo, insistiendo en la responsabilidad individual para el cumplimiento de las tareas.

E2 a lo largo de su discurso va expresando conceptos claves de la cátedra para el desarrollo de los trabajos de los estudiantes. 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. 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.

Una estudiante se incorpora tarde a clase y se convierte en un distractor del proceso de enseñanza y aprendizaje y E2 le hace la observación al respecto.

Luego el profesor hace una interrogante sobre cual era el fin del trabajo de la recopilación **-rescate de sesiones de trabajo-**, 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 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.

El profesor E2 le indica que debe ocurrir en la clase siguiente, les da las instrucciones de trabajo y les pide que copien los mismos (aclara E2 que el rescate se convertirá en una estrategia sistemática en la clase). Usa E2 términos que le pide a sus estudiantes que busquen en el diccionario sobre las instrucciones dadas, se observa que estas instrucciones establecen unos criterios definidos previamente por el profesor para ubicar a sus alumnos en el cumplimiento de la tarea.

E2 le pregunta a un estudiante, al cual le dice profesor, que para que sirven los puntos suspensivos, a raíz de terminar de enunciar las instrucciones indica que coloquen puntos suspensivos, el estudiante define el término y el profesor contrasta la misma con sus ideas.

Sigue dando las instrucciones el profesor sobre el rescate y va expresando la puntuación de la lectura del material preparado sobre la tarea que esta señalando. (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 en los cuales tiene que ahondarse individualmente.

El profesor hace un discurso metafórico y jocoso sobre el trabajo de rescate, para indicar la importancia del contenido trabajado, y rescata el término de en el que al mencionarlo, 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. E2 luego indica la importancia de desarrollar este trabajo y señala que en la próxima clase no tendrán problema con lo ver las intervenciones de los alumnos en el rescate, por que todos deben tenerlo.

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. Previamente la solicitud del profesor se había hecho a otra estudiante y esta le respondió que no podía por que no tenía el cuaderno de apuntes. E2 refuerza algunas ideas expresadas por la estudiante y aclara aspectos técnicos del lenguaje. Hace uso permanente, E2 de la revisión y análisis de los términos expresados por la estudiante, 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. La estudiante al leer, emite en varias

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

oportunidades ideas equivocadas que el profesor aclara, inclusive ante la confusión del alumno al leer aspectos que fueron tratados en otra materia.

Otra estudiante participa para apoyar al profesor y complementar la idea, luego E2 se levanta de la silla del fondo y 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.

Va el profesor expresando los conceptos claves, usando un discurso oral donde se proyecta adecuadamente la voz y empieza a usar el pizarrón de forma ordenada para graficar lo que se esta trabajando.

E2 les pide a los estudiantes que ubiquen determinada página de un material de trabajo para leer el tema y le pide a un estudiante para que lo haga, la estudiante inicia el proceso y 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 sujeto observado E2 va apoyando la lectura de la estudiante con reflexiones relativas al procedimiento de la lectura y al contenido que se esta leyendo. E2 va haciendo bromas a partir del análisis del discurso y genera un interrogante que surge del contenido tratado.

La estudiante va respondiendo y el profesor realiza gestos amplios que ayudan a definir claramente conceptos básicos relativos al objeto de estudio de la Didáctica de la Lengua.

Luego el profesor E2 les indica a los estudiantes que ubiquen otro concepto en otra página y le señala el párrafo que debe ser leído para el análisis conceptual, 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. Ante la respuesta dada, el profesor pide públicamente que los alumnos señalen algunas ciencias o disciplinas de la lengua, a raíz de un término que aparece en la lectura del concepto.

E2 recrea como inadecuadamente se producen el uso de determinados conceptos del castellano, donde los alumnos de bachillerato se pierden, la idea según el profesor es que el alumno en bachillerato adquiera competencia comunicativa de los conceptos tratados en la asignatura de castellano, desde el adecuado o no uso de un modelo didáctico determinado. El sujeto observado E2 hace juicios críticos sobre como se producen inadecuados procesos de enseñanza de la lengua y a raíz de un comentario de una alumna se produce una situación hilarante sobre la profesión del educador de castellano.

Dicta el profesor E2 un nuevo concepto, indicando previamente la fuente del mismo, copiándola en la pizarra y desarrolla la lectura del concepto de didáctica. El profesor va pasando por diferentes grupos, observando lo escrito y haciendo gestos sobre lo que observa en los escritos de los alumnos. Fuera del salón de clase se produce mucho ruido, que afecta de

Anexos: Registros de observación/coaching

alguna manera el dictado de la información. El profesor ante un comentario de un estudiante sobre el ruido hace una reflexión sobre tal proceso relacionándola con una estrategia de enseñanza muy participativa en otro salón de clase. E2 indica el fin del concepto y les señala a los alumnos que pasaran ahora a realizar la evaluación de cierre de la clase.

El profesor E2 aclara el procedimiento a seguir cuando se copia un texto de manera tal y como lo concibe el autor (cita textual) y resalta el valor del contenido trabajado.

El comentario final lo realiza un estudiante donde se recopila los contenidos trabajados y los procedimientos aprendidos, justamente lo hace la estudiantes que tuvo las dificultades de lectura al inicio de la clase. El profesor E2 hace una broma del cual se ríen los alumnos y aclara terminas generados en el discurso de los estudiantes, otros estudiantes participan activamente en la clase y E2 escucha atento generando un proceso de retroalimentación de las ideas de los estudiantes.

El profesor cierra la actividad despidiéndose de sus alumnos.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

Publicada en Gaceta Oficial del jueves 30 de diciembre de 1999, N° 36.860

Preámbulo

El pueblo de Venezuela, en ejercicio de sus poderes creadores e invocando la protección de Dios, el ejemplo histórico de nuestro Libertador Simón Bolívar y el heroísmo y sacrificio de nuestros antepasados aborígenes y de los precursores y forjadores de una patria libre y soberana; con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley para esta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna; promueva la cooperación pacífica entre las naciones e impulse y consolide la integración latinoamericana de acuerdo con el principio de no intervención y autodeterminación de los pueblos, la garantía universal e indivisible de los derechos humanos, la democratización de la sociedad internacional, el desarme nuclear, el equilibrio ecológico y los bienes jurídicos ambientales como patrimonio común e irrenunciable de la humanidad; en ejercicio de su poder originario representado por la Asamblea Nacional Constituyente mediante el voto libre y en referendo democrático, decreta la siguiente CONSTITUCIÓN

Título I Principios Fundamentales

Artículo 1. °

La República Bolivariana de Venezuela es irrevocablemente libre e independiente y fundamenta su patrimonio moral y sus valores de libertad, igualdad, justicia y paz internacional en la doctrina de Simón Bolívar, el Libertador.

Son derechos irrenunciables de la Nación la independencia, la libertad, la soberanía, la inmunidad, la integridad territorial y la autodeterminación nacional.

Artículo 2. °

Venezuela se constituye en un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y, en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político.

Artículo 3. °

El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la

prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución.

La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.

Artículo 4. °

La República Bolivariana de Venezuela es un Estado federal descentralizado en los términos consagrados en esta Constitución, y se rige por los principios de integridad territorial, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad.

Artículo 5. °

La soberanía reside intransferiblemente en el pueblo, quien la ejerce directamente en la forma prevista en esta Constitución y en la ley, e indirectamente, mediante el sufragio, por los órganos que ejercen el Poder Público.

Los órganos del Estado emanan de la soberanía popular y a ella están sometidos.

Artículo 6. °

El gobierno de la República Bolivariana de Venezuela y de las entidades políticas que la componen es y será siempre democrático, participativo, electivo, descentralizado, alternativo, responsable, pluralista y de mandatos revocables.

Artículo 7. °

La Constitución es la norma suprema y el fundamento del ordenamiento jurídico. Todas las personas y los órganos que ejercen el Poder Público están sujetos a esta Constitución.

Artículo 8. °

La bandera nacional con los colores amarillo, azul y rojo; el himno nacional *Gloria al bravo pueblo* y el escudo de armas de la República son los símbolos de la patria.

La ley regulará sus características, significados y usos.

Artículo 9. °

El idioma oficial es el castellano. Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad.

Título II

Del Espacio Geográfico y de la División Política

Capítulo I

Del Territorio y demás Espacios Geográficos

Artículo 10. °

El territorio y demás espacios geográficos de la República son los que correspondían a la Capitanía General de Venezuela antes de la transformación política iniciada el 19 de abril de 1810, con las modificaciones resultantes de los tratados y laudos arbitrales no viciados de nulidad.

Artículo 11. °

La soberanía plena de la República se ejerce en los espacios continental e insular, lacustre y fluvial, mar territorial, áreas marinas interiores, históricas y vitales y las comprendidas dentro de las líneas de base rectas que ha adoptado o adopte la República; el suelo y subsuelo de éstos; el espacio aéreo continental, insular y marítimo y los recursos que en ellos se encuentran, incluidos los genéticos, los de las especies migratorias, sus productos derivados y los componentes intangibles que por causas naturales allí se hallen.

El espacio insular de la República comprende el archipiélago de Los Monjes, archipiélago de Las Aves, archipiélago de Los Roques, archipiélago de La Orchila, isla La Tortuga, isla La Blanquilla, archipiélago Los Hermanos, islas de Margarita, Cubagua y Coche, archipiélago de Los Frailes, isla La Sola, archipiélago de Los Testigos, isla de Patos e isla de Aves; y, además, las islas, islotes, cayos y bancos situados o que emerjan dentro del mar territorial, en el que cubre la plataforma continental o dentro de los límites de la zona económica exclusiva.

Sobre los espacios acuáticos constituidos por la zona marítima contigua, la plataforma continental y la zona económica exclusiva, la República ejerce derechos exclusivos de soberanía y jurisdicción en los términos, extensión y condiciones que determinen el derecho internacional público y la ley.

Corresponden a la República derechos en el espacio ultraterrestre suprayacente y en las áreas que son o puedan ser patrimonio común de la humanidad, en los términos, extensión y condiciones que determinen los acuerdos internacionales y la legislación nacional.

Artículo 12. °

Los yacimientos mineros y de hidrocarburos, cualquiera que sea su naturaleza, existentes en el territorio nacional, bajo el lecho del mar territorial, en la zona económica exclusiva y en la plataforma continental, pertenecen a la República, son bienes del dominio público y, por tanto, inalienables e imprescriptibles. Las costas marinas son bienes del dominio público.

Artículo 13. °

El territorio nacional no podrá ser jamás cedido, traspasado, arrendado, ni en forma alguna enajenado, ni aun temporal o parcialmente, a Estados extranjeros u otros sujetos de derecho internacional.

El espacio geográfico venezolano es una zona de paz. No se podrán establecer en él bases militares extranjeras o instalaciones que tengan de alguna manera propósitos militares, por parte de ninguna potencia o coalición de potencias.

Los Estados extranjeros u otros sujetos de derecho internacional sólo podrán adquirir inmuebles para sedes de sus representaciones diplomáticas o consulares dentro del área que se determine y mediante garantías de reciprocidad, con las limitaciones que establezca la ley. En dicho caso quedará siempre a salvo la soberanía nacional.

Las tierras baldías existentes en las dependencias federales y en las islas fluviales o lacustres no podrán enajenarse, y su aprovechamiento sólo podrá concederse en forma que no implique, directa ni indirectamente, la transferencia de la propiedad de la tierra.

Artículo 14. °

La ley establecerá un régimen jurídico especial para aquellos territorios que por libre determinación de sus habitantes y con aceptación de la Asamblea Nacional, se incorporen al de la República.

Artículo 15. °

El Estado tiene la obligación de establecer una política integral en los espacios fronterizos terrestres, insulares y marítimos, preservando la integridad territorial, la soberanía, la seguridad, la defensa, la identidad nacional, la diversidad y el ambiente, de acuerdo con el desarrollo cultural, económico, social y la integración. Atendiendo a la naturaleza propia de cada región fronteriza a través de asignaciones económicas especiales, una ley orgánica de fronteras determinará las obligaciones y objetivos de esta responsabilidad.

Capítulo II

De la División Política

Artículo 16. °

Con el fin de organizar políticamente la República, el territorio nacional se divide en el de los Estados, el del Distrito Capital, el de las dependencias federales y el de los territorios federales. El territorio se organiza en Municipios.

La división político territorial será regulada por ley orgánica que garantice la autonomía municipal y la descentralización político administrativa. Dicha ley podrá disponer la creación de territorios federales en determinadas áreas de los Estados, cuya vigencia queda supeditada a la realización de un referendo aprobatorio en la entidad respectiva. Por ley especial podrá darse a un territorio federal la categoría de Estado, asignándosele la totalidad o una parte de la superficie del territorio respectivo.

Artículo 17. °

Las dependencias federales son las islas marítimas no integradas en el territorio de un Estado, así como las islas que se formen o aparezcan en el mar territorial o en el que cubra la plataforma continental. Su régimen y administración estarán señalados en la ley.

Artículo 18. °

La ciudad de Caracas es la capital de la República y el asiento de los órganos del Poder Nacional.

Lo dispuesto en este artículo no impide el ejercicio del Poder Nacional en otros lugares de la República.

Una ley especial establecerá la unidad político territorial de la ciudad de Caracas que integre en un sistema de gobierno municipal a dos niveles, los Municipios del Distrito Capital y los correspondientes del Estado Miranda. Dicha ley establecerá su organización, gobierno, administración, competencia y recursos, para alcanzar el desarrollo armónico e integral de la ciudad. En todo caso, la ley garantizará el carácter democrático y participativo de su gobierno.

Título III

De los Derechos Humanos y Garantías, y de los Deberes

Capítulo I

Disposiciones Generales

Artículo 19. °

El Estado garantizará a toda persona, conforme al principio de progresividad y sin discriminación alguna, el goce y ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos. Su respeto y garantía son obligatorios para los órganos del Poder Público, de conformidad con esta Constitución, con los tratados sobre derechos humanos suscritos y ratificados por la República y con las leyes que los desarrollen.

Artículo 20. °

Toda persona tiene derecho al libre desenvolvimiento de su personalidad, sin más limitaciones que las que derivan del derecho de las demás y del orden público y social.

Artículo 21. °

Todas las personas son iguales ante la ley; en consecuencia:

1. No se permitirán discriminaciones fundadas en la raza, el sexo, el credo, la condición social o aquellas que, en general, tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades de toda persona.
2. La ley garantizará las condiciones jurídicas y administrativas para que la igualdad ante la ley sea real y efectiva; adoptará medidas positivas a favor de

personas o grupos que puedan ser discriminados, marginados o vulnerables; protegerá especialmente a aquellas personas que por alguna de las condiciones antes especificadas, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

3. Sólo se dará el trato oficial de ciudadano o ciudadana, salvo las fórmulas diplomáticas.

4. No se reconocen títulos nobiliarios ni distinciones hereditarias.

Artículo 22. °

La enunciación de los derechos y garantías contenidos en esta Constitución y en los instrumentos internacionales sobre derechos humanos no debe entenderse como negación de otros que, siendo inherentes a la persona, no figuren expresamente en ellos. La falta de ley reglamentaria de estos derechos no menoscaba el ejercicio de los mismos.

Artículo 23. °

Los tratados, pactos y convenciones relativos a derechos humanos, suscritos y ratificados por Venezuela, tienen jerarquía constitucional y prevalecen en el orden interno, en la medida en que contengan normas sobre su goce y ejercicio más favorables a las establecidas en esta Constitución y en las leyes de la República, y son de aplicación inmediata y directa por los tribunales y demás órganos del Poder Público.

Artículo 24. °

Ninguna disposición legislativa tendrá efecto retroactivo, excepto cuando imponga menor pena. Las leyes de procedimiento se aplicarán desde el momento mismo de entrar en vigencia, aun en los procesos que se hallaren en curso; pero en los procesos penales, las pruebas ya evacuadas se estimarán en cuanto beneficien al reo o a la rea, conforme a la ley vigente para la fecha en que se promovieron.

Cuando haya dudas se aplicará la norma que beneficie al reo o a la rea.

Artículo 25. °

Todo acto dictado en ejercicio del Poder Público que viole o menoscabe los derechos garantizados por esta Constitución y la ley es nulo; y los funcionarios públicos y funcionarias públicas que lo ordenen o ejecuten incurrir en responsabilidad penal, civil y administrativa, según los casos, sin que les sirvan de excusa órdenes superiores.

Artículo 26 °

Toda persona tiene derecho de acceso a los órganos de administración de justicia para hacer valer sus derechos e intereses, incluso los colectivos o difusos; a la tutela efectiva de los mismos y a obtener con prontitud la decisión correspondiente.

El Estado garantizará una justicia gratuita, accesible, imparcial, idónea, transparente, autónoma, independiente, responsable, equitativa y expedita, sin dilaciones indebidas, sin formalismos o reposiciones inútiles.

Artículo 27.º

Toda persona tiene derecho a ser amparada por los tribunales en el goce y ejercicio de los derechos y garantías constitucionales, aun de aquellos inherentes a la persona que no figuren expresamente en esta Constitución o en los instrumentos internacionales sobre derechos humanos.

El procedimiento de la acción de amparo constitucional será oral, público, breve, gratuito y no sujeto a formalidad; y la autoridad judicial competente tendrá potestad para restablecer inmediatamente la situación jurídica infringida o la situación que más se asemeje a ella. Todo tiempo será hábil y el tribunal lo tramitará con preferencia a cualquier otro asunto.

La acción de amparo a la libertad o seguridad podrá ser interpuesta por cualquier persona; y el detenido o detenida será puesto o puesta bajo la custodia del tribunal de manera inmediata, sin dilación alguna.

El ejercicio de este derecho no puede ser afectado, en modo alguno, por la declaración del estado de excepción o de la restricción de garantías constitucionales.

Artículo 28.º

Toda persona tiene el derecho de acceder a la información y a los datos que sobre sí misma o sobre sus bienes consten en registros oficiales o privados, con las excepciones que establezca la ley, así como de conocer el uso que se haga de los mismos y su finalidad, y de solicitar ante el tribunal competente la actualización, la rectificación o la destrucción de aquellos, si fuesen erróneos o afectasen ilegítimamente sus derechos. Igualmente, podrá acceder a documentos de cualquier naturaleza que contengan información cuyo conocimiento sea de interés para comunidades o grupos de personas. Queda a salvo el secreto de las fuentes de información periodística y de otras profesiones que determine la ley.

Artículo 29.º

El Estado estará obligado a investigar y sancionar legalmente los delitos contra los derechos humanos cometidos por sus autoridades.

Las acciones para sancionar los delitos de lesa humanidad, violaciones graves de los derechos humanos y los crímenes de guerra son imprescriptibles. Las violaciones de derechos humanos y los delitos de lesa humanidad serán investigados y juzgados por los tribunales ordinarios. Dichos delitos quedan excluidos de los beneficios que puedan conllevar su impunidad, incluidos el indulto y la amnistía.

Artículo 30. °

El Estado tendrá la obligación de indemnizar integralmente a las víctimas de violaciones de los derechos humanos que le sean imputables, o a su derecho habiente, incluido el pago de daños y perjuicios.

El Estado adoptará las medidas legislativas y de otra naturaleza para hacer efectivas las indemnizaciones establecidas en este artículo.

El Estado protegerá a las víctimas de delitos comunes y procurará que los culpables reparen los daños causados.

Artículo 31. °

Toda persona tiene derecho, en los términos establecidos por los tratados, pactos y convenciones sobre derechos humanos ratificados por la República, a dirigir peticiones o quejas ante los órganos internacionales creados para tales fines, con el objeto de solicitar el amparo a sus derechos humanos.

El Estado adoptará, conforme a procedimientos establecidos en esta Constitución y en la ley, las medidas que sean necesarias para dar cumplimiento a las decisiones emanadas de los órganos internacionales previstos en este artículo.

Capítulo II

De la Nacionalidad y de la Ciudadanía

Sección Primera: de la Nacionalidad

Artículo 32 °

Son venezolanos y venezolanas por nacimiento:

1. Toda persona nacida en el territorio de la República.
2. Toda persona nacida en territorio extranjero, hijo o hija de padre venezolano por nacimiento y madre venezolana por nacimiento.
3. Toda persona nacida en territorio extranjero, hijo o hija de padre venezolano por nacimiento o madre venezolana por nacimiento, siempre que establezca su residencia en el territorio de la República o declare su voluntad de acogerse a la nacionalidad venezolana.
4. Toda persona nacida en territorio extranjero, de padre venezolano por naturalización o madre venezolana por naturalización, siempre que antes de cumplir dieciocho años de edad establezca su residencia en el territorio de la República y antes de cumplir veinticinco años de edad declare su voluntad de acogerse a la nacionalidad venezolana.

Artículo 33. °

Son venezolanos y venezolanas por naturalización:

1. Los extranjeros o extranjeras que obtengan carta de naturaleza. A tal fin, deberán tener domicilio en Venezuela con residencia ininterrumpida de, por lo menos, diez años inmediatamente anteriores a la fecha de la respectiva solicitud.

El tiempo de residencia se reducirá a cinco años en el caso de aquellos y aquellas que tuvieren la nacionalidad originaria de España, Portugal, Italia, países latinoamericanos y del Caribe.

2. Los extranjeros o extranjeras que contraigan matrimonio con venezolanas o venezolanos desde que declaren su voluntad de serlo, transcurridos por lo menos cinco años a partir de la fecha del matrimonio.

3. Los extranjeros o extranjeras menores de edad para la fecha de la naturalización del padre o de la madre que ejerza sobre ellos la patria potestad, siempre que declaren su voluntad de ser venezolanos o venezolanas antes de cumplir los veintiún años de edad y hayan residido en Venezuela, ininterrumpidamente, durante los cinco años anteriores a dicha declaración.

Artículo 34. °

La nacionalidad venezolana no se pierde al optar o adquirir otra nacionalidad.

Artículo 35. °

Los venezolanos y venezolanas por nacimiento no podrán ser privados o privadas de su nacionalidad. La nacionalidad venezolana por naturalización sólo podrá ser revocada mediante sentencia judicial, de acuerdo con la ley.

Artículo 36. °

Se puede renunciar a la nacionalidad venezolana. Quien renuncie a la nacionalidad venezolana por nacimiento puede recuperarla si se domicilia en el territorio de la República por un lapso no menor de dos años y manifiesta su voluntad de hacerlo. Los venezolanos y venezolanas por naturalización que renuncien a la nacionalidad venezolana podrán recuperarla cumpliendo nuevamente con los requisitos exigidos en el artículo 33 de esta Constitución.

Artículo 37. °

El Estado promoverá la celebración de tratados internacionales en materia de nacionalidad, especialmente con los Estados fronterizos y los señalados en el numeral 1 del artículo 33 de esta Constitución.

Artículo 38. °

La ley dictará, de conformidad con las disposiciones anteriores, las normas sustantivas y procesales relacionadas con la adquisición, opción, renuncia y recuperación de la nacionalidad venezolana, así como con la revocación y nulidad de la naturalización.

Sección Segunda: De la Ciudadanía

Artículo 39. °

Los venezolanos y venezolanas que no estén sujetos o sujetas a inhabilitación política ni a interdicción civil, y en las condiciones de edad previstas en esta Constitución, ejercen la ciudadanía; en consecuencia, son titulares de derechos y deberes políticos de acuerdo con esta Constitución.

Artículo 40. °

Los derechos políticos son privativos de los venezolanos y venezolanas, salvo las excepciones establecidas en esta Constitución.

Gozan de los mismos derechos de los venezolanos y venezolanas por nacimiento los venezolanos y venezolanas por naturalización que hubieren ingresado al país antes de cumplir los siete años de edad y residido en él permanentemente hasta alcanzar la mayoría.

Artículo 41. °

Sólo los venezolanos y venezolanas por nacimiento y sin otra nacionalidad podrán ejercer los cargos de Presidente o Presidenta de la República, Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, Presidente o Presidenta y Vicepresidentes o Vicepresidentas de la Asamblea Nacional, magistrados o magistradas del Tribunal Supremo de Justicia, Presidente o Presidenta del Consejo Nacional Electoral, Procurador o Procuradora General de la República, Contralor o Contralora General de la República, Fiscal General de la República, Defensor o Defensora del Pueblo, Ministros o Ministras de los despachos relacionados con la seguridad de la Nación, finanzas, energía y minas, educación; Gobernadores o Gobernadoras y Alcaldes o Alcaldesas de los Estados y Municipios fronterizos y de aquellos contemplados en la Ley Orgánica de la Fuerza Armada Nacional.

Para ejercer los cargos de diputados o diputadas a la Asamblea Nacional, Ministros o Ministras; Gobernadores o Gobernadoras y Alcaldes o Alcaldesas de Estados y Municipios no fronterizos, los venezolanos y venezolanas por naturalización deben tener domicilio con residencia ininterrumpida en Venezuela no menor de quince años y cumplir los requisitos de aptitud previstos en la ley.

Artículo 42. °

Quien pierda o renuncie a la nacionalidad pierde la ciudadanía. El ejercicio de la ciudadanía o de alguno de los derechos políticos sólo puede ser suspendido por sentencia judicial firme en los casos que determine la ley.

Capítulo III

De los Derechos Civiles

Artículo 43. °

El derecho a la vida es inviolable. Ninguna ley podrá establecer la pena de muerte, ni autoridad alguna aplicarla. El Estado protegerá la vida de las

personas que se encuentren privadas de su libertad, prestando el servicio militar o civil, o sometidas a su autoridad en cualquier otra forma.

Artículo 44. °

La libertad personal es inviolable; en consecuencia:

1. Ninguna persona puede ser arrestada o detenida sino en virtud de una orden judicial, a menos que sea sorprendida in fraganti. En este caso, será llevada ante una autoridad judicial en un tiempo no mayor de cuarenta y ocho horas a partir del momento de la detención. Será juzgada en libertad, excepto por las razones determinadas por la ley y apreciadas por el juez o jueza en cada caso.

La constitución de caución exigida por la ley para conceder la libertad de la persona detenida no causará impuesto alguno.

2. Toda persona detenida tiene derecho a comunicarse de inmediato con sus familiares, abogado o abogada, o persona de su confianza; y éstos o éstas, a su vez, tienen el derecho a ser informados o informadas sobre el lugar donde se encuentra la persona detenida; a ser notificados o notificadas inmediatamente de los motivos de la detención y a que dejen constancia escrita en el expediente sobre el estado físico y psíquico de la persona detenida, ya sea por sí mismos o por sí mismas, o con el auxilio de especialistas. La autoridad competente llevará un registro público de toda detención realizada, que comprenda la identidad de la persona detenida, lugar, hora, condiciones y funcionarios o funcionarias que la practicaron.

Respecto a la detención de extranjeros o extranjeras se observará, además, la notificación consular prevista en los tratados internacionales sobre la materia.

3. La pena no puede trascender de la persona condenada. No habrá condenas a penas perpetuas o infamantes. Las penas privativas de la libertad no excederán de treinta años.

4. Toda autoridad que ejecute medidas privativas de la libertad estará obligada a identificarse.

5. Ninguna persona continuará en detención después de dictada orden de excarcelación por la autoridad competente, o una vez cumplida la pena impuesta.

Artículo 45. °

Se prohíbe a la autoridad pública, sea civil o militar, aun en estado de emergencia, excepción o restricción de garantías, practicar, permitir o tolerar la desaparición forzada de personas. El funcionario o funcionaria que reciba orden o instrucción para practicarla, tiene la obligación de no obedecerla y denunciarla a las autoridades competentes. Los autores o autoras intelectuales y materiales, cómplices y encubridores o encubridoras del delito de desaparición forzada de personas, así como la tentativa de comisión del mismo, serán sancionados o sancionadas de conformidad con la ley.

Artículo 46. °

Toda persona tiene derecho a que se respete su integridad física, psíquica y moral; en consecuencia:

1. Ninguna persona puede ser sometida a penas, torturas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. Toda víctima de tortura o trato cruel, inhumano o degradante practicado o tolerado por parte de agentes del Estado, tiene derecho a la rehabilitación.
2. Toda persona privada de libertad será tratada con el respeto debido a la dignidad inherente al ser humano.
3. Ninguna persona será sometida sin su libre consentimiento a experimentos científicos, o a exámenes médicos o de laboratorio, excepto cuando se encontrare en peligro su vida o por otras circunstancias que determine la ley.
4. Todo funcionario público o funcionaria pública que, en razón de su cargo, infiera maltratos o sufrimientos físicos o mentales a cualquier persona, o que instigue o tolere este tipo de tratos, será sancionado o sancionada de acuerdo con la ley.

Artículo 47. °

El hogar doméstico y todo recinto privado de persona son inviolables. No podrán ser allanados sino mediante orden judicial, para impedir la perpetración de un delito o para cumplir, de acuerdo con la ley, las decisiones que dicten los tribunales, respetando siempre la dignidad del ser humano.

Las visitas sanitarias que se practiquen, de conformidad con la ley, sólo podrán hacerse previo aviso de los funcionarios o funcionarias que las ordenen o hayan de practicarlas.

Artículo 48. °

Se garantiza el secreto e inviolabilidad de las comunicaciones privadas en todas sus formas. No podrán ser interferidas sino por orden de un tribunal competente, con el cumplimiento de las disposiciones legales y preservándose el secreto de lo privado que no guarde relación con el correspondiente proceso.

Artículo 49. °

El debido proceso se aplicará a todas las actuaciones judiciales y administrativas; en consecuencia:

1. La defensa y la asistencia jurídica son derechos inviolables en todo estado y grado de la investigación y del proceso. Toda persona tiene derecho a ser notificada de los cargos por los cuales se le investiga; de acceder a las pruebas y de disponer del tiempo y de los medios adecuados para ejercer su defensa. Serán nulas las pruebas obtenidas mediante violación del debido proceso. Toda persona declarada culpable tiene derecho a recurrir del fallo, con las excepciones establecidas en esta Constitución y en la ley.
2. Toda persona se presume inocente mientras no se pruebe lo contrario.

3. Toda persona tiene derecho a ser oída en cualquier clase de proceso, con las debidas garantías y dentro del plazo razonable determinado legalmente por un tribunal competente, independiente e imparcial establecido con anterioridad. Quien no hable castellano, o no pueda comunicarse de manera verbal, tiene derecho a un intérprete.

4. Toda persona tiene derecho a ser juzgada por sus jueces naturales en las jurisdicciones ordinarias o especiales, con las garantías establecidas en esta Constitución y en la ley. Ninguna persona podrá ser sometida a juicio sin conocer la identidad de quien la juzga, ni podrá ser procesada por tribunales de excepción o por comisiones creadas para tal efecto.

5. Ninguna persona podrá ser obligada a confesarse culpable o declarar contra sí misma, su cónyuge, concubino o concubina, o pariente dentro del cuarto grado de consanguinidad y segundo de afinidad.

La confesión solamente será válida si fuere hecha sin coacción de ninguna naturaleza.

6. Ninguna persona podrá ser sancionada por actos u omisiones que no fueren previstos como delitos, faltas o infracciones en leyes preexistentes.

7. Ninguna persona podrá ser sometida a juicio por los mismos hechos en virtud de los cuales hubiese sido juzgada anteriormente.

8. Toda persona podrá solicitar del Estado el restablecimiento o reparación de la situación jurídica lesionada por error judicial, retardo u omisión injustificados. Queda a salvo el derecho del o de la particular de exigir la responsabilidad personal del magistrado o de la magistrada, del juez o de la jueza; y el derecho del Estado de actuar contra éstos o éstas.

Artículo 50. °

Toda persona puede transitar libremente y por cualquier medio por el territorio nacional, cambiar de domicilio y residencia, ausentarse de la República y volver, trasladar sus bienes y pertenencias en el país, traer sus bienes al país o sacarlos, sin más limitaciones que las establecidas por la ley. En caso de concesión de vías, la ley establecerá los supuestos en los que debe garantizarse el uso de una vía alterna. Los venezolanos y venezolanas pueden ingresar al país sin necesidad de autorización alguna.

Ningún acto del Poder Público podrá establecer la pena de extrañamiento del territorio nacional contra venezolanos o venezolanas.

Artículo 51. °

Toda persona tiene el derecho de representar o dirigir peticiones ante cualquier autoridad, funcionario público o funcionaria pública sobre los asuntos que sean de la competencia de éstos o éstas, y de obtener oportuna y adecuada respuesta. Quienes violen este derecho serán sancionados o sancionadas conforme a la ley, pudiendo ser destituidos o destituidas del cargo respectivo.

Artículo 52. °

Toda persona tiene el derecho de asociarse con fines lícitos, de conformidad con la ley. El Estado estará obligado a facilitar el ejercicio de este derecho.

Artículo 53. °

Toda persona tiene el derecho de reunirse, pública o privadamente, sin permiso previo, con fines lícitos y sin armas. Las reuniones en lugares públicos se regirán por la ley.

Artículo 54. °

Ninguna persona podrá ser sometida a esclavitud o servidumbre. La trata de personas y, en particular, la de mujeres, niños, niñas y adolescentes en todas sus formas, estará sujeta a las penas previstas en la ley.

Artículo 55 °

Toda persona tiene derecho a la protección por parte del Estado, a través de los órganos de seguridad ciudadana regulados por ley, frente a situaciones que constituyan amenaza, vulnerabilidad o riesgo para la integridad física de las personas, sus propiedades, el disfrute de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes.

La participación de los ciudadanos y ciudadanas en los programas destinados a la prevención, seguridad ciudadana y administración de emergencias será regulada por una ley especial.

Los cuerpos de seguridad del Estado respetarán la dignidad y los derechos humanos de todas las personas. El uso de armas o sustancias tóxicas por parte del funcionariado policial y de seguridad estará limitado por principios de necesidad, conveniencia, oportunidad y proporcionalidad, conforme a la ley.

Artículo 56 °

Toda persona tiene derecho a un nombre propio, al apellido del padre y al de la madre y a conocer la identidad de los mismos. El Estado garantizará el derecho a investigar la maternidad y la paternidad.

Toda persona tiene derecho a ser inscrita gratuitamente en el registro civil después de su nacimiento y a obtener documentos públicos que comprueben su identidad biológica, de conformidad con la ley. Éstos no contendrán mención alguna que califique la filiación.

Artículo 57. °

Toda persona tiene derecho a expresar libremente sus pensamientos, sus ideas u opiniones de viva voz, por escrito o mediante cualquier otra forma de expresión y de hacer uso para ello de cualquier medio de comunicación y difusión, sin que pueda establecerse censura. Quien haga uso de este derecho asume plena responsabilidad por todo lo expresado. No se permite el anonimato, ni la propaganda de guerra, ni los mensajes discriminatorios, ni los que promuevan la intolerancia religiosa.

Se prohíbe la censura a los funcionarios públicos o funcionarias públicas para dar cuenta de los asuntos bajo sus responsabilidades.

Artículo 58. °

La comunicación es libre y plural y comporta los deberes y responsabilidades que indique la ley. Toda persona tiene derecho a la información oportuna, veraz e imparcial, sin censura, de acuerdo con los principios de esta Constitución, así como a la réplica y rectificación cuando se vea afectada directamente por informaciones inexactas o agraviantes. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir información adecuada para su desarrollo integral.

Artículo 59. °

El Estado garantizará la libertad de religión y de culto. Toda persona tiene derecho a profesar su fe religiosa y cultos y a manifestar sus creencias en privado o en público, mediante la enseñanza u otras prácticas, siempre que no se opongan a la moral, a las buenas costumbres y al orden público. Se garantiza, así mismo, la independencia y la autonomía de las iglesias y confesiones religiosas, sin más limitaciones que las derivadas de esta Constitución y de la ley. El padre y la madre tienen derecho a que sus hijos o hijas reciban la educación religiosa que esté de acuerdo con sus convicciones.

Nadie podrá invocar creencias o disciplinas religiosas para eludir el cumplimiento de la ley ni para impedir a otro u otra el ejercicio de sus derechos.

Artículo 60. °

Toda persona tiene derecho a la protección de su honor, vida privada, intimidad, propia imagen, confidencialidad y reputación.

La ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y ciudadanas y el pleno ejercicio de sus derechos.

Artículo 61. °

Toda persona tiene derecho a la libertad de conciencia y a manifestarla, salvo que su práctica afecte su personalidad o constituya delito. La objeción de conciencia no puede invocarse para eludir el cumplimiento de la ley o impedir a otros su cumplimiento o el ejercicio de sus derechos.

Capítulo IV

De los Derechos Políticos y del Referendo Popular

Sección Primera: de los Derechos Políticos

Artículo 62. °

Todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho de participar libremente en los asuntos públicos, directamente o por medio de sus representantes elegidos o elegidas.

La participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo. Es obligación del Estado y deber de la sociedad facilitar la generación de las condiciones más favorables para su práctica.

Artículo 63. °

El sufragio es un derecho. Se ejercerá mediante votaciones libres, universales, directas y secretas. La ley garantizará el principio de la personalización del sufragio y la representación proporcional.

Artículo 64. °

Son electores o electoras todos los venezolanos y venezolanas que hayan cumplido dieciocho años de edad y que no estén sujetos a interdicción civil o inhabilitación política.

El voto para las elecciones parroquiales, municipales y estatales se hará extensivo a los extranjeros o extranjeras que hayan cumplido dieciocho años de edad, con más de diez años de residencia en el país, con las limitaciones establecidas en esta Constitución y en la ley, y que no estén sujetos a interdicción civil o inhabilitación política.

Artículo 65. °

No podrán optar a cargo alguno de elección popular quienes hayan sido condenados o condenadas por delitos cometidos durante el ejercicio de sus funciones y otros que afecten el patrimonio público, dentro del tiempo que fije la ley, a partir del cumplimiento de la condena y de acuerdo con la gravedad del delito.

Artículo 66. °

Los electores y electoras tienen derecho a que sus representantes rindan cuentas públicas, transparentes y periódicas sobre su gestión, de acuerdo con el programa presentado.

Artículo 67. °

Todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho de asociarse con fines políticos, mediante métodos democráticos de organización, funcionamiento y dirección. Sus organismos de dirección y sus candidatos o candidatas a cargos de elección popular serán seleccionados o seleccionadas en elecciones internas con la participación de sus integrantes. No se permitirá el financiamiento de las asociaciones con fines políticos con fondos provenientes del Estado.

La ley regulará lo concerniente al financiamiento y a las contribuciones privadas de las organizaciones con fines políticos, y los mecanismos de control que aseguren la pulcritud en el origen y manejo de las mismas. Así mismo regulará las campañas políticas y electorales, su duración y límites de gastos propendiendo a su democratización.

Los ciudadanos y ciudadanas, por iniciativa propia, y las asociaciones con fines políticos, tienen derecho a concurrir a los procesos electorales postulando candidatos o candidatas. El financiamiento de la propaganda política y de las campañas electorales será regulado por la ley. Las direcciones de las asociaciones con fines políticos no podrán contratar con entidades del sector público.

Artículo 68. °

Los ciudadanos y ciudadanas tienen derecho a manifestar, pacíficamente y sin armas, sin otros requisitos que los que establezca la ley.

Se prohíbe el uso de armas de fuego y sustancias tóxicas en el control de manifestaciones pacíficas. La ley regulará la actuación de los cuerpos policiales y de seguridad en el control del orden público.

Artículo 69. °

La República Bolivariana de Venezuela reconoce y garantiza el derecho de asilo y refugio.

Se prohíbe la extradición de venezolanos y venezolanas.

Artículo 70. °

Son medios de participación y protagonismo del pueblo en ejercicio de su soberanía, en lo político: la elección de cargos públicos, el referendo, la consulta popular, la revocación del mandato, las iniciativas legislativa, constitucional y constituyente, el cabildo abierto y la asamblea de ciudadanos y ciudadanas cuyas decisiones serán de carácter vinculante, entre otros; y en lo social y económico: las instancias de atención ciudadana, la autogestión, la cogestión, las cooperativas en todas sus formas incluyendo las de carácter financiero, las cajas de ahorro, la empresa comunitaria y demás formas asociativas guiadas por los valores de la mutua cooperación y la solidaridad.

La ley establecerá las condiciones para el efectivo funcionamiento de los medios de participación previstos en este artículo.

Sección Segunda: Del Referendo Popular

Artículo 71. °

Las materias de especial trascendencia nacional podrán ser sometidas a referendo consultivo por iniciativa del Presidente o Presidenta de la República en Consejo de Ministros; por acuerdo de la Asamblea Nacional, aprobado por el voto de la mayoría de sus integrantes; o a solicitud de un número no menor del diez por ciento de los electores y electoras inscritos en el Registro Civil y Electoral.

También podrán ser sometidas a referendo consultivo las materias de especial trascendencia parroquial, municipal y estatal. La iniciativa le corresponde a la Junta Parroquial, al Concejo Municipal, o al Consejo Legislativo, por acuerdo de las dos terceras partes de sus integrantes; al Alcalde o Alcaldesa, o al Gobernador o Gobernadora de Estado, o a un número no menor del diez por

ciento del total de inscritos e inscritas en la circunscripción correspondiente, que lo soliciten.

Artículo 72. °

Todos los cargos y magistraturas de elección popular son revocables.

Transcurrida la mitad del período para el cual fue elegido el funcionario o funcionaria, un número no menor del veinte por ciento de los electores o electoras inscritos en la correspondiente circunscripción podrá solicitar la convocatoria de un referendo para revocar su mandato.

Cuando igual o mayor número de electores o electoras que eligieron al funcionario o funcionaria hubieren votado a favor de la revocación, siempre que haya concurrido al referendo un número de electores o electoras igual o superior al veinticinco por ciento de los electores o electoras inscritos o inscritas, se considerará revocado su mandato y se procederá de inmediato a cubrir la falta absoluta conforme a lo dispuesto en esta Constitución y en la ley.

La revocación del mandato para los cuerpos colegiados se realizará de acuerdo con lo que establezca la ley.

Durante el período para el cual fue elegido el funcionario o funcionaria no podrá hacerse más de una solicitud de revocación de su mandato.

Artículo 73. °

Serán sometidos a referendo aquellos proyectos de ley en discusión por la Asamblea Nacional, cuando así lo decidan por lo menos las dos terceras partes de los o las integrantes de la Asamblea. Si el referendo concluye en un sí aprobatorio, siempre que haya concurrido el veinticinco por ciento de los electores y electoras inscritos e inscritas en el Registro Civil y Electoral, el proyecto correspondiente será sancionado como ley.

Los tratados, convenios o acuerdos internacionales que pudieren comprometer la soberanía nacional o transferir competencias a órganos supranacionales, podrán ser sometidos a referendo por iniciativa del Presidente o Presidenta de la República en Consejo de Ministros; por el voto de las dos terceras partes de los o las integrantes de la Asamblea; o por el quince por ciento de los electores o electoras inscritos e inscritas en el Registro Civil y Electoral.

Artículo 74. °

Serán sometidas a referendo, para ser abrogadas total o parcialmente, las leyes cuya abrogación fuere solicitada por iniciativa de un número no menor del diez por ciento de los electores y electoras inscritos e inscritas en el Registro Civil y Electoral o por el Presidente o Presidenta de la República en Consejo de Ministros.

También podrán ser sometidos a referendo abrogatorio los decretos con fuerza de ley que dicte el Presidente o Presidenta de la República en uso de la atribución prescrita en el numeral 8 del artículo 236 de esta Constitución,

cuando fuere solicitado por un número no menor del cinco por ciento de los electores y electoras inscritos e inscritas en el Registro Civil y Electoral.

Para la validez del referendo abrogatorio será indispensable la concurrencia de, por lo menos, el cuarenta por ciento de los electores y electoras inscritos e inscritas en el Registro Civil y Electoral.

No podrán ser sometidas a referendo abrogatorio las leyes de presupuesto, las que establezcan o modifiquen impuestos, las de crédito público ni las de amnistía, ni aquellas que protejan, garanticen o desarrollen los derechos humanos y las que aprueben tratados internacionales.

No podrá hacerse más de un referendo abrogatorio en un período constitucional para la misma materia.

Capítulo V

De los Derechos Sociales y de las Familias

Artículo 75. °

El Estado protegerá a las familias como asociación natural de la sociedad y como el espacio fundamental para el desarrollo integral de las personas. Las relaciones familiares se basan en la igualdad de derechos y deberes, la solidaridad, el esfuerzo común, la comprensión mutua y el respeto recíproco entre sus integrantes. El Estado garantizará protección a la madre, al padre o a quienes ejerzan la jefatura de la familia.

Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a vivir, ser criados o criadas y a desarrollarse en el seno de su familia de origen. Cuando ello sea imposible o contrario a su interés superior, tendrán derecho a una familia sustituta, de conformidad con la ley. La adopción tiene efectos similares a la filiación y se establece siempre en beneficio del adoptado o la adoptada, de conformidad con la ley. La adopción internacional es subsidiaria de la nacional.

Artículo 76. °

La maternidad y la paternidad son protegidas integralmente, sea cual fuere el estado civil de la madre o del padre. Las parejas tienen derecho a decidir libre y responsablemente el número de hijos o hijas que deseen concebir y a disponer de la información y de los medios que les aseguren el ejercicio de este derecho. El Estado garantizará asistencia y protección integral a la maternidad, en general a partir del momento de la concepción, durante el embarazo, el parto y el puerperio, y asegurará servicios de planificación familiar integral basados en valores éticos y científicos.

El padre y la madre tienen el deber compartido e irrenunciable de criar, formar, educar, mantener y asistir a sus hijos o hijas, y éstos o éstas tienen el deber de asistirlos o asistirlos cuando aquel o aquella no puedan hacerlo por sí mismos o por sí mismas. La ley establecerá las medidas necesarias y adecuadas para garantizar la efectividad de la obligación alimentaria.

Artículo 77. °

Se protege el matrimonio entre un hombre y una mujer, fundado en el libre consentimiento y en la igualdad absoluta de los derechos y deberes de los cónyuges. Las uniones estables de hecho entre un hombre y una mujer que cumplan los requisitos establecidos en la ley producirán los mismos efectos que el matrimonio.

Artículo 78. °

Los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derecho y estarán protegidos por la legislación, órganos y tribunales especializados, los cuales respetarán, garantizarán y desarrollarán los contenidos de esta Constitución, la Convención sobre los Derechos del Niño y demás tratados internacionales que en esta materia haya suscrito y ratificado la República. El Estado, las familias y la sociedad asegurarán, con prioridad absoluta, protección integral, para lo cual se tomará en cuenta su interés superior en las decisiones y acciones que les conciernan. El Estado promoverá su incorporación progresiva a la ciudadanía activa y creará un sistema rector nacional para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes.

Artículo 79. °

Los jóvenes y las jóvenes tienen el derecho y el deber de ser sujetos activos del proceso de desarrollo. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, creará oportunidades para estimular su tránsito productivo hacia la vida adulta y, en particular, para la capacitación y el acceso al primer empleo, de conformidad con la ley.

Artículo 80. °

El Estado garantizará a los ancianos y ancianas el pleno ejercicio de sus derechos y garantías. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, está obligado a respetar su dignidad humana, su autonomía y les garantizará atención integral y los beneficios de la seguridad social que eleven y aseguren su calidad de vida. Las pensiones y jubilaciones otorgadas mediante el sistema de seguridad social no podrán ser inferiores al salario mínimo urbano. A los ancianos y ancianas se les garantizará el derecho a un trabajo acorde con aquellos y aquellas que manifiesten su deseo y estén en capacidad para ello.

Artículo 81. °

Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, le garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promoverá su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley. Se les reconoce a las personas sordas o mudas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas venezolana.

Artículo 82. °

Toda persona tiene derecho a una vivienda adecuada, segura, cómoda, higiénica, con servicios básicos esenciales que incluyan un hábitat que

humanice las relaciones familiares, vecinales y comunitarias. La satisfacción progresiva de este derecho es obligación compartida entre los ciudadanos y ciudadanas y el Estado en todos sus ámbitos.

El Estado dará prioridad a las familias y garantizará los medios para que éstas, y especialmente las de escasos recursos, puedan acceder a las políticas sociales y al crédito para la construcción, adquisición o ampliación de viviendas.

Artículo 83. °

La salud es un derecho social fundamental, obligación del Estado, que lo garantizará como parte del derecho a la vida. El Estado promoverá y desarrollará políticas orientadas a elevar la calidad de vida, el bienestar colectivo y el acceso a los servicios. Todas las personas tienen derecho a la protección de la salud, así como el deber de participar activamente en su promoción y defensa, y el de cumplir con las medidas sanitarias y de saneamiento que establezca la ley, de conformidad con los tratados y convenios internacionales suscritos y ratificados por la República.

Artículo 84 °

Para garantizar el derecho a la salud, el Estado creará, ejercerá la rectoría y gestionará un sistema público nacional de salud, de carácter intersectorial, descentralizado y participativo, integrado al sistema de seguridad social, regido por los principios de gratuidad, universalidad, integralidad, equidad, integración social y solidaridad. El sistema público nacional de salud dará prioridad a la promoción de la salud y a la prevención de las enfermedades, garantizando tratamiento oportuno y rehabilitación de calidad. Los bienes y servicios públicos de salud son propiedad del Estado y no podrán ser privatizados. La comunidad organizada tiene el derecho y el deber de participar en la toma de decisiones sobre la planificación, ejecución y control de la política específica en las instituciones públicas de salud.

Artículo 85. °

El financiamiento del sistema público nacional de salud es obligación del Estado, que integrará los recursos fiscales, las cotizaciones obligatorias de la seguridad social y cualquier otra fuente de financiamiento que determine la ley. El Estado garantizará un presupuesto para la salud que permita cumplir con los objetivos de la política sanitaria. En coordinación con las universidades y los centros de investigación, se promoverá y desarrollará una política nacional de formación de profesionales, técnicos y técnicas y una industria nacional de producción de insumos para la salud. El Estado regulará las instituciones públicas y privadas de salud.

Artículo 86. °

Toda persona tiene derecho a la seguridad social como servicio público de carácter no lucrativo, que garantice la salud y asegure protección en contingencias de maternidad, paternidad, enfermedad, invalidez, enfermedades catastróficas, discapacidad, necesidades especiales, riesgos laborales, pérdida de empleo, desempleo, vejez, viudedad, orfandad, vivienda, cargas derivadas de la vida familiar y cualquier otra circunstancia de previsión social. El Estado

tiene la obligación de asegurar la efectividad de este derecho, creando un sistema de seguridad social universal, integral, de financiamiento solidario, unitario, eficiente y participativo, de contribuciones directas o indirectas. La ausencia de capacidad contributiva no será motivo para excluir a las personas de su protección. Los recursos financieros de la seguridad social no podrán ser destinados a otros fines. Las cotizaciones obligatorias que realicen los trabajadores y las trabajadoras para cubrir los servicios médicos y asistenciales y demás beneficios de la seguridad social podrán ser administrados sólo con fines sociales bajo la rectoría del Estado. Los remanentes netos del capital destinado a la salud, la educación y la seguridad social se acumularán a los fines de su distribución y contribución en esos servicios. El sistema de seguridad social será regulado por una ley orgánica especial.

Artículo 87. °

Toda persona tiene derecho al trabajo y el deber de trabajar. El Estado garantizará la adopción de las medidas necesarias a los fines de que toda persona pueda obtener ocupación productiva, que le proporcione una existencia digna y decorosa y le garantice el pleno ejercicio de este derecho. Es fin del Estado fomentar el empleo. La ley adoptará medidas tendentes a garantizar el ejercicio de los derechos laborales de los trabajadores y trabajadoras no dependientes. La libertad de trabajo no será sometida a otras restricciones que las que la ley establezca.

Todo patrono o patrona garantizará a sus trabajadores o trabajadoras condiciones de seguridad, higiene y ambiente de trabajo adecuados. El Estado adoptará medidas y creará instituciones que permitan el control y la promoción de estas condiciones.

Artículo 88. °

El Estado garantizará la igualdad y equidad de hombres y mujeres en el ejercicio del derecho al trabajo. El Estado reconocerá el trabajo del hogar como actividad económica que crea valor agregado y produce riqueza y bienestar social. Las amas de casa tienen derecho a la seguridad social de conformidad con la ley.

Artículo 89. °

El trabajo es un hecho social y gozará de la protección del Estado. La ley dispondrá lo necesario para mejorar las condiciones materiales, morales e intelectuales de los trabajadores y trabajadoras. Para el cumplimiento de esta obligación del Estado se establecen los siguientes principios:

1. Ninguna ley podrá establecer disposiciones que alteren la intangibilidad y progresividad de los derechos y beneficios laborales. En las relaciones laborales prevalece la realidad sobre las formas o apariencias.
2. Los derechos laborales son irrenunciables. Es nula toda acción, acuerdo o convenio que implique renuncia o menoscabo de estos derechos. Sólo es posible la transacción y convenio al término de la relación laboral, de conformidad con los requisitos que establezca la ley.

3. Cuando hubiere dudas acerca de la aplicación o concurrencia de varias normas, o en la interpretación de una determinada norma, se aplicará la más favorable al trabajador o trabajadora. La norma adoptada se aplicará en su integridad.

4. Toda medida o acto del patrono o patrona contrario a esta Constitución es nulo y no genera efecto alguno.

5. Se prohíbe todo tipo de discriminación por razones de política, edad, raza, sexo o credo o por cualquier otra condición.

6. Se prohíbe el trabajo de adolescentes en labores que puedan afectar su desarrollo integral. El Estado los o las protegerá contra cualquier explotación económica y social.

Artículo 90 °

La jornada de trabajo diurna no excederá de ocho horas diarias ni de cuarenta y cuatro horas semanales. En los casos en que la ley lo permita, la jornada de trabajo nocturna no excederá de siete horas diarias ni de treinta y cinco semanales. Ningún patrono o patrona podrá obligar a los trabajadores o trabajadoras a laborar horas extraordinarias. Se propenderá a la progresiva disminución de la jornada de trabajo dentro del interés social y del ámbito que se determine y se dispondrá lo conveniente para la mejor utilización del tiempo libre en beneficio del desarrollo físico, espiritual y cultural de los trabajadores y trabajadoras.

Los trabajadores y trabajadoras tienen derecho al descanso semanal y vacaciones remunerados en las mismas condiciones que las jornadas efectivamente laboradas.

Artículo 91. °

Todo trabajador o trabajadora tiene derecho a un salario suficiente que le permita vivir con dignidad y cubrir para sí y su familia las necesidades básicas materiales, sociales e intelectuales. Se garantizará el pago de igual salario por igual trabajo y se fijará la participación que debe corresponder a los trabajadores y trabajadoras en el beneficio de la empresa. El salario es inembargable y se pagará periódica y oportunamente en moneda de curso legal, salvo la excepción de la obligación alimentaria, de conformidad con la ley.

El Estado garantizará a los trabajadores y trabajadoras del sector público y del sector privado un salario mínimo vital que será ajustado cada año, tomando como una de las referencias el costo de la canasta básica. La ley establecerá la forma y el procedimiento.

Artículo 92. °

Todos los trabajadores y trabajadoras tienen derecho a prestaciones sociales que les recompensen la antigüedad en el servicio y los amparen en caso de cesantía. El salario y las prestaciones sociales son créditos laborales de exigibilidad inmediata. Toda mora en su pago genera intereses, los cuales

constituyen deudas de valor y gozarán de los mismos privilegios y garantías de la deuda principal.

Artículo 93. °

La ley garantizará la estabilidad en el trabajo y dispondrá lo conducente para limitar toda forma de despido no justificado. Los despidos contrarios a esta Constitución son nulos.

Artículo 94. °

La ley determinará la responsabilidad que corresponda a la persona natural o jurídica en cuyo provecho se presta el servicio mediante intermediario o contratista, sin perjuicio de la responsabilidad solidaria de éstos. El Estado establecerá, a través del órgano competente, la responsabilidad que corresponda a los patronos o patronas en general, en caso de simulación o fraude, con el propósito de desvirtuar, desconocer u obstaculizar la aplicación de la legislación laboral.

Artículo 95. °

Los trabajadores y las trabajadoras, sin distinción alguna y sin necesidad de autorización previa, tienen derecho a constituir libremente las organizaciones sindicales que estimen convenientes para la mejor defensa de sus derechos e intereses, así como a afiliarse o no a ellas, de conformidad con la ley. Estas organizaciones no están sujetas a intervención, suspensión o disolución administrativa. Los trabajadores y trabajadoras están protegidos y protegidas contra todo acto de discriminación o de injerencia contrario al ejercicio de este derecho. Los promotores o promotoras y los o las integrantes de las directivas de las organizaciones sindicales gozarán de inamovilidad laboral durante el tiempo y en las condiciones que se requieran para el ejercicio de sus funciones.

Para el ejercicio de la democracia sindical, los estatutos y reglamentos de las organizaciones sindicales establecerán la alternabilidad de los y las integrantes de las directivas y representantes mediante el sufragio universal, directo y secreto. Los y las integrantes de las directivas y representantes sindicales que abusen de los beneficios derivados de la libertad sindical para su lucro o interés personal, serán sancionados o sancionadas de conformidad con la ley. Los y las integrantes de las directivas de las organizaciones sindicales estarán obligados u obligadas a hacer declaración jurada de bienes.

Artículo 96. °

Todos los trabajadores y las trabajadoras del sector público y del privado tienen derecho a la negociación colectiva voluntaria y a celebrar convenciones colectivas de trabajo, sin más requisitos que los que establezca la ley. El Estado garantizará su desarrollo y establecerá lo conducente para favorecer las relaciones colectivas y la solución de los conflictos laborales. Las convenciones colectivas ampararán a todos los trabajadores y trabajadoras activos y activas al momento de su suscripción y a quienes ingresen con posterioridad.

Artículo 97. °

Todos los trabajadores y trabajadoras del sector público y del sector privado tienen derecho a la huelga, dentro de las condiciones que establezca la ley.

Capítulo VI

De los Derechos Culturales y Educativos

Artículo 98. °

La creación cultural es libre. Esta libertad comprende el derecho a la inversión, producción y divulgación de la obra creativa, científica, tecnológica y humanística, incluyendo la protección legal de los derechos del autor o de la autora sobre sus obras. El Estado reconocerá y protegerá la propiedad intelectual sobre las obras científicas, literarias y artísticas, invenciones, innovaciones, denominaciones, patentes, marcas y lemas de acuerdo con las condiciones y excepciones que establezcan la ley y los tratados internacionales suscritos y ratificados por la República en esta materia.

Artículo 99. °

Los valores de la cultura constituyen un bien irrenunciable del pueblo venezolano y un derecho fundamental que el Estado fomentará y garantizará, procurando las condiciones, instrumentos legales, medios y presupuestos necesarios. Se reconoce la autonomía de la administración cultural pública en los términos que establezca la ley. El Estado garantizará la protección y preservación, enriquecimiento, conservación y restauración del patrimonio cultural, tangible e intangible, y la memoria histórica de la Nación. Los bienes que constituyen el patrimonio cultural de la Nación son inalienables, imprescriptibles e inembargables. La ley establecerá las penas y sanciones para los daños causados a estos bienes.

Artículo 100. °

Las culturas populares constitutivas de la venezolanidad gozan de atención especial, reconociéndose y respetándose la interculturalidad bajo el principio de igualdad de las culturas. La ley establecerá incentivos y estímulos para las personas, instituciones y comunidades que promuevan, apoyen, desarrollen o financien planes, programas y actividades culturales en el país, así como la cultura venezolana en el exterior. El Estado garantizará a los trabajadores y trabajadoras culturales su incorporación al sistema de seguridad social que les permita una vida digna, reconociendo las particularidades del quehacer cultural, de conformidad con la ley.

Artículo 101. °

El Estado garantizará la emisión, recepción y circulación de la información cultural. Los medios de comunicación tienen el deber de coadyuvar a la difusión de los valores de la tradición popular y la obra de los o las artistas, escritores, escritoras, compositores, compositoras, cineastas, científicos, científicas y demás creadores y creadoras culturales del país. Los medios televisivos deberán incorporar subtítulos y traducción a la lengua de señas, para las personas con problemas auditivos. La ley establecerá los términos y modalidades de estas obligaciones.

Artículo 102 °

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley.

Artículo 103°

Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo.

Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva.

Artículo 104. °

La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderá a criterios de evaluación de méritos, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica.

Artículo 105. °

La ley determinará las profesiones que requieren título y las condiciones que deben cumplirse para ejercerlas, incluyendo la colegiación.

Artículo 106. °

Toda persona natural o jurídica, previa demostración de su capacidad, cuando cumpla de manera permanente con los requisitos éticos, académicos, científicos, económicos, de infraestructura y los demás que la ley establezca, puede fundar y mantener instituciones educativas privadas bajo la estricta inspección y vigilancia del Estado, previa aceptación de éste.

Artículo 107. °

La educación ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo, así como también en la educación ciudadana no formal. Es de obligatorio cumplimiento en las instituciones públicas y privadas, hasta el ciclo diversificado, la enseñanza de la lengua castellana, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano.

Artículo 108. °

Los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana. El Estado garantizará servicios públicos de radio, televisión y redes de bibliotecas y de informática, con el fin de permitir el acceso universal a la información. Los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley.

Artículo 109. °

El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, egresados y egresadas de su comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación. Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión. Se establece la inviolabilidad del recinto universitario. Las universidades nacionales experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la ley.

Artículo 110. °

El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional. Para el fomento y desarrollo de esas actividades, el Estado destinará recursos suficientes y creará el sistema nacional de ciencia y tecnología de acuerdo con la ley. El sector privado deberá aportar recursos para las mismas. El Estado garantizará el cumplimiento de los principios éticos y legales que deben regir las actividades de investigación científica, humanística y tecnológica. La ley determinará los modos y medios para dar cumplimiento a esta garantía.

Artículo 111. °

Todas las personas tienen derecho al deporte y a la recreación como actividades que benefician la calidad de vida individual y colectiva. El Estado

asumirá el deporte y la recreación como política de educación y salud pública y garantizará los recursos para su promoción. La educación física y el deporte cumplen un papel fundamental en la formación integral de la niñez y adolescencia. Su enseñanza es obligatoria en todos los niveles de la educación pública y privada hasta el ciclo diversificado, con las excepciones que establezca la ley. El Estado garantizará la atención integral de los y las deportistas sin discriminación alguna, así como el apoyo al deporte de alta competencia y la evaluación y regulación de las entidades deportivas del sector público y del privado, de conformidad con la ley.

La ley establecerá incentivos y estímulos a las personas, instituciones y comunidades que promuevan a los y las atletas y desarrollen o financien planes, programas y actividades deportivas en el país.

Capítulo VII

De los Derechos Económicos

Artículo 112. °

Todas las personas pueden dedicarse libremente a la actividad económica de su preferencia, sin más limitaciones que las previstas en esta Constitución y las que establezcan las leyes, por razones de desarrollo humano, seguridad, sanidad, protección del ambiente u otras de interés social. El Estado promoverá la iniciativa privada, garantizando la creación y justa distribución de la riqueza, así como la producción de bienes y servicios que satisfagan las necesidades de la población, la libertad de trabajo, empresa, comercio, industria, sin perjuicio de su facultad para dictar medidas para planificar, racionalizar y regular la economía e impulsar el desarrollo integral del país.

Artículo 113. °

No se permitirán monopolios. Se declaran contrarios a los principios fundamentales de esta Constitución cualesquier acto, actividad, conducta o acuerdo de los y las particulares que tengan por objeto el establecimiento de un monopolio o que conduzcan, por sus efectos reales e independientemente de la voluntad de aquellos o aquellas, a su existencia, cualquiera que fuere la forma que adoptare en la realidad. También es contrario a dichos principios el abuso de la posición de dominio que un o una particular, un conjunto de ellos o de ellas, o una empresa o conjunto de empresas, adquiera o haya adquirido en un determinado mercado de bienes o de servicios, con independencia de la causa determinante de tal posición de dominio, así como cuando se trate de una demanda concentrada. En todos los casos antes indicados, el Estado adoptará las medidas que fueren necesarias para evitar los efectos nocivos y restrictivos del monopolio, del abuso de la posición de dominio y de las demandas concentradas, teniendo como finalidad la protección del público consumidor, de los productores y productoras, y el aseguramiento de condiciones efectivas de competencia en la economía.

Cuando se trate de explotación de recursos naturales propiedad de la Nación o de la prestación de servicios de naturaleza pública con exclusividad o sin ella, el Estado podrá otorgar concesiones por tiempo determinado, asegurando

siempre la existencia de contraprestaciones o contrapartidas adecuadas al interés público.

Artículo 114. °

El ilícito económico, la especulación, el acaparamiento, la usura, la cartelización y otros delitos conexos, serán penados severamente de acuerdo con la ley.

Artículo 115. °

Se garantiza el derecho de propiedad. Toda persona tiene derecho al uso, goce, disfrute y disposición de sus bienes. La propiedad estará sometida a las contribuciones, restricciones y obligaciones que establezca la ley con fines de utilidad pública o de interés general. Sólo por causa de utilidad pública o interés social, mediante sentencia firme y pago oportuno de justa indemnización, podrá ser declarada la expropiación de cualquier clase de bienes.

Artículo 116. °

No se decretarán ni ejecutarán confiscaciones de bienes sino en los casos permitidos por esta Constitución. Por vía de excepción podrán ser objeto de confiscación, mediante sentencia firme, los bienes de personas naturales o jurídicas, nacionales o extranjeras, responsables de delitos cometidos contra el patrimonio público, los bienes de quienes se hayan enriquecido ilícitamente al amparo del Poder Público y los bienes provenientes de las actividades comerciales, financieras o cualesquiera otras vinculadas al tráfico ilícito de sustancias psicotrópicas y estupefacentes.

Artículo 117. °

Todas las personas tendrán derecho a disponer de bienes y servicios de calidad, así como a una información adecuada y no engañosa sobre el contenido y características de los productos y servicios que consumen; a la libertad de elección y a un trato equitativo y digno. La ley establecerá los mecanismos necesarios para garantizar esos derechos, las normas de control de calidad y cantidad de bienes y servicios, los procedimientos de defensa del público consumidor, el resarcimiento de los daños ocasionados y las sanciones correspondientes por la violación de estos derechos.

Artículo 118. °

Se reconoce el derecho de los trabajadores y trabajadoras, así como de la comunidad para desarrollar asociaciones de carácter social y participativo, como las cooperativas, cajas de ahorro, mutuales y otras formas asociativas. Estas asociaciones podrán desarrollar cualquier tipo de actividad económica, de conformidad con la ley. La ley reconocerá las especificidades de estas organizaciones, en especial, las relativas al acto cooperativo, al trabajo asociado y su carácter generador de beneficios colectivos.

El Estado promoverá y protegerá estas asociaciones destinadas a mejorar la economía popular y alternativa.

Capítulo VIII

De los Derechos de los Pueblos Indígenas

Artículo 119. °

El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones, así como su hábitat y derechos originarios sobre las tierras que ancestral y tradicionalmente ocupan y que son necesarias para desarrollar y garantizar sus formas de vida. Corresponderá al Ejecutivo Nacional, con la participación de los pueblos indígenas, demarcar y garantizar el derecho a la propiedad colectiva de sus tierras, las cuales serán inalienables, imprescriptibles, inembargables e intransferibles de acuerdo con lo establecido en esta Constitución y en la ley.

Artículo 120. °

El aprovechamiento de los recursos naturales en los hábitats indígenas por parte del Estado se hará sin lesionar la integridad cultural, social y económica de los mismos e, igualmente, está sujeto a previa información y consulta a las comunidades indígenas respectivas. Los beneficios de este aprovechamiento por parte de los pueblos indígenas están sujetos a esta Constitución y a la ley.

Artículo 121. °

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto. El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones.

Artículo 122. °

Los pueblos indígenas tienen derecho a una salud integral que considere sus prácticas y culturas. El Estado reconocerá su medicina tradicional y las terapias complementarias, con sujeción a principios bioéticos.

Artículo 123. °

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y promover sus propias prácticas económicas basadas en la reciprocidad, la solidaridad y el intercambio; sus actividades productivas tradicionales, su participación en la economía nacional y a definir sus prioridades. Los pueblos indígenas tienen derecho a servicios de formación profesional y a participar en la elaboración, ejecución y gestión de programas específicos de capacitación, servicios de asistencia técnica y financiera que fortalezcan sus actividades económicas en el marco del desarrollo local sustentable. El Estado garantizará a los trabajadores y trabajadoras pertenecientes a los pueblos indígenas el goce de los derechos que confiere la legislación laboral.

Artículo 124. °

Se garantiza y protege la propiedad intelectual colectiva de los conocimientos, tecnologías e innovaciones de los pueblos indígenas. Toda actividad

relacionada con los recursos genéticos y los conocimientos asociados a los mismos perseguirán beneficios colectivos. Se prohíbe el registro de patentes sobre estos recursos y conocimientos ancestrales.

Artículo 125. °

Los pueblos indígenas tienen derecho a la participación política. El Estado garantizará la representación indígena en la Asamblea Nacional y en los cuerpos deliberantes de las entidades federales y locales con población indígena, conforme a la ley.

Artículo 126. °

Los pueblos indígenas, como culturas de raíces ancestrales, forman parte de la Nación, del Estado y del pueblo venezolano como único, soberano e indivisible. De conformidad con esta Constitución tienen el deber de salvaguardar la integridad y la soberanía nacional.

El término pueblo no podrá interpretarse en esta Constitución en el sentido que se le da en el derecho internacional.

Capítulo IX

De los Derechos Ambientales

Artículo 127. °

Es un derecho y un deber de cada generación proteger y mantener el ambiente en beneficio de sí misma y del mundo futuro. Toda persona tiene derecho individual y colectivamente a disfrutar de una vida y de un ambiente seguro, sano y ecológicamente equilibrado. El Estado protegerá el ambiente, la diversidad biológica, los recursos genéticos, los procesos ecológicos, los parques nacionales y monumentos naturales y demás áreas de especial importancia ecológica. El genoma de los seres vivos no podrá ser patentado, y la ley que se refiera a los principios bioéticos regulará la materia.

Es una obligación fundamental del Estado, con la activa participación de la sociedad, garantizar que la población se desenvuelva en un ambiente libre de contaminación, en donde el aire, el agua, los suelos, las costas, el clima, la capa de ozono, las especies vivas, sean especialmente protegidos, de conformidad con la ley.

Artículo 128. °

El Estado desarrollará una política de ordenación del territorio atendiendo a las realidades ecológicas, geográficas, poblacionales, sociales, culturales, económicas, políticas, de acuerdo con las premisas del desarrollo sustentable, que incluya la información, consulta y participación ciudadana. Una ley orgánica desarrollará los principios y criterios para este ordenamiento.

Artículo 129. °

Todas las actividades susceptibles de generar daños a los ecosistemas deben ser previamente acompañadas de estudios de impacto ambiental y sociocultural. El Estado impedirá la entrada al país de desechos tóxicos y

peligrosos, así como la fabricación y uso de armas nucleares, químicas y biológicas. Una ley especial regulará el uso, manejo, transporte y almacenamiento de las sustancias tóxicas y peligrosas.

En los contratos que la República celebre con personas naturales o jurídicas, nacionales o extranjeras, o en los permisos que se otorguen, que afecten los recursos naturales, se considerará incluida aun cuando no estuviere expresa, la obligación de conservar el equilibrio ecológico, de permitir el acceso a la tecnología y la transferencia de la misma en condiciones mutuamente convenidas y de restablecer el ambiente a su estado natural si éste resultare alterado, en los términos que fije la ley.

Capítulo X

De los Deberes

Artículo 130. °

Los venezolanos y venezolanas tienen el deber de honrar y defender a la patria, sus símbolos y valores culturales; resguardar y proteger la soberanía, la nacionalidad, la integridad territorial, la autodeterminación y los intereses de la Nación.

Artículo 131. °

Toda persona tiene el deber de cumplir y acatar esta Constitución, las leyes y los demás actos que en ejercicio de sus funciones dicten los órganos del Poder Público.

Artículo 132. °

Toda persona tiene el deber de cumplir sus responsabilidades sociales y participar solidariamente en la vida política, civil y comunitaria del país, promoviendo y defendiendo los derechos humanos como fundamento de la convivencia democrática y de la paz social.

Artículo 133. °

Toda persona tiene el deber de coadyuvar a los gastos públicos mediante el pago de impuestos, tasas y contribuciones que establezca la ley.

Artículo 134. °

Toda persona, de conformidad con la ley, tiene el deber de prestar los servicios civil o militar necesarios para la defensa, preservación y desarrollo del país, o para hacer frente a situaciones de calamidad pública. Nadie puede ser sometido a reclutamiento forzoso.

Toda persona tiene el deber de prestar servicios en las funciones electorales que se le asignen de conformidad con la ley.

Artículo 135. °

Las obligaciones que correspondan al Estado, conforme a esta Constitución y a la ley, en cumplimiento de los fines del bienestar social general, no excluyen las que, en virtud de la solidaridad y responsabilidad social y asistencia

humanitaria, correspondan a los o a las particulares según su capacidad. La ley proveerá lo conducente para imponer el cumplimiento de estas obligaciones en los casos en que fuere necesario. Quienes aspiren al ejercicio de cualquier profesión, tienen el deber de prestar servicio a la comunidad durante el tiempo, lugar y condiciones que determine la ley.

Título IV

Del Poder Público

Capítulo I

De las Disposiciones Fundamentales

Sección Primera: Disposiciones Generales

Artículo 136. °

El Poder Público se distribuye entre el Poder Municipal, el Poder Estatal y el Poder Nacional. El Poder Público Nacional se divide en Legislativo, Ejecutivo, Judicial, Ciudadano y Electoral.

Cada una de las ramas del Poder Público tiene sus funciones propias, pero los órganos a los que incumbe su ejercicio colaborarán entre sí en la realización de los fines del Estado.

Artículo 137. °

Esta Constitución y la ley definen las atribuciones de los órganos que ejercen el Poder Público, a las cuales deben sujetarse las actividades que realicen.

Artículo 138. °

Toda autoridad usurpada es ineficaz y sus actos son nulos.

Artículo 139. °

El ejercicio del Poder Público acarrea responsabilidad individual por abuso o desviación de poder o por violación de esta Constitución o de la ley.

Artículo 140. °

El Estado responderá patrimonialmente por los daños que sufran los o las particulares en cualquiera de sus bienes y derechos, siempre que la lesión sea imputable al funcionamiento de la administración pública.

Sección segunda: De la Administración Pública

Artículo 141. °

La Administración Pública está al servicio de los ciudadanos y ciudadanas y se fundamenta en los principios de honestidad, participación, celeridad, eficacia, eficiencia, transparencia, rendición de cuentas y responsabilidad en el ejercicio de la función pública, con sometimiento pleno a la ley y al derecho.

Artículo 142. °

Los institutos autónomos sólo podrán crearse por ley. Tales instituciones, así como los intereses públicos en corporaciones o entidades de cualquier naturaleza, estarán sujetos al control del Estado, en la forma que la ley establezca.

Artículo 143. °

Los ciudadanos y ciudadanas tienen derecho a ser informados e informadas oportuna y verazmente por la Administración Pública, sobre el estado de las actuaciones en que estén directamente interesados e interesadas, y a conocer las resoluciones definitivas que se adopten sobre el particular. Asimismo, tienen acceso a los archivos y registros administrativos, sin perjuicio de los límites aceptables dentro de una sociedad democrática en materias relativas a seguridad interior y exterior, a investigación criminal y a la intimidad de la vida privada, de conformidad con la ley que regule la materia de clasificación de documentos de contenido confidencial o secreto. No se permitirá censura alguna a los funcionarios públicos o funcionarias públicas que informen sobre asuntos bajo su responsabilidad.

Sección Tercera: De la Función Pública

Artículo 144. °

La ley establecerá el Estatuto de la función pública mediante normas sobre el ingreso, ascenso, traslado, suspensión y retiro de los funcionarios o funcionarias de la Administración Pública, y proveerá su incorporación a la seguridad social.

La ley determinará las funciones y requisitos que deben cumplir los funcionarios públicos y funcionarias públicas para ejercer sus cargos.

Artículo 145. °

Los funcionarios públicos y funcionarias públicas están al servicio del Estado y no de parcialidad alguna. Su nombramiento o remoción no podrán estar determinados por la afiliación u orientación política. Quien esté al servicio de los Municipios, de los Estados, de la República y demás personas jurídicas de derecho público o de derecho privado estatales, no podrá celebrar contrato alguno con ellas, ni por sí ni por interpósita persona, ni en representación de otro u otra, salvo las excepciones que establezca la ley.

Artículo 146. °

Los cargos de los órganos de la Administración Pública son de carrera. Se exceptúan los de elección popular, los de libre nombramiento y remoción, los contratados y contratadas, los obreros y obreras al servicio de la Administración Pública y los demás que determine la Ley.

El ingreso de los funcionarios públicos y las funcionarias públicas a los cargos de carrera será por concurso público, fundamentado en principios de honestidad, idoneidad y eficiencia. El ascenso estará sometido a métodos científicos basados en el sistema de méritos, y el traslado, suspensión o retiro será de acuerdo con su desempeño.

Artículo 147. °

Para la ocupación de cargos públicos de carácter remunerado es necesario que sus respectivos emolumentos estén previstos en el presupuesto correspondiente.

Las escalas de salarios en la Administración Pública se establecerán reglamentariamente conforme a la ley.

La ley orgánica podrá establecer límites razonables a los emolumentos que devenguen los funcionarios públicos y funcionarias públicas municipales, estatales y nacionales.

La ley nacional establecerá el régimen de las jubilaciones y pensiones de los funcionarios públicos y funcionarias públicas nacionales, estatales y municipales.

Artículo 148. °

Nadie podrá desempeñar a la vez más de un destino público remunerado, a menos que se trate de cargos académicos, accidentales, asistenciales o docentes que determine la ley. La aceptación de un segundo destino que no sea de los exceptuados en este artículo, implica la renuncia del primero, salvo cuando se trate de suplentes, mientras no reemplacen definitivamente al principal.

Nadie podrá disfrutar más de una jubilación o pensión, salvo los casos expresamente determinados en la ley.

Artículo 149. °

Los funcionarios públicos y funcionarias públicas no podrán aceptar cargos, honores o recompensas de gobiernos extranjeros sin la autorización de la Asamblea Nacional.

Sección Cuarta: De los Contratos de Interés Público

Artículo 150. °

La celebración de los contratos de interés público nacional requerirá la aprobación de la Asamblea Nacional en los casos que determine la ley.

No podrá celebrarse contrato alguno de interés público municipal, estatal o nacional con Estados o entidades oficiales extranjeras o con sociedades no domiciliadas en Venezuela, ni traspasarse a ellos sin la aprobación de la Asamblea Nacional.

La ley podrá exigir en los contratos de interés público determinadas condiciones de nacionalidad, domicilio o de otro orden, o requerir especiales garantías.

Artículo 151. °

En los contratos de interés público, si no fuere improcedente de acuerdo con la naturaleza de los mismos, se considerará incorporada, aun cuando no estuviere expresa, una cláusula según la cual las dudas y controversias que puedan suscitarse sobre dichos contratos y que no llegaren a ser resueltas amigablemente por las partes contratantes, serán decididas por los tribunales competentes de la República, de conformidad con sus leyes, sin que por ningún motivo ni causa puedan dar origen a reclamaciones extranjeras.

Sección Quinta: De las Relaciones Internacionales

Artículo 152. °

Las relaciones internacionales de la República responden a los fines del Estado en función del ejercicio de la soberanía y de los intereses del pueblo; ellas se rigen por los principios de independencia, igualdad entre los Estados, libre determinación y no intervención en sus asuntos internos, solución pacífica de los conflictos internacionales, cooperación, respeto a los derechos humanos y solidaridad entre los pueblos en la lucha por su emancipación y el bienestar de la humanidad. La República mantendrá la más firme y decidida defensa de estos principios y de la práctica democrática en todos los organismos e instituciones internacionales.

Artículo 153. °

La República promoverá y favorecerá la integración latinoamericana y caribeña, en aras de avanzar hacia la creación de una comunidad de naciones, defendiendo los intereses económicos, sociales, culturales, políticos y ambientales de la región. La República podrá suscribir tratados internacionales que conjuguen y coordinen esfuerzos para promover el desarrollo común de nuestras naciones, y que garanticen el bienestar de los pueblos y la seguridad colectiva de sus habitantes. Para estos fines, la República podrá atribuir a organizaciones supranacionales, mediante tratados, el ejercicio de las competencias necesarias para llevar a cabo estos procesos de integración. Dentro de las políticas de integración y unión con Latinoamérica y el Caribe, la República privilegiará relaciones con Iberoamérica, procurando sea una política común de toda nuestra América Latina. Las normas que se adopten en el marco de los acuerdos de integración serán consideradas parte integrante del ordenamiento legal vigente y de aplicación directa y preferente a la legislación interna.

Artículo 154. °

Los tratados celebrados por la República deben ser aprobados por la Asamblea Nacional antes de su ratificación por el Presidente o Presidenta de la República, a excepción de aquellos mediante los cuales se trate de ejecutar o perfeccionar obligaciones preexistentes de la República, aplicar principios expresamente reconocidos por ella, ejecutar actos ordinarios en las relaciones internacionales o ejercer facultades que la ley atribuya expresamente al Ejecutivo Nacional.

Artículo 155. °

En los tratados, convenios y acuerdos internacionales que la República celebre, se insertará una cláusula por la cual las partes se obliguen a resolver por las vías pacíficas reconocidas en el derecho internacional o previamente convenidas por ellas, si tal fuere el caso, las controversias que pudieren suscitarse entre las mismas con motivo de su interpretación o ejecución si no fuere improcedente y así lo permita el procedimiento que deba seguirse para su celebración.

Capítulo II

De la Competencia del Poder Público Nacional

Artículo 156 °

Es de la competencia del Poder Público Nacional:

1. La política y la actuación internacional de la República.
2. La defensa y suprema vigilancia de los intereses generales de la República, la conservación de la paz pública y la recta aplicación de la ley en todo el territorio nacional.
3. La bandera, escudo de armas, himno, fiestas, condecoraciones y honores de carácter nacional.
4. La naturalización, la admisión, la extradición y expulsión de extranjeros o extranjeras.
5. Los servicios de identificación.
6. La policía nacional.
7. La seguridad, la defensa y el desarrollo nacional.
8. La organización y régimen de la Fuerza Armada Nacional.
9. El régimen de la administración de riesgos y emergencias.
10. La organización y régimen del Distrito Capital y de las dependencias federales.
11. La regulación de la banca central, del sistema monetario, del régimen cambiario, del sistema financiero y del mercado de capitales; la emisión y acuñación de moneda.
12. La creación, organización, recaudación, administración y control de los impuestos sobre la renta, sobre sucesiones, donaciones y demás ramos conexos, el capital, la producción, el valor agregado, los hidrocarburos y minas; de los gravámenes a la importación y exportación de bienes y servicios; de los impuestos que recaigan sobre el consumo de licores, alcoholes y demás

especies alcohólicas, cigarrillos y demás manufacturas del tabaco; y de los demás impuestos, tasas y rentas no atribuidas a los Estados y Municipios por esta Constitución o por la ley.

13. La legislación para garantizar la coordinación y armonización de las distintas potestades tributarias; para definir principios, parámetros y limitaciones, especialmente para la determinación de los tipos impositivos o alícuotas de los tributos estatales y municipales; así como para crear fondos específicos que aseguren la solidaridad interterritorial.

14. La creación y organización de impuestos territoriales o sobre predios rurales y sobre transacciones inmobiliarias, cuya recaudación y control corresponda a los Municipios, de conformidad con esta Constitución.

15. El régimen del comercio exterior y la organización y régimen de las aduanas.

16. El régimen y administración de las minas e hidrocarburos; el régimen de las tierras baldías; y la conservación, fomento y aprovechamiento de los bosques, suelos, aguas y otras riquezas naturales del país.

El Ejecutivo Nacional no podrá otorgar concesiones mineras por tiempo indefinido.

La ley establecerá un sistema de asignaciones económicas especiales en beneficio de los Estados en cuyo territorio se encuentren situados los bienes que se mencionan en este numeral, sin perjuicio de que también puedan establecerse asignaciones especiales en beneficio de otros Estados.

17. El régimen de metrología legal y control de calidad.

18. Los censos y estadísticas nacionales.

19. El establecimiento, coordinación y unificación de normas y procedimientos técnicos para obras de ingeniería, de arquitectura y de urbanismo, y la legislación sobre ordenación urbanística.

20. Las obras públicas de interés nacional.

21. Las políticas macroeconómicas, financieras y fiscales de la República.

22. El régimen y organización del sistema de seguridad social.

23. Las políticas nacionales y la legislación en materia naviera, de sanidad, vivienda, seguridad alimentaria, ambiente, aguas, turismo y ordenación del territorio.

24. Las políticas y los servicios nacionales de educación y salud.

25. Las políticas nacionales para la producción agrícola, ganadera, pesquera y forestal.

26. El régimen de la navegación y del transporte aéreo, terrestre, marítimo, fluvial y lacustre, de carácter nacional; de los puertos, aeropuertos y su infraestructura.

27. El sistema de vialidad y de ferrocarriles nacionales.

28. El régimen del servicio de correo y de las telecomunicaciones, así como el régimen y la administración del espectro electromagnético.

29. El régimen general de los servicios públicos domiciliarios y, en especial, electricidad, agua potable y gas.

30. El manejo de la política de fronteras con una visión integral del país, que permita la presencia de la venezolanidad y el mantenimiento territorial y la soberanía en esos espacios.

31. La organización y administración nacional de la justicia, del Ministerio Público y de la Defensoría del Pueblo.

32. La legislación en materia de derechos, deberes y garantías constitucionales; la civil, mercantil, penal, penitenciaria, de procedimientos y de derecho internacional privado; la de elecciones; la de expropiación por causa de utilidad pública o social; la de crédito público; la de propiedad intelectual, artística e industrial; la del patrimonio cultural y arqueológico; la agraria; la de inmigración y poblamiento; la de pueblos indígenas y territorios ocupados por ellos; la del trabajo, previsión y seguridad sociales; la de sanidad animal y vegetal; la de notarías y registro público; la de bancos y la de seguros; la de loterías, hipódromos y apuestas en general; la de organización y funcionamiento de los órganos del Poder Público Nacional y demás órganos e instituciones nacionales del Estado; y la relativa a todas las materias de la competencia nacional.

33. Toda otra materia que la presente Constitución atribuya al Poder Público Nacional, o que le corresponda por su índole o naturaleza.

Artículo 157. °

La Asamblea Nacional, por mayoría de sus integrantes, podrá atribuir a los Municipios o a los Estados determinadas materias de la competencia nacional, a fin de promover la descentralización.

Artículo 158. °

La descentralización, como política nacional, debe profundizar la democracia, acercando el poder a la población y creando las mejores condiciones, tanto para el ejercicio de la democracia como para la prestación eficaz y eficiente de los cometidos estatales.

Capítulo III

Del Poder Público Estatal

Artículo 159. °

Los Estados son entidades autónomas e iguales en lo político, con personalidad jurídica plena, y quedan obligados a mantener la independencia, soberanía e integridad nacional, y a cumplir y hacer cumplir esta Constitución y las leyes de la República.

Artículo 160. °

El gobierno y administración de cada Estado corresponde a un Gobernador o Gobernadora. Para ser Gobernador o Gobernadora se requiere ser venezolano o venezolana, mayor de veinticinco años y de estado seglar.

El Gobernador o Gobernadora será elegido o elegida por un período de cuatro años por mayoría de las personas que voten. El Gobernador o Gobernadora podrá ser reelegido o reelegida, de inmediato y por una sola vez, para un nuevo período.

Artículo 161. °

Los Gobernadores o Gobernadoras rendirán, anual y públicamente, cuenta de su gestión ante el Contralor o Contralora del Estado y presentarán un informe de la misma ante el Consejo Legislativo y el Consejo de Planificación y Coordinación de Políticas Públicas.

Artículo 162. °

El Poder Legislativo se ejercerá en cada Estado por un Consejo Legislativo conformado por un número no mayor de quince ni menor de siete integrantes, quienes proporcionalmente representarán a la población del Estado y de los Municipios. El Consejo Legislativo tendrá las atribuciones siguientes:

1. Legislar sobre las materias de la competencia estatal.
2. Sancionar la Ley de Presupuesto del Estado.
3. Las demás que establezcan esta Constitución y la ley.

Los requisitos para ser integrante del Consejo Legislativo, la obligación de rendición anual de cuentas y la inmunidad en su jurisdicción territorial, se regirán por las normas que esta Constitución establece para los diputados y diputadas a la Asamblea Nacional, en cuanto les sean aplicables. Los legisladores o legisladoras estatales serán elegidos o elegidas por un período de cuatro años, pudiendo ser reelegidos o reelegidas por dos períodos consecutivos como máximo. La ley nacional regulará el régimen de la organización y el funcionamiento del Consejo Legislativo.

Artículo 163. °

Cada Estado tendrá una Contraloría que gozará de autonomía orgánica y funcional. La Contraloría del Estado ejercerá, conforme a esta Constitución y a

la ley, el control, la vigilancia y la fiscalización de los ingresos, gastos y bienes estatales, sin menoscabo del alcance de las funciones de la Contraloría General de la República. Dicho órgano actuará bajo la dirección y responsabilidad de un Contralor o Contralora, cuyas condiciones para el ejercicio del cargo serán determinadas por la ley, la cual garantizará su idoneidad e independencia, así como la neutralidad en su designación, que será mediante concurso público.

Artículo 164. °

Es de la competencia exclusiva de los estados:

1. Dictar su Constitución para organizar los poderes públicos, de conformidad con lo dispuesto en esta Constitución.
2. La organización de sus Municipios y demás entidades locales y su división político-territorial, conforme a esta Constitución y a la ley.
3. La administración de sus bienes y la inversión y administración de sus recursos, incluso de los provenientes de transferencias, subvenciones o asignaciones especiales del Poder Nacional, así como de aquellos que se les asignen como participación en los tributos nacionales.
4. La organización, recaudación, control y administración de los ramos tributarios propios, según las disposiciones de las leyes nacionales y estatales.
5. El régimen y aprovechamiento de minerales no metálicos, no reservados al Poder Nacional, las salinas y ostrales y la administración de las tierras baldías en su jurisdicción, de conformidad con la ley.
6. La organización de la policía y la determinación de las ramas de este servicio atribuidas a la competencia municipal, conforme a la legislación nacional aplicable.
7. La creación, organización, recaudación, control y administración de los ramos de papel sellado, timbres y estampillas.
8. La creación, régimen y organización de los servicios públicos estatales.
9. La ejecución, conservación, administración y aprovechamiento de las vías terrestres estatales.
10. La conservación, administración y aprovechamiento de carreteras y autopistas nacionales, así como de puertos y aeropuertos de uso comercial, en coordinación con el Ejecutivo Nacional.
11. Todo lo que no corresponda, de conformidad con esta Constitución, a la competencia nacional o municipal.

Artículo 165. °

Las materias objeto de competencias concurrentes serán reguladas mediante leyes de bases dictadas por el Poder Nacional, y leyes de desarrollo aprobadas por los Estados. Esta legislación estará orientada por los principios de la interdependencia, coordinación, cooperación, corresponsabilidad y subsidiariedad.

Los Estados descentralizarán y transferirán a los Municipios los servicios y competencias que gestionen y que éstos estén en capacidad de prestar, así como la administración de los respectivos recursos, dentro de las áreas de competencias concurrentes entre ambos niveles del Poder Público. Los mecanismos de transferencia estarán regulados por el ordenamiento jurídico estatal.

Artículo 166. °

En cada Estado se creará un Consejo de Planificación y Coordinación de Políticas Públicas, presidido por el Gobernador o Gobernadora e integrado por los Alcaldes o Alcaldesas, los directores o directoras estatales de los ministerios; y una representación de los legisladores elegidos o legisladoras elegidas por el Estado a la Asamblea Nacional, del Consejo Legislativo, de los concejales o concejales y de las comunidades organizadas, incluyendo las indígenas donde las hubiere. El mismo funcionará y se organizará de acuerdo con lo que determine la ley.

Artículo 167. °

Son ingresos de los Estados:

1. Los procedentes de su patrimonio y de la administración de sus bienes.
2. Las tasas por el uso de sus bienes y servicios, multas y sanciones, y las que les sean atribuidas.
3. El producto de lo recaudado por concepto de venta de especies fiscales.
4. Los recursos que les correspondan por concepto de situado constitucional. El situado es una partida equivalente a un máximo del veinte por ciento del total de los ingresos ordinarios estimados anualmente por el Fisco Nacional, la cual se distribuirá entre los Estados y el Distrito Capital en la forma siguiente: un treinta por ciento de dicho porcentaje por partes iguales, y el setenta por ciento restante en proporción a la población de cada una de dichas entidades.

En cada ejercicio fiscal, los Estados destinarán a la inversión un mínimo del cincuenta por ciento del monto que les corresponda por concepto de situado. A los Municipios de cada Estado les corresponderá, en cada ejercicio fiscal, una participación no menor del veinte por ciento del situado y de los demás ingresos ordinarios del respectivo Estado.

En caso de variaciones de los ingresos del Fisco Nacional que impongan una modificación del Presupuesto Nacional, se efectuará un reajuste proporcional del situado.

La ley establecerá los principios, normas y procedimientos que propendan a garantizar el uso correcto y eficiente de los recursos provenientes del situado constitucional y de la participación municipal en el mismo.

5. Los demás impuestos, tasas y contribuciones especiales que se les asignen por ley nacional, con el fin de promover el desarrollo de las haciendas públicas estatales.

Las leyes que creen o transfieran ramos tributarios a favor de los Estados podrán compensar dichas asignaciones con modificaciones de los ramos de ingresos señalados en este artículo, a fin de preservar la equidad ínter territorial. El porcentaje del ingreso nacional ordinario estimado que se destine al situado constitucional, no será menor al quince por ciento del ingreso ordinario estimado, para lo cual se tendrá en cuenta la situación y sostenibilidad financiera de la Hacienda Pública Nacional, sin menoscabo de la capacidad de las administraciones estatales para atender adecuadamente los servicios de su competencia.

6. Los recursos provenientes del Fondo de Compensación Ínter territorial y de cualquier otra transferencia, subvención o asignación especial, así como de aquellos que se les asignen como participación en los tributos nacionales, de conformidad con la respectiva ley.

Capítulo IV

Del Poder Público Municipal

Artículo 168. °

Los Municipios constituyen la unidad política primaria de la organización nacional, gozan de personalidad jurídica y autonomía dentro de los límites de esta Constitución y de la ley. La autonomía municipal comprende:

1. La elección de sus autoridades.
2. La gestión de las materias de su competencia.
3. La creación, recaudación e inversión de sus ingresos.

Las actuaciones del Municipio en el ámbito de sus competencias se cumplirán incorporando la participación ciudadana al proceso de definición y ejecución de la gestión pública y al control y evaluación de sus resultados, en forma efectiva, suficiente y oportuna, conforme a la ley.

Los actos de los Municipios no podrán ser impugnados sino ante los tribunales competentes, de conformidad con esta Constitución y con la ley.

Artículo 169. °

La organización de los Municipios y demás entidades locales se regirá por esta Constitución, por las normas que para desarrollar los principios constitucionales

establezcan las leyes orgánicas nacionales, y por las disposiciones legales que de conformidad con aquellas dicten los Estados.

La legislación que se dicte para desarrollar los principios constitucionales relativos a los Municipios y demás entidades locales, establecerá diferentes regímenes para su organización, gobierno y administración, incluso en lo que respecta a la determinación de sus competencias y recursos, atendiendo a las condiciones de población, desarrollo económico, capacidad para generar ingresos fiscales propios, situación geográfica, elementos históricos y culturales y otros factores relevantes. En particular, dicha legislación establecerá las opciones para la organización del régimen de gobierno y administración local que corresponderá a los Municipios con población indígena. En todo caso, la organización municipal será democrática y responderá a la naturaleza propia del gobierno local.

Artículo 170. °

Los Municipios podrán asociarse en mancomunidades o acordar entre sí o con los demás entes públicos territoriales, la creación de modalidades asociativas intergubernamentales para fines de interés público relativos a materias de su competencia. Por ley se determinarán las normas concernientes a la agrupación de dos o más Municipios en distritos metropolitanos.

Artículo 171. °

Cuando dos o más Municipios pertenecientes a una misma entidad federal tengan relaciones económicas, sociales y físicas que den al conjunto características de un área metropolitana, podrán organizarse como distritos metropolitanos. La ley orgánica que al efecto se dicte garantizará el carácter democrático y participativo del gobierno metropolitano y establecerá sus competencias funcionales, así como el régimen fiscal, financiero y de control. También asegurará que en los órganos de gobierno metropolitano tengan adecuada participación los respectivos Municipios, y señalará la forma de convocar y realizar las consultas populares que decidan la vinculación de estos últimos al distrito metropolitano.

La ley podrá establecer diferentes regímenes para la organización, gobierno y administración de los distritos metropolitanos atendiendo a las condiciones de población, desarrollo económico y social, situación geográfica y otros factores de importancia. En todo caso, la atribución de competencias para cada distrito metropolitano tendrá en cuenta esas condiciones.

Artículo 172. °

El Consejo Legislativo, previo pronunciamiento favorable mediante consulta popular de la población afectada, definirá los límites del distrito metropolitano y lo organizará según lo establecido en la ley orgánica nacional, determinando cuáles de las competencias metropolitanas serán asumidas por los órganos de gobierno del respectivo distrito metropolitano.

Cuando los Municipios que deseen constituirse en un distrito metropolitano pertenezcan a entidades federales distintas, corresponderá a la Asamblea Nacional su creación y organización.

Artículo 173. °

El Municipio podrá crear parroquias conforme a las condiciones que determine la ley. La legislación que se dicte para desarrollar los principios constitucionales sobre régimen municipal establecerá los supuestos y condiciones para la creación de otras entidades locales dentro del territorio municipal, así como los recursos de que dispondrán, concatenados a las funciones que se les asignen, incluso su participación en los ingresos propios del Municipio. Su creación atenderá a la iniciativa vecinal o comunitaria, con el objeto de promover la desconcentración de la administración del Municipio, la participación ciudadana y la mejor prestación de los servicios públicos. En ningún caso las parroquias serán asumidas como divisiones exhaustivas o imperativas del territorio del Municipio.

Artículo 174. °

El gobierno y la administración del Municipio corresponderán al Alcalde o Alcaldesa, quien será también la primera autoridad civil. Para ser Alcalde o Alcaldesa se requiere ser venezolano o venezolana, mayor de veinticinco años y de estado seglar. El Alcalde o Alcaldesa será elegido o elegida por un período de cuatro años por mayoría de las personas que votan, y podrá ser reelegido o reelegida, de inmediato y por una sola vez, para un nuevo período.

Artículo 175. °

La función legislativa del Municipio corresponde al Concejo, integrado por concejales elegidos o concejalas elegidas en la forma establecida en esta Constitución, en el número y condiciones de elegibilidad que determine la ley.

Artículo 176. °

Corresponde a la Contraloría Municipal el control, vigilancia y fiscalización de los ingresos, gastos y bienes municipales, así como las operaciones relativas a los mismos, sin menoscabo del alcance de las atribuciones de la Contraloría General de la República, y será dirigida por el Contralor o Contralora Municipal, designado o designada por el Concejo mediante concurso público que garantice la idoneidad y capacidad de quien sea designado o designada para el cargo, de acuerdo con las condiciones establecidas por la ley.

Artículo 177. °

La ley nacional podrá establecer principios, condiciones y requisitos de residencia, prohibiciones, causales de inhibición e incompatibilidades para la postulación y ejercicio de las funciones de Alcaldes o Alcaldesas y concejales o concejalas.

Artículo 178. °

Son de la competencia del Municipio el gobierno y administración de sus intereses y la gestión de las materias que le asignen esta Constitución y las leyes nacionales, en cuanto concierne a la vida local, en especial la ordenación y promoción del desarrollo económico y social, la dotación y prestación de los servicios públicos domiciliarios, la aplicación de la política referente a la materia inquilinaria con criterios de equidad, justicia y contenido de interés social, de conformidad con la delegación prevista en la ley que rige la materia, la

promoción de la participación, y el mejoramiento, en general, de las condiciones de vida de la comunidad, en las siguientes áreas:

1. Ordenación territorial y urbanística; patrimonio histórico; vivienda de interés social; turismo local; parques y jardines, plazas, balnearios y otros sitios de recreación; arquitectura civil, nomenclatura y ornato público.
 2. Vialidad urbana; circulación y ordenación del tránsito de vehículos y personas en las vías municipales; servicios de transporte público urbano de pasajeros y pasajeras.
 3. Espectáculos públicos y publicidad comercial, en cuanto concierne a los intereses y fines específicos municipales.
 4. Protección del ambiente y cooperación con el saneamiento ambiental; aseo urbano y domiciliario, comprendidos los servicios de limpieza, de recolección y tratamiento de residuos y protección civil.
 5. Salubridad y atención primaria en salud, servicios de protección a la primera y segunda infancia, a la adolescencia y a la tercera edad; educación preescolar, servicios de integración familiar de la persona con discapacidad al desarrollo comunitario, actividades e instalaciones culturales y deportivas; servicios de prevención y protección, vigilancia y control de los bienes y las actividades relativas a las materias de la competencia municipal.
 6. Servicio de agua potable, electricidad y gas doméstico; alcantarillado, canalización y disposición de aguas servidas; cementerios y servicios funerarios.
 7. Justicia de paz, prevención y protección vecinal y servicios de policía municipal, conforme a la legislación nacional aplicable.
 8. Las demás que le atribuyan esta Constitución y la ley.
- Las actuaciones que corresponden al Municipio en la materia de su competencia no menoscaban las competencias nacionales o estatales que se definan en la ley conforme a esta Constitución.

Artículo 179. °

Los Municipios tendrán los siguientes ingresos:

1. Los procedentes de su patrimonio, incluso el producto de sus ejidos y bienes.
2. Las tasas por el uso de sus bienes o servicios; las tasas administrativas por licencias o autorizaciones; los impuestos sobre actividades económicas de industria, comercio, servicios, o de índole similar, con las limitaciones establecidas en esta Constitución; los impuestos sobre inmuebles urbanos, vehículos, espectáculos públicos, juegos y apuestas lícitas, propaganda y publicidad comercial; y la contribución especial sobre plusvalías de las propiedades generadas por cambios de uso o de intensidad de

aprovechamiento con que se vean favorecidas por los planes de ordenación urbanística.

3. El impuesto territorial rural o sobre predios rurales, la participación en la contribución por mejoras y otros ramos tributarios nacionales o estatales, conforme a las leyes de creación de dichos tributos.

4. Los derivados del situado constitucional y otras transferencias o subvenciones nacionales o estatales.

5. El producto de las multas y sanciones en el ámbito de sus competencias y las demás que les sean atribuidas.

6. Los demás que determine la ley.

Artículo 180. °

La potestad tributaria que corresponde a los Municipios es distinta y autónoma de las potestades reguladoras que esta Constitución o las leyes atribuyan al Poder Nacional o Estatal sobre determinadas materias o actividades.

Las inmunidades frente a la potestad impositiva de los Municipios, a favor de los demás entes político territoriales, se extiende sólo a las personas jurídicas estatales creadas por ellos, pero no a concesionarios ni a otros contratistas de la Administración Nacional o de los Estados.

Artículo 181. °

Los ejidos son inalienables e imprescriptibles. Sólo podrán enajenarse previo cumplimiento de las formalidades previstas en las ordenanzas municipales y en los supuestos que las mismas señalen, conforme a esta Constitución y a la legislación que se dicte para desarrollar sus principios.

Los terrenos situados dentro del área urbana de las poblaciones del Municipio, carentes de dueño o dueña, son ejidos, sin menoscabo de legítimos derechos de terceros, válidamente constituidos. Igualmente, se constituyen en ejidos las tierras baldías ubicadas en el área urbana. Quedarán exceptuadas las tierras correspondientes a las comunidades y pueblos indígenas. La ley establecerá la conversión en ejidos de otras tierras públicas.

Artículo 182. °

Se crea el Consejo Local de Planificación Pública, presidido por el Alcalde o Alcaldesa e integrado por los concejales y concejales, los Presidentes o Presidentas de las juntas parroquiales y representantes de organizaciones vecinales y otras de la sociedad organizada, de conformidad con las disposiciones que establezca la ley.

Artículo 183. °

Los Estados y los Municipios no podrán:

1. Crear aduanas ni impuestos de importación, de exportación o de tránsito sobre bienes nacionales o extranjeros, o sobre las demás materias rentísticas de la competencia nacional.
2. Gravar bienes de consumo antes de que entren en circulación dentro de su territorio.
3. Prohibir el consumo de bienes producidos fuera de su territorio, ni gravarlos en forma diferente a los producidos en él.

Los Estados y Municipios sólo podrán gravar la agricultura, la cría, la pesca y la actividad forestal en la oportunidad, forma y medida que lo permita la ley nacional.

Artículo 184. °

La ley creará mecanismos abiertos y flexibles para que los Estados y los Municipios descentralicen y transfieran a las comunidades y grupos vecinales organizados los servicios que éstos gestionen previa demostración de su capacidad para prestarlos, promoviendo:

1. La transferencia de servicios en materia de salud, educación, vivienda, deporte, cultura, programas sociales, ambiente, mantenimiento de áreas industriales, mantenimiento y conservación de áreas urbanas, prevención y protección vecinal, construcción de obras y prestación de servicios públicos. A tal efecto, podrán establecer convenios cuyos contenidos estarán orientados por los principios de interdependencia, coordinación, cooperación y corresponsabilidad.
2. La participación de las comunidades y de ciudadanos o ciudadanas, a través de las asociaciones vecinales y organizaciones no gubernamentales, en la formulación de propuestas de inversión ante las autoridades estatales y municipales encargadas de la elaboración de los respectivos planes de inversión, así como en la ejecución, evaluación y control de obras, programas sociales y servicios públicos en su jurisdicción.
3. La participación en los procesos económicos estimulando las expresiones de la economía social, tales como cooperativas, cajas de ahorro, mutuales y otras formas asociativas.
4. La participación de los trabajadores o trabajadoras y comunidades en la gestión de las empresas públicas mediante mecanismos autogestionarios y cogestionarios.
5. La creación de organizaciones, cooperativas y empresas comunales de servicios, como fuentes generadoras de empleo y de bienestar social, propendiendo a su permanencia mediante el diseño de políticas en las cuales aquellas tengan participación.
6. La creación de nuevos sujetos de descentralización a nivel de las parroquias, las comunidades, los barrios y las vecindades a los fines de garantizar el principio de la corresponsabilidad en la gestión pública de los gobiernos locales

y estatales y desarrollar procesos autogestionarios y cogestionarios en la administración y control de los servicios públicos estatales y municipales.

7. La participación de las comunidades en actividades de acercamiento a los establecimientos penales y de vinculación de éstos con la población.

Capítulo V

Del Consejo Federal de Gobierno

Artículo 185. °

El Consejo Federal de Gobierno es el órgano encargado de la planificación y coordinación de políticas y acciones para el desarrollo del proceso de descentralización y transferencia de competencias del Poder Nacional a los Estados y Municipios. Estará presidido por el Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva e integrado por los Ministros o Ministras, los Gobernadores o Gobernadoras, un Alcalde o Alcaldesa por cada Estado y representantes de la sociedad organizada, de acuerdo con la ley.

El Consejo Federal de Gobierno contará con una Secretaría, integrada por el Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, dos Ministros o Ministras, tres Gobernadores o Gobernadoras y tres Alcaldes o Alcaldesas. Del Consejo Federal de Gobierno dependerá el Fondo de Compensación Interterritorial, destinado al financiamiento de inversiones públicas para promover el desarrollo equilibrado de las regiones, la cooperación y complementación de las políticas e iniciativas de desarrollo de las distintas entidades públicas territoriales, y a apoyar especialmente la dotación de obras y servicios esenciales en las regiones y comunidades de menor desarrollo relativo. El Consejo Federal de Gobierno, con base en los desequilibrios regionales, discutirá y aprobará anualmente los recursos que se destinarán al Fondo de Compensación Interterritorial y las áreas de inversión prioritaria a las cuales se aplicarán dichos recursos.

Título V

De la Organización del Poder Público Nacional

Capítulo I

Del Poder Legislativo Nacional

Sección Primera: Disposiciones Generales

Artículo 186. °

La Asamblea Nacional estará integrada por diputados y diputadas elegidos o elegidas en cada entidad federal por votación universal, directa, personalizada y secreta con representación proporcional, según una base poblacional del uno coma uno por ciento de la población total del país.

Cada entidad federal elegirá, además, tres diputados o diputadas.

Los pueblos indígenas de la República Bolivariana de Venezuela elegirán tres diputados o diputadas de acuerdo con lo establecido en la ley electoral, respetando sus tradiciones y costumbres.

Cada diputado o diputada tendrá un suplente o una suplente, escogido o escogida en el mismo proceso.

Artículo 187. °

Corresponde a la Asamblea Nacional:

1. Legislar en las materias de la competencia nacional y sobre el funcionamiento de las distintas ramas del Poder Nacional.
2. Proponer enmiendas y reformas a esta Constitución, en los términos establecidos en ésta.
3. Ejercer funciones de control sobre el Gobierno y la Administración Pública Nacional, en los términos consagrados en esta Constitución y en la ley. Los elementos comprobatorios obtenidos en el ejercicio de esta función, tendrán valor probatorio, en las condiciones que la ley establezca.
4. Organizar y promover la participación ciudadana en los asuntos de su competencia.
5. Decretar amnistías.
6. Discutir y aprobar el presupuesto nacional y todo proyecto de ley concerniente al régimen tributario y al crédito público.
7. Autorizar los créditos adicionales al presupuesto.
8. Aprobar las líneas generales del plan de desarrollo económico y social de la Nación, que serán presentadas por el Ejecutivo Nacional en el transcurso del tercer trimestre del primer año de cada período constitucional.
9. Autorizar al Ejecutivo Nacional para celebrar contratos de interés nacional, en los casos establecidos en la ley. Autorizar los contratos de interés público municipal, estatal o nacional con Estados o entidades oficiales extranjeros o con sociedades no domiciliadas en Venezuela.
10. Dar voto de censura al Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva y a los Ministros o Ministras. La moción de censura sólo podrá ser discutida dos días después de presentada a la Asamblea, la cual podrá decidir, por las tres quintas partes de los diputados o diputadas, que el voto de censura implica la destitución del Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva o del Ministro o Ministra.
11. Autorizar el empleo de misiones militares venezolanas en el exterior o extranjeras en el país.

12. Autorizar al Ejecutivo Nacional para enajenar bienes inmuebles del dominio privado de la Nación, con las excepciones que establezca la ley.

13. Autorizar a los funcionarios públicos o funcionarias públicas para aceptar cargos, honores o recompensas de gobiernos extranjeros.

14. Autorizar el nombramiento del Procurador o Procuradora General de la República y de los Jefes o Jefas de Misiones Diplomáticas Permanentes.

15. Acordar los honores del Panteón Nacional a venezolanos y venezolanas ilustres que hayan prestado servicios eminentes a la República, después de transcurridos veinticinco años de su fallecimiento. Esta decisión podrá tomarse por recomendación del Presidente o Presidenta de la República, de las dos terceras partes de los Gobernadores o Gobernadoras de Estado o de los rectores o rectoras de las Universidades Nacionales en pleno.

16. Velar por los intereses y autonomía de los Estados.

17. Autorizar la salida del Presidente o Presidenta de la República del territorio nacional cuando su ausencia se prolongue por un lapso superior a cinco días consecutivos.

18. Aprobar por ley los tratados o convenios internacionales que celebre el Ejecutivo Nacional, salvo las excepciones consagradas en esta Constitución.

19. Dictar su reglamento y aplicar las sanciones que en él se establezcan.

20. Calificar a sus integrantes y conocer de su renuncia. La separación temporal de un diputado o diputada sólo podrá acordarse por el voto de las dos terceras partes de los diputados y las diputadas presentes.

21. Organizar su servicio de seguridad interna.

22. Acordar y ejecutar su presupuesto de gastos, tomando en cuenta las limitaciones financieras del país.

23. Ejecutar las resoluciones concernientes a su funcionamiento y organización administrativa.

24. Todo lo demás que le señalen esta Constitución y la ley.

Artículo 188. °

Las condiciones para ser elegido o elegida diputado o diputada a la Asamblea Nacional son:

1. Ser venezolano o venezolana por nacimiento, o por naturalización con, por lo menos, quince años de residencia en territorio venezolano.

2. Ser mayor de veintiún años de edad.

3. Haber residido cuatro años consecutivos en la entidad correspondiente antes de la fecha de la elección.

Artículo 189. °

No podrán ser elegidos o elegidas diputados o diputadas:

1. El Presidente o Presidenta de la República, el Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, los Ministros o Ministras, el Secretario o Secretaria de la Presidencia de la República y los Presidentes o Presidentas y Directores o Directoras de los institutos autónomos y empresas del Estado, hasta tres meses después de la separación absoluta de sus cargos.

2. Los Gobernadores o Gobernadoras y Secretarios o Secretarías de gobierno, de los Estados y autoridades de similar jerarquía del Distrito Capital, hasta tres meses después de la separación absoluta de sus cargos.

3. Los funcionarios o funcionarias municipales, estatales o nacionales, de institutos autónomos o empresas del Estado, cuando la elección tenga lugar en la jurisdicción en la cual actúa, salvo si se trata de un cargo accidental, asistencial, docente o académico.

La ley orgánica podrá establecer la inelegibilidad de otros funcionarios o funcionarias.

Artículo 190. °

Los diputados o diputadas a la Asamblea Nacional no podrán ser propietarios o propietarias, administradores o administradoras o directores o directoras de empresas que contraten con personas jurídicas estatales, ni podrán gestionar causas particulares de interés lucrativo con las mismas. Durante la votación sobre causas en las cuales surjan conflictos de intereses económicos, los o las integrantes de la Asamblea Nacional, que estén involucrados o involucradas en dichos conflictos, deberán abstenerse.

Artículo 191. °

Los diputados o diputadas a la Asamblea Nacional no podrán aceptar o ejercer cargos públicos sin perder su investidura, salvo en actividades docentes, académicas, accidentales o asistenciales, siempre que no supongan dedicación exclusiva.

Artículo 192. °

Los diputados o diputadas a la Asamblea Nacional durarán cinco años en el ejercicio de sus funciones, pudiendo ser reelegidos o reelegidas por dos períodos consecutivos como máximo.

Sección Segunda: De la Organización de la Asamblea Nacional

Artículo 193. °

La Asamblea Nacional nombrará Comisiones Permanentes, ordinarias y especiales. Las Comisiones Permanentes, en un número no mayor de quince, estarán referidas a los sectores de actividad nacional. Igualmente, podrá crear

Comisiones con carácter temporal para investigación y estudio, todo ello de conformidad con su reglamento. La Asamblea Nacional podrá crear o suprimir Comisiones Permanentes con el voto favorable de las dos terceras partes de sus integrantes.

Artículo 194. °

La Asamblea Nacional elegirá de su seno un Presidente o Presidenta y dos Vicepresidentes o Vicepresidentas, un Secretario o Secretaria y un Subsecretario o Subsecretaria fuera de su seno, por un período de un año. El reglamento establecerá las formas de suplir las faltas temporales y absolutas.

Artículo 195. °

Durante el receso de la Asamblea funcionará la Comisión Delegada integrada por el Presidente o Presidenta, los Vicepresidentes o Vicepresidentas y los Presidentes o Presidentas de las Comisiones Permanentes.

Artículo 196. °

Son atribuciones de la Comisión Delegada:

1. Convocar la Asamblea Nacional a sesiones extraordinarias, cuando así lo exija la importancia de algún asunto.
2. Autorizar al Presidente o Presidenta de la República para salir del territorio nacional.
3. Autorizar al Ejecutivo Nacional para decretar créditos adicionales.
4. Designar Comisiones temporales integradas por miembros de la Asamblea.
5. Ejercer las funciones de investigación atribuidas a la Asamblea.
6. Autorizar al Ejecutivo Nacional por el voto favorable de las dos terceras partes de sus integrantes para crear, modificar o suspender servicios públicos en caso de urgencia comprobada.
7. Las demás que establezcan esta Constitución y la ley.

Sección Tercera: De los Diputados y Diputadas a la Asamblea Nacional

Artículo 197. °

Los diputados o diputadas a la Asamblea Nacional están obligados u obligadas a cumplir sus labores a dedicación exclusiva, en beneficio de los intereses del pueblo y a mantener una vinculación permanente con sus electores y electoras, atendiendo sus opiniones y sugerencias y manteniéndolos informados e informadas acerca de su gestión y la de la Asamblea. Deben dar cuenta anualmente de su gestión a los electores y electoras de la circunscripción por la cual fueron elegidos o elegidas y estarán sometidos o sometidas al referendo revocatorio del mandato en los términos previstos en esta Constitución y en la ley sobre la materia.

Artículo 198. °

El diputado o diputada a la Asamblea Nacional, cuyo mandato fuere revocado, no podrá optar a cargos de elección popular en el siguiente período.

Artículo 199. °

Los diputados o diputadas a la Asamblea Nacional no son responsables por votos y opiniones emitidos en el ejercicio de sus funciones. Sólo responderán ante los electores o electoras y el cuerpo legislativo de acuerdo con esta Constitución y con los reglamentos.

Artículo 200. °

Los diputados o diputadas a la Asamblea Nacional gozarán de inmunidad en el ejercicio de sus funciones desde su proclamación hasta la conclusión de su mandato o la renuncia del mismo. De los presuntos delitos que cometan los o las integrantes de la Asamblea Nacional conocerá en forma privativa el Tribunal Supremo de Justicia, única autoridad que podrá ordenar, previa autorización de la Asamblea Nacional, su detención y continuar su enjuiciamiento. En caso de delito flagrante cometido por un parlamentario o parlamentaria, la autoridad competente lo o la pondrá bajo custodia en su residencia y comunicará inmediatamente el hecho al Tribunal Supremo de Justicia.

Los funcionarios públicos o funcionarias públicas que violen la inmunidad de los o las integrantes de la Asamblea Nacional, incurrirán en responsabilidad penal y serán castigados o castigadas de conformidad con la ley.

Artículo 201. °

Los diputados o diputadas son representantes del pueblo y de los Estados en su conjunto, no sujetos o sujetas a mandatos ni instrucciones, sino sólo a su conciencia. Su voto en la Asamblea Nacional es personal.

Sección Cuarta: De la Formación de las Leyes

Artículo 202. °

La ley es el acto sancionado por la Asamblea Nacional como cuerpo legislador. Las leyes que reúnan sistemáticamente las normas relativas a determinada materia se podrán denominar códigos.

Artículo 203. °

Son leyes orgánicas las que así denomina esta Constitución; las que se dicten para organizar los poderes públicos o para desarrollar los derechos constitucionales y las que sirvan de marco normativo a otras leyes.

Todo proyecto de ley orgánica, salvo aquel que esta Constitución califique como tal, será previamente admitido por la Asamblea Nacional, por el voto de las dos terceras partes de los o las integrantes presentes antes de iniciarse la discusión del respectivo proyecto de ley. Esta votación calificada se aplicará también para la modificación de las leyes orgánicas.

Las leyes que la Asamblea Nacional haya calificado de orgánicas serán remitidas antes de su promulgación a la Sala Constitucional del Tribunal

Supremo de Justicia, para que se pronuncie acerca de la constitucionalidad de su carácter orgánico. La Sala Constitucional decidirá en el término de diez días contados a partir de la fecha de recibo de la comunicación. Si la Sala Constitucional declara que no es orgánica, la ley perderá este carácter.

Son leyes habilitantes las sancionadas por la Asamblea Nacional por las tres quintas partes de sus integrantes, a fin de establecer las directrices, propósitos y marco de las materias que se delegan al Presidente o Presidenta de la República, con rango y valor de ley. Las leyes habilitantes deben fijar el plazo de su ejercicio.

Artículo 204. °

La iniciativa de las leyes corresponde:

1. Al Poder Ejecutivo Nacional.
2. A la Comisión Delegada y a las Comisiones Permanentes.
3. A los y las integrantes de la Asamblea Nacional, en número no menor de tres.
4. Al Tribunal Supremo de Justicia, cuando se trate de leyes relativas a la organización y procedimientos judiciales.
5. Al Poder Ciudadano, cuando se trate de leyes relativas a los órganos que lo integran.
6. Al Poder Electoral, cuando se trate de leyes relativas a la materia electoral.
7. A los electores y electoras en un número no menor del cero coma uno por ciento de los inscritos e inscritas en el Registro Civil y Electoral.
8. Al Consejo Legislativo, cuando se trate de leyes relativas a los Estados.

Artículo 205. °

La discusión de los proyectos de ley presentados por los electores y electoras conforme a lo dispuesto en el artículo anterior, se iniciará a más tardar en el período de sesiones ordinarias siguiente al que se haya presentado. Si el debate no se inicia dentro de dicho lapso, el proyecto se someterá a referendo aprobatorio de conformidad con la ley.

Artículo 206. °

Los Estados serán consultados por la Asamblea Nacional, a través del Consejo Legislativo, cuando se legisle en materias relativas a los mismos. La ley establecerá los mecanismos de consulta a la sociedad civil y demás instituciones de los Estados, por parte del Consejo, en dichas materias.

Artículo 207. °

Para convertirse en ley todo proyecto recibirá dos discusiones, en días diferentes, siguiendo las reglas establecidas en esta Constitución y en los

reglamentos respectivos. Aprobado el proyecto, el Presidente o Presidenta de la Asamblea Nacional declarará sancionada la ley.

Artículo 208 °

En la primera discusión se considerará la exposición de motivos y se evaluarán sus objetivos, alcance y viabilidad, a fin de determinar la pertinencia de la ley, y se discutirá el articulado. Aprobado en primera discusión, el proyecto será remitido a la Comisión directamente relacionada con la materia objeto de la ley. En caso de que el proyecto de ley esté relacionado con varias Comisiones Permanentes, se designará una comisión mixta para realizar el estudio y presentar el informe.

Las Comisiones que estudien proyectos de ley presentarán el informe correspondiente en un plazo no mayor de treinta días consecutivos.

Artículo 209 °

Recibido el informe de la Comisión correspondiente, se dará inicio a la segunda discusión del proyecto de ley, la cual se realizará artículo por artículo. Si se aprobare sin modificaciones, quedará sancionada la ley. En caso contrario, si sufre modificaciones, se devolverá a la Comisión respectiva para que ésta las incluya en un plazo no mayor de quince días continuos; leída la nueva versión del proyecto de ley en la plenaria de la Asamblea Nacional, ésta decidirá por mayoría de votos lo que fuere procedente respecto a los artículos en que hubiere discrepancia y a los que tuvieren conexión con éstos. Resuelta la discrepancia, la Presidencia declarará sancionada la ley.

Artículo 210. °

La discusión de los proyectos que quedaren pendientes al término de las sesiones, podrá continuarse en las sesiones siguientes o en sesiones extraordinarias.

Artículo 211. °

La Asamblea Nacional o las Comisiones Permanentes, durante el procedimiento de discusión y aprobación de los proyectos de leyes, consultarán a los otros órganos del Estado, a los ciudadanos y ciudadanas y a la sociedad organizada para oír su opinión sobre los mismos. Tendrán derecho de palabra en la discusión de las leyes los Ministros o Ministras en representación del Poder Ejecutivo; el magistrado o magistrada del Tribunal Supremo de Justicia a quien éste designe, en representación del Poder Judicial; el o la representante del Poder Ciudadano designado o designada por el Consejo Moral Republicano; los o las integrantes del Poder Electoral; los Estados a través de un o una representante designado o designada por el Consejo Legislativo y los o las representantes de la sociedad organizada, en los términos que establezca el reglamento de la Asamblea Nacional.

Artículo 212. °

Al texto de las leyes precederá la siguiente fórmula: "La Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela decreta:"

Artículo 213. °

Una vez sancionada la ley, se extenderá por duplicado con la redacción final que haya resultado de las discusiones. Ambos ejemplares serán firmados por el Presidente o Presidenta, los dos Vicepresidentes o Vicepresidentas y el Secretario o Secretaria de la Asamblea Nacional, con la fecha de su aprobación definitiva. Uno de los ejemplares de la ley será enviado por el Presidente o Presidenta de la Asamblea Nacional al Presidente o Presidenta de la República a los fines de su promulgación.

Artículo 214. °

El Presidente o Presidenta de la República promulgará la ley dentro de los diez días siguientes a aquel en que la haya recibido. Dentro de ese lapso podrá, en acuerdo con el Consejo de Ministros, solicitar a la Asamblea Nacional, mediante exposición razonada, que modifique alguna de las disposiciones de la ley o levante la sanción a toda la ley o a parte de ella.

La Asamblea Nacional decidirá acerca de los aspectos planteados por el Presidente o Presidenta de la República, por mayoría absoluta de los diputados o diputadas presentes y le remitirá la ley para la promulgación.

El Presidente o Presidenta de la República debe proceder a promulgar la ley dentro de los cinco días siguientes a su recibo, sin poder formular nuevas observaciones.

Cuando el Presidente o Presidenta de la República considere que la ley o alguno de sus artículos es inconstitucional solicitará el pronunciamiento de la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia, en el lapso de diez días que tiene para promulgar la misma. El Tribunal Supremo de Justicia decidirá en el término de quince días contados desde el recibo de la comunicación del Presidente o Presidenta de la República. Si el Tribunal negare la inconstitucionalidad invocada o no decidiere en el lapso anterior, el Presidente o Presidenta de la República promulgará la ley dentro de los cinco días siguientes a la decisión del Tribunal o al vencimiento de dicho lapso.

Artículo 215. °

La ley quedará promulgada al publicarse con el correspondiente "Cúmplase" en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.

Artículo 216. °

Cuando el Presidente o Presidenta de la República no promulgare la ley en los lapsos señalados, el Presidente o Presidenta y los dos Vicepresidentes o Vicepresidentas de la Asamblea Nacional procederán a su promulgación, sin perjuicio de la responsabilidad en que aquel o aquella incurriere por su omisión.

Artículo 217. °

La oportunidad en que deba ser promulgada la ley aprobatoria de un tratado, de un acuerdo o de un convenio internacional, quedará a la discreción del Ejecutivo Nacional, de acuerdo con los usos internacionales y la conveniencia de la República.

Artículo 218. °

Las leyes se derogan por otras leyes y se abrogan por referendo, salvo las excepciones establecidas en esta Constitución. Podrán ser reformadas total o parcialmente. La ley que sea objeto de reforma parcial se publicará en un solo texto que incorpore las modificaciones aprobadas.

Sección Quinta: De los Procedimientos

Artículo 219. °

El primer período de las sesiones ordinarias de la Asamblea Nacional comenzará, sin convocatoria previa, el cinco de enero de cada año o el día posterior más inmediato posible y durará hasta el quince de agosto.

El segundo período comenzará el quince de septiembre o el día posterior más inmediato posible y terminará el quince de diciembre.

Artículo 220. °

La Asamblea Nacional se reunirá en sesiones extraordinarias para tratar las materias expresadas en la convocatoria y las que les fueren conexas. También podrá considerar las que fueren declaradas de urgencia por la mayoría de sus integrantes.

Artículo 221. °

Los requisitos y procedimientos para la instalación y demás sesiones de la Asamblea Nacional, y para el funcionamiento de sus Comisiones, serán determinados por el reglamento.

El quórum no podrá ser en ningún caso inferior a la mayoría absoluta de los o las integrantes de la Asamblea Nacional.

Artículo 222. °

La Asamblea Nacional podrá ejercer su función de control mediante los siguientes mecanismos: las interpelaciones, las investigaciones, las preguntas, las autorizaciones y las aprobaciones parlamentarias previstas en esta Constitución y en la ley, y mediante cualquier otro mecanismo que establezcan las leyes y su reglamento. En ejercicio del control parlamentario, podrán declarar la responsabilidad política de los funcionarios públicos o funcionarias públicas y solicitar al Poder Ciudadano que intente las acciones a que haya lugar para hacer efectiva tal responsabilidad.

Artículo 223. °

La Asamblea o sus Comisiones podrán realizar las investigaciones que juzguen convenientes en las materias de su competencia, de conformidad con el reglamento.

Todos los funcionarios públicos o funcionarias públicas están obligados u obligadas, bajo las sanciones que establezcan las leyes, a comparecer ante dichas Comisiones y a suministrarles las informaciones y documentos que requieran para el cumplimiento de sus funciones.

Esta obligación comprende también a los y las particulares, a quienes se les respetarán los derechos y garantías que esta Constitución reconoce.

Artículo 224. °

El ejercicio de la facultad de investigación no afecta las atribuciones de los demás poderes públicos. Los jueces o juezas estarán obligados u obligadas a evacuar las pruebas para las cuales reciban comisión de la Asamblea Nacional o de sus Comisiones.

Capítulo II

Del Poder Ejecutivo Nacional

Sección primera: del Presidente o Presidenta de la República

Artículo 225. °

El Poder Ejecutivo se ejerce por el Presidente o Presidenta de la República, el Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, los Ministros o Ministras y demás funcionarios o funcionarias que determinen esta Constitución y la ley.

Artículo 226. °

El Presidente o Presidenta de la República es el Jefe o Jefa del Estado y del Ejecutivo Nacional, en cuya condición dirige la acción del Gobierno.

Artículo 227. °

Para ser elegido Presidente de la República o elegida Presidenta de la República se requiere ser venezolano o venezolana por nacimiento, no poseer otra nacionalidad, ser mayor de treinta años, de estado seglar y no estar sometido o sometida a condena mediante sentencia definitivamente firme y cumplir con los demás requisitos establecidos en esta Constitución.

Artículo 228. °

La elección del Presidente o Presidenta de la República se hará por votación universal, directa y secreta, de conformidad con la ley. Se proclamará electo o electa el candidato o la candidata que hubiere obtenido la mayoría de votos válidos.

Artículo 229. °

No podrá ser elegido Presidente o elegida Presidenta de la República quien esté en ejercicio del cargo de Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, Ministro o Ministra, Gobernador o Gobernadora, o Alcalde o Alcaldesa, en el día de su postulación o en cualquier momento entre esta fecha y la de la elección.

Artículo 230. °

El período presidencial es de seis años. El Presidente o Presidenta de la República puede ser reelegido o reelegida, de inmediato y por una sola vez, para un nuevo período.

Artículo 231. °

El candidato elegido o candidata elegida tomará posesión del cargo de Presidente o Presidenta de la República el diez de enero del primer año de su período constitucional, mediante juramento ante la Asamblea Nacional. Si por cualquier motivo sobrevenido el Presidente o Presidenta de la República no pudiese tomar posesión ante la Asamblea Nacional, lo hará ante el Tribunal Supremo de Justicia.

Artículo 232. °

El Presidente o Presidenta de la República es responsable de sus actos y del cumplimiento de las obligaciones inherentes a su cargo.

Está obligado u obligada a procurar la garantía de los derechos y libertades de los venezolanos y venezolanas, así como la independencia, integridad, soberanía del territorio y defensa de la República. La declaración de los estados de excepción no modifica el principio de su responsabilidad, ni la del Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, ni la de los Ministros o Ministras, de conformidad con esta Constitución y con la ley.

Artículo 233. °

Serán faltas absolutas del Presidente o Presidenta de la República: su muerte, su renuncia, o su destitución decretada por sentencia del Tribunal Supremo de Justicia; su incapacidad física o mental permanente certificada por una junta médica designada por el Tribunal Supremo de Justicia y con aprobación de la Asamblea Nacional; el abandono del cargo, declarado como tal por la Asamblea Nacional, así como la revocación popular de su mandato.

Cuando se produzca la falta absoluta del Presidente electo o Presidenta electa antes de tomar posesión, se procederá a una nueva elección universal, directa y secreta dentro de los treinta días consecutivos siguientes. Mientras se elige y toma posesión el nuevo Presidente o la nueva Presidenta, se encargará de la Presidencia de la República el Presidente o Presidenta de la Asamblea Nacional.

Si la falta absoluta del Presidente o la Presidenta de la República se produce durante los primeros cuatro años del período constitucional, se procederá a una nueva elección universal, directa y secreta dentro de los treinta días consecutivos siguientes. Mientras se elige y toma posesión el nuevo Presidente o la nueva Presidenta, se encargará de la Presidencia de la República el Vicepresidente Ejecutivo o la Vicepresidenta Ejecutiva.

En los casos anteriores, el nuevo Presidente o Presidenta completará el período constitucional correspondiente.

Si la falta absoluta se produce durante los últimos dos años del período constitucional, el Vicepresidente Ejecutivo o la Vicepresidenta Ejecutiva asumirá la Presidencia de la República hasta completar dicho período.

Artículo 234. °

Las faltas temporales del Presidente o Presidenta de la República serán suplidas por el Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva hasta por noventa días, prorrogables por decisión de la Asamblea Nacional hasta por noventa días más.

Si una falta temporal se prolonga por más de noventa días consecutivos, la Asamblea Nacional decidirá por mayoría de sus integrantes si debe considerarse que hay falta absoluta

Artículo 235. °

La ausencia del territorio nacional por parte del Presidente o Presidenta de la República requiere autorización de la Asamblea Nacional o de la Comisión Delegada, cuando se prolongue por un lapso superior a cinco días consecutivos.

Sección Segunda: De las Atribuciones del Presidente o Presidenta de la República

Artículo 236 °

Son atribuciones y obligaciones del Presidente o Presidenta de la República:

1. Cumplir y hacer cumplir esta Constitución y la ley.
2. Dirigir la acción del Gobierno.
3. Nombrar y remover al Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva; nombrar y remover los Ministros o Ministras.
4. Dirigir las relaciones exteriores de la República y celebrar y ratificar los tratados, convenios o acuerdos internacionales.
5. Dirigir la Fuerza Armada Nacional en su carácter de Comandante en Jefe, ejercer la suprema autoridad jerárquica de ella y fijar su contingente.
6. Ejercer el mando supremo de la Fuerza Armada Nacional, promover sus oficiales a partir del grado de coronel o coronela o capitán o capitana de navío, y nombrarlos o nombrarlas para los cargos que les son privativos.
7. Declarar los estados de excepción y decretar la restricción de garantías en los casos previstos en esta Constitución.
8. Dictar, previa autorización por una ley habilitante, decretos con fuerza de ley.
9. Convocar la Asamblea Nacional a sesiones extraordinarias.
10. Reglamentar total o parcialmente las leyes, sin alterar su espíritu, propósito y razón.
11. Administrar la Hacienda Pública Nacional.

12. Negociar los empréstitos nacionales.

13. Decretar créditos adicionales al Presupuesto, previa autorización de la Asamblea Nacional o de la Comisión Delegada.

14. Celebrar los contratos de interés nacional conforme a esta Constitución y a la ley.

15. Designar, previa autorización de la Asamblea Nacional o de la Comisión Delegada, al Procurador o Procuradora General de la República y a los jefes o jefas de las misiones diplomáticas permanentes.

16. Nombrar y remover a aquellos funcionarios o aquellas funcionarias cuya designación le atribuyen esta Constitución y la ley.

17. Dirigir a la Asamblea Nacional, personalmente o por intermedio del Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, informes o mensajes especiales.

18. Formular el Plan Nacional de Desarrollo y dirigir su ejecución previa aprobación de la Asamblea Nacional.

19. Conceder indultos.

20. Fijar el número, organización y competencia de los ministerios y otros organismos de la Administración Pública Nacional, así como también la organización y funcionamiento del Consejo de Ministros, dentro de los principios y lineamientos señalados por la correspondiente ley orgánica.

21. Disolver la Asamblea Nacional en el supuesto establecido en esta Constitución.

22. Convocar referendos en los casos previstos en esta Constitución.

23. Convocar y presidir el Consejo de Defensa de la Nación.

24. Las demás que le señalen esta Constitución y la ley.

El Presidente o Presidenta de la República ejercerá en Consejo de Ministros las atribuciones señaladas en los numerales 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 18, 20, 21, 22 y las que le atribuya la ley para ser ejercidas en igual forma.

Los actos del Presidente o Presidenta de la República, con excepción de los señalados en los ordinales 3 y 5, serán refrendados para su validez por el Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva y el Ministro o Ministra o Ministros o Ministras respectivos.

Artículo 237. °

Dentro de los diez primeros días siguientes a la instalación de la Asamblea Nacional, en sesiones ordinarias, el Presidente o Presidenta de la República

presentará cada año personalmente a la Asamblea un mensaje en que dará cuenta de los aspectos políticos, económicos, sociales y administrativos de su gestión durante el año inmediatamente anterior.

Sección Tercera: Del Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva

Artículo 238. °

El Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva es órgano directo y colaborador inmediato del Presidente o Presidenta de la República en su condición de Jefe o jefa del Ejecutivo Nacional.

El Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva reunirá las mismas condiciones exigidas para ser Presidente o Presidenta de la República, y no podrá tener ningún parentesco de consanguinidad ni de afinidad con éste.

Artículo 239. °

Son atribuciones del Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva:

1. Colaborar con el Presidente o Presidenta de la República en la dirección de la acción del Gobierno.
2. Coordinar la Administración Pública Nacional de conformidad con las instrucciones del Presidente o Presidenta de la República.
3. Proponer al Presidente o Presidenta de la República el nombramiento y la remoción de los Ministros o Ministras.
4. Presidir, previa autorización del Presidente o Presidenta de la República, el Consejo de Ministros.
5. Coordinar las relaciones del Ejecutivo Nacional con la Asamblea Nacional.
6. Presidir el Consejo Federal de Gobierno.
7. Nombrar y remover, de conformidad con la ley, los funcionarios o funcionarias nacionales cuya designación no esté atribuida a otra autoridad.
8. Suplir las faltas temporales del Presidente o Presidenta de la República.
9. Ejercer las atribuciones que le delegue el Presidente o Presidenta de la República.
10. Las demás que le señalen esta Constitución y la ley.

Artículo 240. °

La aprobación de una moción de censura al Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, por una votación no menor de las tres quintas partes de los integrantes de la Asamblea Nacional, implica su remoción. El funcionario removido o funcionaria removida no podrá optar al cargo de Vicepresidente

Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, o de Ministro o Ministra por el resto del período presidencial.

La remoción del Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva en tres oportunidades dentro de un mismo período constitucional, como consecuencia de la aprobación de mociones de censura, faculta al Presidente o Presidenta de la República para disolver la Asamblea Nacional. El decreto de disolución conlleva la convocatoria de elecciones para una nueva legislatura dentro de los sesenta días siguientes a su disolución.

La Asamblea no podrá ser disuelta en el último año de su período constitucional.

Artículo 241. °

El Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva es responsable de sus actos, de conformidad con esta Constitución y con la ley.

Sección Cuarta: De los Ministros o Ministras y del Consejo de Ministros

Artículo 242. °

Los Ministros o Ministras son órganos directos del Presidente o Presidenta de la República, y reunidos o reunidas conjuntamente con éste o ésta y con el Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, integran el Consejo de Ministros.

El Presidente o Presidenta de la República presidirá las reuniones del Consejo de Ministros, pero podrá autorizar al Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva para que las presida cuando no pueda asistir a ellas. Las decisiones adoptadas deberán ser ratificadas por el Presidente o Presidenta de la República, para su validez.

De las decisiones del Consejo de Ministros son solidariamente responsables el Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva y los Ministros o Ministras que hubieren concurrido, salvo aquellos o aquellas que hayan hecho constar su voto adverso o negativo.

Artículo 243. °

El Presidente o Presidenta de la República podrá nombrar Ministros o Ministras de Estado, los o las cuales, además de participar en el Consejo de Ministros, asesorarán al Presidente o Presidenta de la República y al Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva en los asuntos que les fueren asignados.

Artículo 244. °

Para ser Ministro o Ministra se requiere poseer la nacionalidad venezolana y ser mayor de veinticinco años, con las excepciones establecidas en esta Constitución.

Los Ministros o Ministras son responsables de sus actos de conformidad con esta Constitución y con la ley, y presentarán ante la Asamblea Nacional, dentro de los primeros sesenta días de cada año, una memoria razonada y suficiente

sobre la gestión del despacho en el año inmediatamente anterior, de conformidad con la ley.

Artículo 245. °

Los Ministros o Ministras tienen derecho de palabra en la Asamblea Nacional y en sus Comisiones. Podrán tomar parte en los debates de la Asamblea Nacional, sin derecho al voto.

Artículo 246 °

La aprobación de una moción de censura a un Ministro o Ministra por una votación no menor de las tres quintas partes de los o las integrantes presentes de la Asamblea Nacional, implica su remoción. El funcionario removido o funcionaria removida no podrá optar al cargo de Ministro o Ministra ni de Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva por el resto del período presidencial.

Sección Quinta: de la Procuraduría General de la República

Artículo 247. °

La Procuraduría General de la República asesora, defiende y representa judicial y extrajudicialmente los intereses patrimoniales de la República, y será consultada para la aprobación de los contratos de interés público nacional.

La ley orgánica determinará su organización, competencia y funcionamiento.

Artículo 248. °

La Procuraduría General de la República estará a cargo y bajo la dirección del Procurador o Procuradora General de la República, con la colaboración de los demás funcionarios o funcionarias que determine su ley orgánica.

Artículo 249. °

El Procurador o Procuradora General de la República reunirá las mismas condiciones exigidas para ser magistrado o magistrada del Tribunal Supremo de Justicia. Será nombrado o nombrada por el Presidente o Presidenta de la República con la autorización de la Asamblea Nacional.

Artículo 250. °

El Procurador o Procuradora General de la República asistirá, con derecho a voz, a las reuniones del Consejo de Ministros.

Sección Sexta: Del Consejo de Estado

Artículo 251°

El Consejo de Estado es el órgano superior de consulta del Gobierno y de la Administración Pública Nacional. Será de su competencia recomendar políticas de interés nacional en aquellos asuntos a los que el Presidente o Presidenta de la República reconozca de especial trascendencia y requieran de su opinión.

La ley respectiva determinará sus funciones y atribuciones.

Artículo 252. °

El Consejo de Estado lo preside el Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva y estará conformado, además, por cinco personas designadas por el Presidente o Presidenta de la República; un o una representante designado o designada por la Asamblea Nacional; un o una representante designado o designada por el Tribunal Supremo de Justicia y un Gobernador designado o Gobernadora designada por el conjunto de mandatarios o mandatarias estatales.

Capítulo III

Del Poder Judicial y del Sistema de Justicia

Sección Primera: Disposiciones Generales

Artículo 253. °

La potestad de administrar justicia emana de los ciudadanos y ciudadanas y se imparte en nombre de la República por autoridad de la ley.

Corresponde a los órganos del Poder Judicial conocer de las causas y asuntos de su competencia mediante los procedimientos que determinen las leyes, y ejecutar o hacer ejecutar sus sentencias.

El sistema de justicia está constituido por el Tribunal Supremo de Justicia, los demás tribunales que determine la ley, el Ministerio Público, la Defensoría Pública, los órganos de investigación penal, los o las auxiliares y funcionarios o funcionarias de justicia, el sistema penitenciario, los medios alternativos de justicia, los ciudadanos o ciudadanas que participan en la administración de justicia conforme a la ley y los abogados autorizados o abogadas autorizadas para el ejercicio.

Artículo 254. °

El Poder Judicial es independiente y el Tribunal Supremo de Justicia gozará de autonomía funcional, financiera y administrativa. A tal efecto, dentro del presupuesto general del Estado se le asignará al sistema de justicia una partida anual variable, no menor del dos por ciento del presupuesto ordinario nacional, para su efectivo funcionamiento, el cual no podrá ser reducido o modificado sin autorización previa de la Asamblea Nacional. El Poder Judicial no está facultado para establecer tasas, aranceles, ni exigir pago alguno por sus servicios.

Artículo 255. °

El ingreso a la carrera judicial y el ascenso de los jueces o juezas se hará por concursos de oposición públicos que aseguren la idoneidad y excelencia de los o las participantes y serán seleccionados o seleccionadas por los jurados de los circuitos judiciales, en la forma y condiciones que establezca la ley. El nombramiento y juramento de los jueces o juezas corresponde al Tribunal Supremo de Justicia. La ley garantizará la participación ciudadana en el procedimiento de selección y designación de los jueces o juezas. Los jueces o

juezas sólo podrán ser removidos o removidas o suspendidos o suspendidas de sus cargos mediante los procedimientos expresamente previstos en la ley.

La ley propenderá a la profesionalización de los jueces o juezas y las universidades colaborarán en este propósito, organizando en los estudios universitarios de Derecho la especialización judicial correspondiente.

Los jueces o juezas son personalmente responsables, en los términos que determine la ley, por error, retardo u omisiones injustificados, por la inobservancia sustancial de las normas procesales, por denegación, parcialidad y por los delitos de cohecho y prevaricación en que incurran en el desempeño de sus funciones.

Artículo 256. °

Con la finalidad de garantizar la imparcialidad y la independencia en el ejercicio de sus funciones, los magistrados o las magistradas, los jueces o las juezas; los fiscales o las fiscales del Ministerio Público; y los defensores públicos o las defensoras públicas, desde la fecha de su nombramiento y hasta su egreso del cargo respectivo, no podrán, salvo el ejercicio del voto, llevar a cabo activismo político partidista, gremial, sindical o de índole semejante, ni realizar actividades privadas lucrativas incompatibles con su función, ni por sí ni por interpósita persona, ni ejercer ninguna otra función pública a excepción de actividades educativas.

Los jueces o las juezas no podrán asociarse entre sí.

Artículo 257. °

El proceso constituye un instrumento fundamental para la realización de la justicia. Las leyes procesales establecerán la simplificación, uniformidad y eficacia de los trámites y adoptarán un procedimiento breve, oral y público. No se sacrificará la justicia por la omisión de formalidades no esenciales.

Artículo 258. °

La ley organizará la justicia de paz en las comunidades. Los jueces o juezas de paz serán elegidos o elegidas por votación universal, directa y secreta, conforme a la ley.

La ley promoverá el arbitraje, la conciliación, la mediación y cualesquiera otros medios alternativos para la solución de conflictos.

Artículo 259. °

La jurisdicción contencioso administrativa corresponde al Tribunal Supremo de Justicia y a los demás tribunales que determine la ley. Los órganos de la jurisdicción contencioso administrativa son competentes para anular los actos administrativos generales o individuales contrarios a derecho, incluso por desviación de poder; condenar al pago de sumas de dinero y a la reparación de daños y perjuicios originados en responsabilidad de la Administración; conocer de reclamos por la prestación de servicios públicos y disponer lo necesario para el restablecimiento de las situaciones jurídicas subjetivas lesionadas por la actividad administrativa.

Artículo 260. °

Las autoridades legítimas de los pueblos indígenas podrán aplicar en su hábitat instancias de justicia con base en sus tradiciones ancestrales y que sólo afecten a sus integrantes, según sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a esta Constitución, a la ley y al orden público. La ley determinará la forma de coordinación de esta jurisdicción especial con el sistema judicial nacional.

Artículo 261. °

La jurisdicción penal militar es parte integrante del Poder Judicial, y sus jueces o juezas serán seleccionados o seleccionadas por concurso. Su ámbito de competencia, organización y modalidades de funcionamiento se regirán por el sistema acusatorio y de acuerdo con lo previsto en el Código Orgánico de Justicia Militar. La comisión de delitos comunes, violaciones de derechos humanos y crímenes de lesa humanidad, serán juzgados por los tribunales ordinarios. La competencia de los tribunales militares se limita a delitos de naturaleza militar.

La ley regulará lo relativo a las jurisdicciones especiales y a la competencia, organización y funcionamiento de los tribunales en cuanto no esté previsto en esta Constitución.

Sección Segunda: Del Tribunal Supremo de Justicia

Artículo 262. °

El Tribunal Supremo de Justicia funcionará en Sala Plena y en las Salas Constitucional, Política administrativa, Electoral, de Casación Civil, de Casación Penal y de Casación Social, cuyas integraciones y competencias serán determinadas por su ley orgánica.

La Sala Social comprenderá lo referente a la casación agraria, laboral y de menores.

Artículo 263. °

Para ser magistrado o magistrada del Tribunal Supremo de Justicia se requiere:

1. Tener la nacionalidad venezolana por nacimiento, y no poseer otra nacionalidad.
2. Ser ciudadano o ciudadana de reconocida honorabilidad.
3. Ser jurista de reconocida competencia, gozar de buena reputación, haber ejercido la abogacía durante un mínimo de quince años y tener título universitario de postrado en materia jurídica; o haber sido profesor universitario o profesora universitaria en ciencia jurídica durante un mínimo de quince años y tener la categoría de profesor o profesora titular; o ser o haber sido juez o jueza superior en la especialidad correspondiente a la Sala para la cual se postula, con un mínimo de quince años en el ejercicio de la carrera judicial, y reconocido prestigio en el desempeño de sus funciones.

4. Cualesquiera otros requisitos establecidos por la ley.

Artículo 264. °

Los magistrados o magistradas del Tribunal Supremo de Justicia serán elegidos o elegidas por un único período de doce años. La ley determinará el procedimiento de elección. En todo caso, podrán postularse candidatos o candidatas ante el Comité de Postulaciones Judiciales, por iniciativa propia o por organizaciones vinculadas con la actividad jurídica. El Comité, oída la opinión de la comunidad, efectuará una preselección para su presentación al Poder Ciudadano, el cual efectuará una segunda preselección que será presentada a la Asamblea Nacional, la cual hará la selección definitiva.

Los ciudadanos y ciudadanas podrán ejercer fundadamente objeciones a cualquiera de los postulados o postuladas ante el Comité de Postulaciones Judiciales o ante la Asamblea Nacional.

Artículo 265. °

Los magistrados o magistradas del Tribunal Supremo de Justicia podrán ser removidos o removidas por la Asamblea Nacional mediante una mayoría calificada de las dos terceras partes de sus integrantes, previa audiencia concedida al interesado o interesada, en caso de faltas graves ya calificadas por el Poder Ciudadano, en los términos que la ley establezca.

Artículo 266. °

Son atribuciones del Tribunal Supremo de Justicia:

1. Ejercer la jurisdicción constitucional conforme al Título VIII de esta Constitución.
2. Declarar si hay o no mérito para el enjuiciamiento del Presidente o Presidenta de la República o quien haga sus veces y, en caso afirmativo, continuar conociendo de la causa previa autorización de la Asamblea Nacional, hasta sentencia definitiva.
3. Declarar si hay o no mérito para el enjuiciamiento del Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, de los o las integrantes de la Asamblea Nacional o del propio Tribunal Supremo de Justicia, de los Ministros o Ministras, del Procurador o Procuradora General, del Fiscal o la Fiscal General, del Contralor o Contralora General de la República, del Defensor o Defensora del Pueblo, los Gobernadores o Gobernadoras, oficiales, generales y almirantes de la Fuerza Armada Nacional y de los jefes o jefas de misiones diplomáticas de la República y, en caso afirmativo, remitir los autos al Fiscal o la Fiscal General de la República o a quien haga sus veces, si fuere el caso; y si el delito fuere común, continuará conociendo de la causa hasta la sentencia definitiva.
4. Dirimir las controversias administrativas que se susciten entre la República, algún Estado, Municipio u otro ente público, cuando la otra parte sea alguna de esas mismas entidades, a menos que se trate de controversias entre

Municipios de un mismo Estado, caso en el cual la ley podrá atribuir su conocimiento a otro tribunal.

5. Declarar la nulidad total o parcial de los reglamentos y demás actos administrativos generales o individuales del Ejecutivo Nacional, cuando sea procedente.

6. Conocer de los recursos de interpretación sobre el contenido y alcance de los textos legales, en los términos contemplados en la ley.

7. Decidir los conflictos de competencia entre tribunales, sean ordinarios o especiales, cuando no exista otro tribunal superior o común a ellos en el orden jerárquico.

8. Conocer del recurso de casación.

9. Las demás que establezca la ley.

La atribución señalada en el numeral 1 será ejercida por la Sala Constitucional; las señaladas en los numerales 2 y 3, en Sala Plena; y las contenidas en los numerales 4 y 5, en Sala Político administrativa. Las demás atribuciones serán ejercidas por las diversas Salas conforme a lo previsto en esta Constitución y en la ley.

Sección Tercera: Del Gobierno y de la Administración del Poder Judicial

Artículo 267. °

Corresponde al Tribunal Supremo de Justicia la dirección, el gobierno y la administración del Poder Judicial, la inspección y vigilancia de los tribunales de la República y de las Defensorías Públicas. Igualmente, le corresponde la elaboración y ejecución de su propio presupuesto y del presupuesto del Poder Judicial.

La jurisdicción disciplinaria judicial estará a cargo de los tribunales disciplinarios que determine la ley.

El régimen disciplinario de los magistrados o magistradas y jueces o juezas estará fundamentado en el Código de Ética del Juez Venezolano o Jueza Venezolana, que dictará la Asamblea Nacional. El procedimiento disciplinario será público, oral y breve, conforme al debido proceso, en los términos y condiciones que establezca la ley.

Para el ejercicio de estas atribuciones, el Tribunal Supremo en pleno creará una Dirección Ejecutiva de la Magistratura, con sus oficinas regionales.

Artículo 268. °

La ley establecerá la autonomía y organización, funcionamiento, disciplina e idoneidad del servicio de defensa pública, con el objeto de asegurar la eficacia del servicio y de garantizar los beneficios de la carrera del defensor o defensora.

Artículo 269. °

La ley regulará la organización de circuitos judiciales, así como la creación y competencias de tribunales y cortes regionales a fin de promover la descentralización administrativa y jurisdiccional del Poder Judicial.

Artículo 270. °

El Comité de Postulaciones Judiciales es un órgano asesor del Poder Judicial para la selección de los candidatos o candidatas a magistrados o magistradas del Tribunal Supremo de Justicia. Igualmente, asesorará a los colegios electorales judiciales para la elección de los jueces o juezas de la jurisdicción disciplinaria. El Comité de Postulaciones Judiciales estará integrado por representantes de los diferentes sectores de la sociedad, de conformidad con lo que establezca la ley.

Artículo 271. °

En ningún caso podrá ser negada la extradición de los extranjeros o extranjeras responsables de los delitos de deslegitimación de capitales, drogas, delincuencia organizada internacional, hechos contra el patrimonio público de otros Estados y contra los derechos humanos. No prescribirán las acciones judiciales dirigidas a sancionar los delitos contra los derechos humanos, o contra el patrimonio público o el tráfico de estupefacientes. Asimismo, previa decisión judicial, serán confiscados los bienes provenientes de las actividades relacionadas con los delitos contra el patrimonio público o con el tráfico de estupefacientes.

El procedimiento referente a los delitos mencionados será público, oral y breve, respetándose el debido proceso, estando facultada la autoridad judicial competente para dictar las medidas cautelares preventivas necesarias contra bienes propiedad del imputado o de sus interpósitas personas, a los fines de garantizar su eventual responsabilidad civil.

Artículo 272. °

El Estado garantizará un sistema penitenciario que asegure la rehabilitación del interno o interna y el respeto a sus derechos humanos. Para ello, los establecimientos penitenciarios contarán con espacios para el trabajo, el estudio, el deporte y la recreación; funcionarán bajo la dirección de penitenciaristas profesionales con credenciales académicas universitarias y se regirán por una administración descentralizada, a cargo de los gobiernos estatales o municipales, pudiendo ser sometidos a modalidades de privatización. En general, se preferirá en ellos el régimen abierto y el carácter de colonias agrícolas penitenciarias. En todo caso, las fórmulas de cumplimiento de penas no privativas de la libertad se aplicarán con preferencia a las medidas de naturaleza reclusoria. El Estado creará las instituciones indispensables para la asistencia pospenitenciaria que posibilite la reinserción social del exinterno o exinterna y propiciará la creación de un ente penitenciario con carácter autónomo y con personal exclusivamente técnico.

Capítulo IV

Del Poder Ciudadano

Sección Primera: Disposiciones Generales

Artículo 273.

El Poder Ciudadano se ejerce por el Consejo Moral Republicano integrado por el Defensor o Defensora del Pueblo, el Fiscal o la Fiscal General y el Contralor o Contralora General de la República.

Los órganos del Poder Ciudadano son la Defensoría del Pueblo, el Ministerio Público y la Contraloría General de la República, uno o una de cuyos o cuyas titulares será designado o designada por el Consejo Moral Republicano como su Presidente o Presidenta por períodos de un año, pudiendo ser reelegido o reelegida.

El Poder Ciudadano es independiente y sus órganos gozan de autonomía funcional, financiera y administrativa. A tal efecto, dentro del presupuesto general del Estado se le asignará una partida anual variable.

Su organización y funcionamiento se establecerá en ley orgánica.

Artículo 274. °

Los órganos que ejercen el Poder Ciudadano tienen a su cargo, de conformidad con esta Constitución y con la ley, prevenir, investigar y sancionar los hechos que atenten contra la ética pública y la moral administrativa; velar por la buena gestión y la legalidad en el uso del patrimonio público, el cumplimiento y la aplicación del principio de la legalidad en toda la actividad administrativa del Estado; e, igualmente, promover la educación como proceso creador de la ciudadanía, así como la solidaridad, la libertad, la democracia, la responsabilidad social y el trabajo.

Artículo 275. °

Los o las representantes del Consejo Moral Republicano formularán a las autoridades, funcionarios o funcionarias de la Administración Pública, las advertencias sobre las faltas en el cumplimiento de sus obligaciones legales. De no acatarse estas advertencias, el Consejo Moral Republicano podrá imponer las sanciones establecidas en la ley. En caso de contumacia, el Presidente o Presidenta del Consejo Moral Republicano presentará un informe al órgano o dependencia al cual esté adscrito o adscrita el funcionario público o la funcionaria pública, para que esa instancia tome los correctivos de acuerdo con el caso, sin perjuicio de las sanciones a que hubiere lugar de conformidad con la ley.

Artículo 276 °

El Presidente o Presidenta del Consejo Moral Republicano y los o las titulares de los órganos del Poder Ciudadano presentarán un informe anual ante la Asamblea Nacional en sesión plenaria. Así mismo, presentarán los informes que en cualquier momento les sean solicitados por la Asamblea Nacional.

Tanto los informes ordinarios como los extraordinarios se publicarán.

Artículo 277. °

Todos los funcionarios o funcionarias de la Administración Pública están obligados u obligadas, bajo las sanciones que establezca la ley, a colaborar con carácter preferente y urgente con los o las representantes del Consejo Moral Republicano en sus investigaciones. Éste podrá solicitarles las declaraciones y documentos que consideren necesarios para el desarrollo de sus funciones, incluidos aquellos que hayan sido clasificados o catalogados con carácter confidencial o secreto de acuerdo con la ley. En todo caso, el Poder Ciudadano sólo podrá suministrar la información contenida en documentos confidenciales o secretos mediante los procedimientos que establezca la ley.

Artículo 278. °

El Consejo Moral Republicano promoverá todas aquellas actividades pedagógicas dirigidas al conocimiento y estudio de esta Constitución, al amor a la patria, a las virtudes cívicas y democráticas, a los valores trascendentales de la República y a la observancia y respeto de los derechos humanos.

Artículo 279. °

El Consejo Moral Republicano convocará un Comité de Evaluación de Postulaciones del Poder Ciudadano, el cual estará integrado por representantes de diversos sectores de la sociedad; adelantará un proceso público de cuyo resultado se obtendrá una terna por cada órgano del Poder Ciudadano, la cual será sometida a la consideración de la Asamblea Nacional. Esta, mediante el voto favorable de las dos terceras partes de sus integrantes, escogerá en un lapso no mayor de treinta días continuos, al o a la titular del órgano del Poder Ciudadano que esté en consideración. Si concluido este lapso no hay acuerdo en la Asamblea Nacional, el Poder Electoral someterá la terna a consulta popular.

En caso de no haber sido convocado el Comité de Evaluación de Postulaciones del Poder Ciudadano, la Asamblea Nacional procederá, dentro del plazo que determine la ley, a la designación del titular o la titular del órgano del Poder Ciudadano correspondiente.

Los o las integrantes del Poder Ciudadano serán removidos o removidas por la Asamblea Nacional, previo pronunciamiento del Tribunal Supremo de Justicia, de acuerdo con lo establecido en la ley.

Sección Segunda: De la Defensoría del Pueblo

Artículo 280. °

La Defensoría del Pueblo tiene a su cargo la promoción, defensa y vigilancia de los derechos y garantías establecidos en esta Constitución y en los tratados internacionales sobre derechos humanos, además de los intereses legítimos, colectivos o difusos de los ciudadanos y ciudadanas.

La Defensoría del Pueblo actuará bajo la dirección y responsabilidad del Defensor o Defensora del Pueblo, quien será designado o designada por un único período de siete años.

Para ser Defensor o Defensora del Pueblo se requiere ser venezolano o venezolana por nacimiento y sin otra nacionalidad, mayor de treinta años, con manifiesta y demostrada competencia en materia de derechos humanos y cumplir con las exigencias de honorabilidad, ética y moral que establezca la ley. Las faltas absolutas o temporales del Defensor o Defensora del Pueblo serán cubiertas de acuerdo con lo dispuesto en la ley.

Artículo 281. °

Son atribuciones del Defensor o Defensora del Pueblo:

1. Velar por el efectivo respeto y garantía de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados, convenios y acuerdos internacionales sobre derechos humanos ratificados por la República investigando de oficio o a instancia de parte las denuncias que lleguen a su conocimiento.
2. Velar por el correcto funcionamiento de los servicios públicos, amparar y proteger los derechos e intereses legítimos, colectivos o difusos de las personas, contra las arbitrariedades, desviaciones de poder y errores cometidos en la prestación de los mismos, interponiendo cuando fuere procedente las acciones necesarias para exigir al Estado el resarcimiento a las personas de los daños y perjuicios que les sean ocasionados con motivo del funcionamiento de los servicios públicos.
3. Interponer las acciones de inconstitucionalidad, amparo, hábeas corpus, hábeas data y las demás acciones o recursos necesarios para ejercer las atribuciones señaladas en los numerales anteriores, cuando fuere procedente de conformidad con la ley.
4. Instar al Fiscal o a la Fiscal General de la República para que intente las acciones o recursos a que hubiere lugar contra los funcionarios públicos o funcionarias públicas, responsables de la violación o menoscabo de los derechos humanos.
5. Solicitar al Consejo Moral Republicano que adopte las medidas a que hubiere lugar respecto a los funcionarios públicos o funcionarias públicas responsables de la violación o menoscabo de los derechos humanos.
6. Solicitar ante el órgano competente la aplicación de los correctivos y las sanciones a que hubiere lugar por la violación de los derechos del público consumidor y usuario, de conformidad con la ley.
7. Presentar ante los órganos legislativos municipales, estatales o nacionales, proyectos de ley u otras iniciativas para la protección progresiva de los derechos humanos.

8. Velar por los derechos de los pueblos indígenas y ejercer las acciones necesarias para su garantía y efectiva protección.

9. Visitar e inspeccionar las dependencias y establecimientos de los órganos del Estado, a fin de garantizar la protección de los derechos humanos.

10. Formular ante los órganos correspondientes las recomendaciones y observaciones necesarias para la eficaz protección de los derechos humanos, en virtud de lo cual desarrollará mecanismos de comunicación permanente con órganos públicos o privados, nacionales e internacionales, de protección y defensa de los derechos humanos.

11. Promover y ejecutar políticas para la difusión y efectiva protección de los derechos humanos.

12. Las demás que establezcan esta Constitución y la ley.

Artículo 282. °

El Defensor o Defensora del Pueblo gozará de inmunidad en el ejercicio de sus funciones y, por lo tanto, no podrá ser perseguido o perseguida, detenido o detenida, ni enjuiciado o enjuiciada por actos relacionados con el ejercicio de sus funciones. En cualquier caso conocerá de manera privativa el Tribunal Supremo de Justicia.

Artículo 283. °

La ley determinará lo relativo a la organización y funcionamiento de la Defensoría del Pueblo en los ámbitos municipal, estatal, nacional y especial. Su actividad se regirá por los principios de gratuidad, accesibilidad, celeridad, informalidad e impulso de oficio.

Sección Tercera: Del Ministerio Público

Artículo 284. °

El Ministerio Público estará bajo la dirección y responsabilidad del Fiscal o la Fiscal General de la República, quien ejercerá sus atribuciones directamente con el auxilio de los funcionarios o funcionarias que determine la ley.

Para ser Fiscal General de la República se requieren las mismas condiciones de elegibilidad de los magistrados o magistradas del Tribunal Supremo de Justicia. El Fiscal o la Fiscal General de la República será designado o designada para un período de siete años.

Artículo 285. °

Son atribuciones del Ministerio Público:

1. Garantizar en los procesos judiciales el respeto a los derechos y garantías constitucionales, así como a los tratados, convenios y acuerdos internacionales suscritos por la República.

2. Garantizar la celeridad y buena marcha de la administración de justicia, el juicio previo y el debido proceso.

3. Ordenar y dirigir la investigación penal de la perpetración de los hechos punibles para hacer constar su comisión con todas las circunstancias que puedan influir en la calificación y responsabilidad de los autores o las autoras y demás participantes, así como el aseguramiento de los objetos activos y pasivos relacionados con la perpetración.

4. Ejercer en nombre del Estado la acción penal en los casos en que para intentarla o proseguirla no fuere necesaria instancia de parte, salvo las excepciones establecidas en la ley.

5. Intentar las acciones a que hubiere lugar para hacer efectiva la responsabilidad civil, laboral, militar, penal, administrativa o disciplinaria en que hubieren incurrido los funcionarios o funcionarias del sector público, con motivo del ejercicio de sus funciones.

6. Las demás que establezcan esta Constitución y la ley.

Estas atribuciones no menoscaban el ejercicio de los derechos y acciones que corresponden a los o las particulares o a otros funcionarios o funcionarias de acuerdo con esta Constitución y la ley.

Artículo 286. °

La ley determinará lo relativo a la organización y funcionamiento del Ministerio Público en los ámbitos municipal, estatal y nacional y proveerá lo conducente para asegurar la idoneidad, probidad y estabilidad de los fiscales o las fiscales del Ministerio Público. Asimismo, establecerá las normas para garantizar un sistema de carrera para el ejercicio de su función.

Sección Cuarta: De la Contraloría General de la República

Artículo 287. °

La Contraloría General de la República es el órgano de control, vigilancia y fiscalización de los ingresos, gastos, bienes públicos y bienes nacionales, así como de las operaciones relativas a los mismos. Goza de autonomía funcional, administrativa y organizativa, y orienta su actuación a las funciones de inspección de los organismos y entidades sujetas a su control.

Artículo 288. °

La Contraloría General de la República estará bajo la dirección y responsabilidad del Contralor o Contralora General de la República, quien debe ser venezolano o venezolana por nacimiento y sin otra nacionalidad, mayor de treinta años y con probada aptitud y experiencia para el ejercicio del cargo.

El Contralor o Contralora General de la República será designado o designada para un período de siete años.

Artículo 289. °

Son atribuciones de la Contraloría General de la República:

1. Ejercer el control, la vigilancia y fiscalización de los ingresos, gastos y bienes públicos, así como las operaciones relativas a los mismos, sin perjuicio de las facultades que se atribuyan a otros órganos, en el caso de los Estados y Municipios, de conformidad con la ley.
2. Controlar la deuda pública, sin perjuicio de las facultades que se atribuyan a otros órganos en el caso de los Estados y Municipios, de conformidad con la ley.
3. Inspeccionar y fiscalizar los órganos, entidades y personas jurídicas del sector público sometidos a su control; practicar fiscalizaciones, disponer el inicio de investigaciones sobre irregularidades contra el patrimonio público, así como dictar las medidas, imponer los reparos y aplicar las sanciones administrativas a que haya lugar de conformidad con la ley.
4. Instar al Fiscal o a la Fiscal de la República a que ejerzan las acciones judiciales a que hubiere lugar con motivo de las infracciones y delitos cometidos contra el patrimonio público y de los cuales tenga conocimiento en el ejercicio de sus atribuciones.
5. Ejercer el control de gestión y evaluar el cumplimiento y resultado de las decisiones y políticas públicas de los órganos, entidades y personas jurídicas del sector público sujetos a su control, relacionadas con sus ingresos, gastos y bienes.
6. Las demás que establezcan esta Constitución y la ley.

Artículo 290. °

La ley determinará lo relativo a la organización y funcionamiento de la Contraloría General de la República y del sistema nacional de control fiscal.

Artículo 291. °

La Contraloría General de la Fuerza Armada Nacional es parte integrante del sistema nacional de control. Tendrá a su cargo la vigilancia, control y fiscalización de los ingresos, gastos y bienes públicos afectos a la Fuerza Armada Nacional y sus órganos adscritos, sin menoscabo del alcance y competencia de la Contraloría General de la República. Su organización y funcionamiento lo determinará la ley respectiva y estará bajo la dirección y responsabilidad del Contralor o Contralora General de la Fuerza Armada Nacional, quien será designado o designada mediante concurso de oposición.

Capítulo V

Del Poder Electoral

Artículo 292. °

El Poder Electoral se ejerce por el Consejo Nacional Electoral como ente rector; y son organismos subordinados a éste, la Junta Electoral Nacional, la Comisión de Registro Civil y Electoral y la Comisión de Participación Política y Financiamiento, con la organización y el funcionamiento que establezca la ley orgánica respectiva.

Artículo 293. °

El Poder Electoral tiene por funciones:

1. Reglamentar las leyes electorales y resolver las dudas y vacíos que éstas susciten o contengan.
2. Formular su presupuesto, el cual tramitará directamente ante la Asamblea Nacional y administrará autónomamente.
3. Dictar directivas vinculantes en materia de financiamiento y publicidad político electorales y aplicar sanciones cuando no sean acatadas.
4. Declarar la nulidad total o parcial de las elecciones.
5. La organización, administración, dirección y vigilancia de todos los actos relativos a la elección de los cargos de representación popular de los poderes públicos, así como de los referendos.
6. Organizar las elecciones de sindicatos, gremios profesionales y organizaciones con fines políticos en los términos que señale la ley. Así mismo, podrán organizar procesos electorales de otras organizaciones de la sociedad civil a solicitud de éstas, o por orden de la Sala Electoral del Tribunal Supremo de Justicia. Las corporaciones, entidades y organizaciones aquí referidas cubrirán los costos de sus procesos eleccionarios.
7. Mantener, organizar, dirigir y supervisar el Registro Civil y Electoral.
8. Organizar la inscripción y registro de las organizaciones con fines políticos y velar porque éstas cumplan las disposiciones sobre su régimen establecidas en la Constitución y en la ley. En especial, decidirá sobre las solicitudes de constitución, renovación y cancelación de organizaciones con fines políticos, la determinación de sus autoridades legítimas y sus denominaciones provisionales, colores y símbolos.
9. Controlar, regular e investigar los fondos de financiamiento de las organizaciones con fines políticos.
10. Las demás que determine la ley.

Los órganos del Poder Electoral garantizarán la igualdad, confiabilidad, imparcialidad, transparencia y eficiencia de los procesos electorales, así como la aplicación de la personalización del sufragio y la representación proporcional.

Artículo 294. °

Los órganos del Poder Electoral se rigen por los principios de independencia orgánica, autonomía funcional y presupuestaria, despartidización de los organismos electorales, imparcialidad y participación ciudadana; descentralización de la administración electoral, transparencia y celeridad del acto de votación y escrutinios.

Artículo 295. °

El Comité de Postulaciones Electorales de candidatos o candidatas a integrantes del Consejo Nacional Electoral estará integrado por representantes de los diferentes sectores de la sociedad, de conformidad con lo que establezca la ley.

Artículo 296. °

El Consejo Nacional Electoral estará integrado por cinco personas no vinculadas a organizaciones con fines políticos; tres de ellos o ellas serán postulados o postuladas por la sociedad civil, uno o una por las facultades de ciencias jurídicas y políticas de las universidades nacionales y uno o una por el Poder Ciudadano.

Los o las tres integrantes postulados o postuladas por la sociedad civil tendrán seis suplentes en secuencia ordinal y cada designado o designada por las universidades y el Poder Ciudadano tendrá dos suplentes, respectivamente. La Junta Nacional Electoral, la Comisión de Registro Civil y Electoral y la Comisión de Participación Política y Financiamiento, serán presididas cada una por un o una integrante postulado o postulada por la sociedad civil. Los o las integrantes del Consejo Nacional Electoral durarán siete años en sus funciones y serán elegidos o elegidas por separado: los tres postulados o postuladas por la sociedad civil al inicio de cada período de la Asamblea Nacional, y los otros dos a la mitad del mismo.

Los o las integrantes del Consejo Nacional Electoral serán designados o designadas por la Asamblea Nacional con el voto de las dos terceras partes de sus integrantes. Los o las integrantes del Consejo Nacional Electoral escogerán de su seno a su Presidente o Presidenta, de conformidad con la ley.

Los o las integrantes del Consejo Nacional Electoral serán removidos o removidas por la Asamblea Nacional, previo pronunciamiento del Tribunal Supremo de Justicia.

Artículo 297. °

La jurisdicción contenciosa electoral será ejercida por la Sala Electoral del Tribunal Supremo de Justicia y los demás tribunales que determine la ley.

Artículo 298. °

La ley que regule los procesos electorales no podrá modificarse en forma alguna en el lapso comprendido entre el día de la elección y los seis meses inmediatamente anteriores a la misma.

Título VI

Del Sistema Socioeconómico

Capítulo I

Del Régimen Socioeconómico y de la Función del Estado en la Economía

Artículo 299. °

El régimen socioeconómico de la República Bolivariana de Venezuela se fundamenta en los principios de justicia social, democracia, eficiencia, libre competencia, protección del ambiente, productividad y solidaridad, a los fines de asegurar el desarrollo humano integral y una existencia digna y provechosa para la colectividad. El Estado, conjuntamente con la iniciativa privada, promoverá el desarrollo armónico de la economía nacional con el fin de generar fuentes de trabajo, alto valor agregado nacional, elevar el nivel de vida de la población y fortalecer la soberanía económica del país, garantizando la seguridad jurídica, solidez, dinamismo, sustentabilidad, permanencia y equidad del crecimiento de la economía, para lograr una justa distribución de la riqueza mediante una planificación estratégica democrática, participativa y de consulta abierta.

Artículo 300. °

La ley nacional establecerá las condiciones para la creación de entidades funcionalmente descentralizadas para la realización de actividades sociales o empresariales, con el objeto de asegurar la razonable productividad económica y social de los recursos públicos que en ellas se inviertan.

Artículo 301. °

El Estado se reserva el uso de la política comercial para defender las actividades económicas de las empresas nacionales públicas y privadas. No se podrá otorgar a personas, empresas u organismos extranjeros regímenes más beneficiosos que los establecidos para los nacionales. La inversión extranjera está sujeta a las mismas condiciones que la inversión nacional.

Artículo 302. °

El Estado se reserva, mediante la ley orgánica respectiva, y por razones de conveniencia nacional, la actividad petrolera y otras industrias, explotaciones, servicios y bienes de interés público y de carácter estratégico. El Estado promoverá la manufactura nacional de materias primas provenientes de la explotación de los recursos naturales no renovables, con el fin de asimilar, crear e innovar tecnologías, generar empleo y crecimiento económico, y crear riqueza y bienestar para el pueblo.

Artículo 303. °

Por razones de soberanía económica, política y de estrategia nacional, el Estado conservará la totalidad de las acciones de Petróleos de Venezuela, S.A., o del ente creado para el manejo de la industria petrolera, exceptuando las de las filiales, asociaciones estratégicas, empresas y cualquier otra que se haya constituido o se constituya como consecuencia del desarrollo de negocios de Petróleos de Venezuela, S.A.

Artículo 304. °

Todas las aguas son bienes de dominio público de la Nación, insustituibles para la vida y el desarrollo. La ley establecerá las disposiciones necesarias a fin de garantizar su protección, aprovechamiento y recuperación, respetando las fases del ciclo hidrológico y los criterios de ordenación del territorio.

Artículo 305. °

El Estado promoverá la agricultura sustentable como base estratégica del desarrollo rural integral a fin de garantizar la seguridad alimentaria de la población; entendida como la disponibilidad suficiente y estable de alimentos en el ámbito nacional y el acceso oportuno y permanente a éstos por parte del público consumidor. La seguridad alimentaria se alcanzará desarrollando y privilegiando la producción agropecuaria interna, entendiéndose como tal la proveniente de las actividades agrícola, pecuaria, pesquera y acuícola. La producción de alimentos es de interés nacional y fundamental para el desarrollo económico y social de la Nación. A tales fines, el Estado dictará las medidas de orden financiero, comercial, transferencia tecnológica, tenencia de la tierra, infraestructura, capacitación de mano de obra y otras que fueren necesarias para alcanzar niveles estratégicos de autoabastecimiento. Además, promoverá las acciones en el marco de la economía nacional e internacional para compensar las desventajas propias de la actividad agrícola.

El Estado protegerá los asentamientos y comunidades de pescadores o pescadoras artesanales, así como sus caladeros de pesca en aguas continentales y los próximos a la línea de costa definidos en la ley.

Artículo 306. °

El Estado promoverá las condiciones para el desarrollo rural integral, con el propósito de generar empleo y garantizar a la población campesina un nivel adecuado de bienestar, así como su incorporación al desarrollo nacional. Igualmente fomentará la actividad agrícola y el uso óptimo de la tierra mediante la dotación de las obras de infraestructura, insumos, créditos, servicios de capacitación y asistencia técnica.

Artículo 307. °

El régimen latifundista es contrario al interés social. La ley dispondrá lo conducente en materia tributaria para gravar las tierras ociosas y establecerá las medidas necesarias para su transformación en unidades económicas productivas, rescatando igualmente las tierras de vocación agrícola. Los campesinos o campesinas y demás productores agropecuarios y productoras agropecuarias tienen derecho a la propiedad de la tierra, en los casos y formas especificados en la ley respectiva. El Estado protegerá y promoverá las formas

asociativas y particulares de propiedad para garantizar la producción agrícola. El Estado velará por la ordenación sustentable de las tierras de vocación agrícola para asegurar su potencial agroalimentario.

Excepcionalmente se crearán contribuciones parafiscales con el fin de facilitar fondos para financiamiento, investigación, asistencia técnica, transferencia tecnológica y otras actividades que promuevan la productividad y la competitividad del sector agrícola. La ley regulará lo conducente a esta materia.

Artículo 308. °

El Estado protegerá y promoverá la pequeña y mediana industria, las cooperativas, las cajas de ahorro, así como también la empresa familiar, la microempresa y cualquier otra forma de asociación comunitaria para el trabajo, el ahorro y el consumo, bajo régimen de propiedad colectiva, con el fin de fortalecer el desarrollo económico del país, sustentándolo en la iniciativa popular. Se asegurará la capacitación, la asistencia técnica y el financiamiento oportuno.

Artículo 309. °

La artesanía e industrias populares típicas de la Nación gozarán de protección especial del Estado, con el fin de preservar su autenticidad, y obtendrán facilidades crediticias para promover su producción y comercialización.

Artículo 310. °

El turismo es una actividad económica de interés nacional, prioritaria para el país en su estrategia de diversificación y desarrollo sustentable. Dentro de las fundamentaciones del régimen socioeconómico previsto en esta Constitución, el Estado dictará las medidas que garanticen su desarrollo. El Estado velará por la creación y fortalecimiento del sector turístico nacional.

Capítulo II

Del Régimen Fiscal y Monetario

Sección Primera: Del Régimen Presupuestario

Artículo 311. °

La gestión fiscal estará regida y será ejecutada con base en principios de eficiencia, solvencia, transparencia, responsabilidad y equilibrio fiscal. Esta se equilibrará en el marco plurianual del presupuesto, de manera que los ingresos ordinarios deben ser suficientes para cubrir los gastos ordinarios.

El Ejecutivo Nacional presentará a la Asamblea Nacional, para su sanción legal, un marco plurianual para la formulación presupuestaria que establezca los límites máximos de gasto y endeudamiento que hayan de contemplarse en los presupuestos nacionales. La ley establecerá las características de este marco, los requisitos para su modificación y los términos de su cumplimiento.

El ingreso que se genere por la explotación de la riqueza del subsuelo y los minerales, en general, propenderá a financiar la inversión real productiva, la educación y la salud.

Los principios y disposiciones establecidos para la administración económica y financiera nacional, regularán la de los Estados y Municipios en cuanto sean aplicables.

Artículo 312. °

La ley fijará límites al endeudamiento público de acuerdo con un nivel prudente en relación con el tamaño de la economía, la inversión reproductiva y la capacidad de generar ingresos para cubrir el servicio de la deuda pública. Las operaciones de crédito público requerirán, para su validez, una ley especial que las autorice, salvo las excepciones que establezca la ley orgánica. La ley especial indicará las modalidades de las operaciones y autorizará los créditos presupuestarios correspondientes en la respectiva ley de presupuesto.

La ley especial de endeudamiento anual será presentada a la Asamblea Nacional conjuntamente con la Ley de Presupuesto.

El Estado no reconocerá otras obligaciones que las contraídas por órganos legítimos del Poder Nacional, de acuerdo con la ley.

Artículo 313. °

La administración económica y financiera del Estado se regirá por un presupuesto aprobado anualmente por ley. El Ejecutivo Nacional presentará a la Asamblea Nacional, en la oportunidad que señale la ley orgánica, el proyecto de Ley de Presupuesto. Si el Poder Ejecutivo, por cualquier causa, no hubiese presentado a la Asamblea Nacional el proyecto de Ley de Presupuesto dentro del plazo establecido legalmente, o el mismo fuere rechazado por ésta, seguirá vigente el presupuesto del ejercicio fiscal en curso.

La Asamblea Nacional podrá alterar las partidas presupuestarias, pero no autorizará medidas que conduzcan a la disminución de los ingresos públicos ni gastos que excedan el monto de las estimaciones de ingresos del proyecto de Ley de Presupuesto.

Con la presentación del marco plurianual del presupuesto, la ley especial de endeudamiento y el presupuesto anual, el Ejecutivo Nacional hará explícitos los objetivos de largo plazo para la política fiscal, y explicará cómo dichos objetivos serán logrados, de acuerdo con los principios de responsabilidad y equilibrio fiscal.

Artículo 314. °

No se hará ningún tipo de gasto que no haya sido previsto en la Ley de Presupuesto. Sólo podrán decretarse créditos adicionales al presupuesto para gastos necesarios no previstos o cuyas partidas resulten insuficientes, siempre que el Tesoro Nacional cuente con recursos para atender la respectiva erogación; a este efecto, se requerirá previamente el voto favorable del

Consejo de Ministros y la autorización de la Asamblea Nacional o, en su defecto, de la Comisión Delegada.

Artículo 315. °

En los presupuestos públicos anuales de gastos, en todos los niveles de gobierno, se establecerá de manera clara, para cada crédito presupuestario, el objetivo específico a que esté dirigido, los resultados concretos que se espera obtener y los funcionarios públicos o funcionarias públicas responsables para el logro de tales resultados. Éstos se establecerán en términos cuantitativos, mediante indicadores de desempeño, siempre que ello sea técnicamente posible. El Poder Ejecutivo, dentro de los seis meses posteriores al vencimiento del ejercicio anual, presentará a la Asamblea Nacional la rendición de cuentas y el balance de la ejecución presupuestaria correspondiente a dicho ejercicio.

Sección Segunda: Del Sistema Tributario

Artículo 316. °

El sistema tributario procurará la justa distribución de las cargas públicas según la capacidad económica del o la contribuyente, atendiendo al principio de progresividad, así como la protección de la economía nacional y la elevación del nivel de vida de la población; para ello se sustentará en un sistema eficiente para la recaudación de los tributos.

Artículo 317. °

No podrán cobrarse impuestos, tasas, ni contribuciones que no estén establecidos en la ley, ni concederse exenciones o rebajas, ni otras formas de incentivos fiscales, sino en los casos previstos por las leyes. Ningún tributo puede tener efecto confiscatorio.

No podrán establecerse obligaciones tributarias pagaderas en servicios personales. La evasión fiscal, sin perjuicio de otras sanciones establecidas por la ley, podrá ser castigada penalmente.

En el caso de los funcionarios públicos o funcionarias públicas se establecerá el doble de la pena.

Toda ley tributaria fijará su lapso de entrada en vigencia. En ausencia del mismo se entenderá fijado en sesenta días continuos. Esta disposición no limita las facultades extraordinarias que acuerde el Ejecutivo Nacional en los casos previstos por esta Constitución.

La administración tributaria nacional gozará de autonomía técnica, funcional y financiera de acuerdo con lo aprobado por la Asamblea Nacional y su máxima autoridad será designada por el Presidente o Presidenta de la República, de conformidad con las normas previstas en la ley.

Sección Tercera: Del Sistema Monetario Nacional

Artículo 318. °

Las competencias monetarias del Poder Nacional serán ejercidas de manera exclusiva y obligatoria por el Banco Central de Venezuela. El objetivo fundamental del Banco Central de Venezuela es lograr la estabilidad de precios y preservar el valor interno y externo de la unidad monetaria. La unidad monetaria de la República Bolivariana de Venezuela es el bolívar. En caso de que se instituya una moneda común en el marco de la integración latinoamericana y caribeña, podrá adoptarse la moneda que sea objeto de un tratado que suscriba la República.

El Banco Central de Venezuela es persona jurídica de derecho público con autonomía para la formulación y el ejercicio de las políticas de su competencia. El Banco Central de Venezuela ejercerá sus funciones en coordinación con la política económica general, para alcanzar los objetivos superiores del Estado y la Nación.

Para el adecuado cumplimiento de su objetivo, el Banco Central de Venezuela tendrá entre sus funciones las de formular y ejecutar la política monetaria, participar en el diseño y ejecutar la política cambiaria, regular la moneda, el crédito y las tasas de interés, administrar las reservas internacionales, y todas aquellas que establezca la ley.

Artículo 319. °

El Banco Central de Venezuela se regirá por el principio de responsabilidad pública, a cuyo efecto rendirá cuenta de las actuaciones, metas y resultados de sus políticas ante la Asamblea Nacional, de acuerdo con la ley. También rendirá informes periódicos sobre el comportamiento de las variables macroeconómicas del país y sobre los demás asuntos que se le soliciten e incluirá los análisis que permitan su evaluación. El incumplimiento sin causa justificada del objetivo y de las metas, dará lugar a la remoción del directorio y a sanciones administrativas, de acuerdo con la ley.

El Banco Central de Venezuela estará sujeto al control posterior de la Contraloría General de la República y a la inspección y vigilancia del organismo público de supervisión bancaria, el cual remitirá a la Asamblea Nacional informes de las inspecciones que realice. El presupuesto de gastos operativos del Banco Central de Venezuela requerirá la discusión y aprobación de la Asamblea Nacional y sus cuentas y balances serán objeto de auditoria externa en los términos que fije la ley.

Sección Cuarta: De la Coordinación Macroeconómica

Artículo 320. °

El Estado debe promover y defender la estabilidad económica, evitar la vulnerabilidad de la economía y velar por la estabilidad monetaria y de precios, para asegurar el bienestar social.

El ministerio responsable de las finanzas y el Banco Central de Venezuela contribuirán a la armonización de la política fiscal con la política monetaria, facilitando el logro de los objetivos macroeconómicos. En el ejercicio de sus funciones, el Banco Central de Venezuela no estará subordinado a directivas del Poder Ejecutivo y no podrá convalidar o financiar políticas fiscales deficitarias.

La actuación coordinada del Poder Ejecutivo y del Banco Central de Venezuela se dará mediante un acuerdo anual de políticas, en el cual se establecerán los objetivos finales de crecimiento y sus repercusiones sociales, balance externo e inflación, concernientes a las políticas fiscal, cambiaria y monetaria; así como los niveles de las variables intermedias e instrumentales requeridos para alcanzar dichos objetivos finales. Dicho acuerdo será firmado por el Presidente o Presidenta del Banco Central de Venezuela y el o la titular del ministerio responsable de las finanzas, y se divulgará en el momento de la aprobación del presupuesto por la Asamblea Nacional. Es responsabilidad de las instituciones firmantes del acuerdo que las acciones de política sean consistentes con sus objetivos. En dicho acuerdo se especificarán los resultados esperados, las políticas y las acciones dirigidas a lograrlos. La ley establecerá las características del acuerdo anual de política económica y los mecanismos de rendición de cuentas.

Artículo 321. °

Se establecerá por ley un fondo de estabilización macroeconómica destinado a garantizar la estabilidad de los gastos del Estado en los niveles municipal, regional y nacional, ante las fluctuaciones de los ingresos ordinarios. Las reglas de funcionamiento del fondo tendrán como principios básicos la eficiencia, la equidad y la no discriminación entre las entidades públicas que aporten recursos al mismo.

Título VII

De la Seguridad de la Nación

Capítulo I

Disposiciones Generales

Artículo 322. °

La seguridad de la Nación es competencia esencial y responsabilidad del Estado, fundamentada en el desarrollo integral de ésta y su defensa es responsabilidad de los venezolanos y venezolanas; también de las personas naturales y jurídicas, tanto de derecho público como de derecho privado, que se encuentren en el espacio geográfico nacional.

Artículo 323. °

El Consejo de Defensa de la Nación es el máximo órgano de consulta para la planificación y asesoramiento del Poder Público en los asuntos relacionados con la defensa integral de la Nación, su soberanía y la integridad de su espacio geográfico. A tales efectos, le corresponde también establecer el concepto

estratégico de la Nación. Presidido por el Presidente o Presidenta de la República, lo conforman, además, el Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, el Presidente o Presidenta de la Asamblea Nacional, el Presidente o Presidenta del Tribunal Supremo de Justicia, el Presidente o Presidenta del Consejo Moral Republicano y los Ministros o Ministras de los sectores de la defensa, la seguridad interior, las relaciones exteriores y la planificación, y otros cuya participación se considere pertinente. La ley orgánica respectiva fijará su organización y atribuciones.

Artículo 324. °

Sólo el Estado puede poseer y usar armas de guerra. Todas las que existan, se fabriquen o se introduzcan en el país pasarán a ser propiedad de la República sin indemnización ni proceso. La Fuerza Armada Nacional será la institución competente para reglamentar y controlar, de acuerdo con la ley respectiva, la fabricación, importación, exportación, almacenamiento, tránsito, registro, control, inspección, comercio, posesión y uso de otras armas, municiones y explosivos.

Artículo 325. °

El Ejecutivo Nacional se reserva la clasificación y divulgación de aquellos asuntos que guarden relación directa con la planificación y ejecución de operaciones concernientes a la seguridad de la Nación, en los términos que la ley establezca.

Capítulo II

De los Principios de Seguridad de la Nación

Artículo 326. °

La seguridad de la Nación se fundamenta en la corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad civil, para dar cumplimiento a los principios de independencia, democracia, igualdad, paz, libertad, justicia, solidaridad, promoción y conservación ambiental y afirmación de los derechos humanos, así como en la satisfacción progresiva de las necesidades individuales y colectivas de los venezolanos y venezolanas, sobre las bases de un desarrollo sustentable y productivo de plena cobertura para la comunidad nacional. El principio de la corresponsabilidad se ejerce sobre los ámbitos económico, social, político, cultural, geográfico, ambiental y militar.

Artículo 327. °

La atención de las fronteras es prioritaria en el cumplimiento y aplicación de los principios de seguridad de la Nación. A tal efecto, se establece una franja de seguridad de fronteras cuya amplitud, regímenes especiales en lo económico y social, poblamiento y utilización serán regulados por la ley, protegiendo de manera expresa los parques nacionales, el hábitat de los pueblos indígenas allí asentados y demás áreas bajo régimen de administración especial.

Capítulo III

De la Fuerza Armada Nacional

Artículo 328.

La Fuerza Armada Nacional constituye una institución esencialmente profesional, sin militancia política, organizada por el Estado para garantizar la independencia y soberanía de la Nación y asegurar la integridad del espacio geográfico, mediante la defensa militar, la cooperación en el mantenimiento del orden interno y la participación activa en el desarrollo nacional, de acuerdo con esta Constitución y con la ley. En el cumplimiento de sus funciones, está al servicio exclusivo de la Nación y en ningún caso al de persona o parcialidad política alguna. Sus pilares fundamentales son la disciplina, la obediencia y la subordinación. La Fuerza Armada Nacional está integrada por el Ejército, la Armada, la Aviación y la Guardia Nacional, que funcionan de manera integral dentro del marco de su competencia para el cumplimiento de su misión, con un régimen de seguridad social integral propio, según lo establezca su respectiva ley orgánica.

Artículo 329. °

El Ejército, la Armada y la Aviación tienen como responsabilidad esencial la planificación, ejecución y control de las operaciones militares requeridas para asegurar la defensa de la Nación. La Guardia Nacional cooperará en el desarrollo de dichas operaciones y tendrá como responsabilidad básica la conducción de las operaciones exigidas para el mantenimiento del orden interno del país. La Fuerza Armada Nacional podrá ejercer las actividades de policía administrativa y de investigación penal que le atribuya la ley.

Artículo 330. °

Los o las integrantes de la Fuerza Armada Nacional en situación de actividad tienen derecho al sufragio de conformidad con la ley, sin que les esté permitido optar a cargo de elección popular, ni participar en actos de propaganda, militancia o proselitismo político.

Artículo 331. °

Los ascensos militares se obtienen por mérito, escalafón y plaza vacante. Son competencia exclusiva de la Fuerza Armada Nacional y estarán regulados por la ley respectiva.

Capítulo IV

De los órganos de Seguridad Ciudadana

Artículo 332. °

El Ejecutivo Nacional, para mantener y restablecer el orden público, proteger a los ciudadanos y ciudadanas, hogares y familias, apoyar las decisiones de las autoridades competentes y asegurar el pacífico disfrute de las garantías y derechos constitucionales, de conformidad con la ley, organizará:

1. Un cuerpo uniformado de policía nacional.

2. Un cuerpo de investigaciones científicas, penales y Criminalísticas.
3. Un cuerpo de bomberos y bomberas y administración de emergencias de carácter civil.
4. Una organización de protección civil y administración de desastres.

Los órganos de seguridad ciudadana son de carácter civil y respetarán la dignidad y los derechos humanos, sin discriminación alguna.

La función de los órganos de seguridad ciudadana constituye una competencia concurrente con los Estados y Municipios en los términos establecidos en esta Constitución y en la ley.

Título VIII

De la Protección de esta Constitución

Capítulo I

De la Garantía de esta Constitución

Artículo 333. °

Esta Constitución no perderá su vigencia si dejare de observarse por acto de fuerza o porque fuere derogada por cualquier otro medio distinto al previsto en ella.

En tal eventualidad, todo ciudadano investido o ciudadana investida o no de autoridad, tendrá el deber de colaborar en el restablecimiento de su efectiva vigencia.

Artículo 334. °

Todos los jueces o juezas de la República, en el ámbito de sus competencias y conforme a lo previsto en esta Constitución y en la ley, están en la obligación de asegurar la integridad de esta Constitución.

En caso de incompatibilidad entre esta Constitución y una ley u otra norma jurídica, se aplicarán las disposiciones constitucionales, correspondiendo a los tribunales en cualquier causa, aun de oficio, decidir lo conducente.

Corresponde exclusivamente a la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia, como jurisdicción constitucional, declarar la nulidad de las leyes y demás actos de los órganos que ejercen el Poder Público dictados en ejecución directa e inmediata de esta Constitución o que tengan rango de ley, cuando colidan con aquella.

Artículo 335. °

El Tribunal Supremo de Justicia garantizará la supremacía y efectividad de las normas y principios constitucionales; será el máximo y último intérprete de esta Constitución y velará por su uniforme interpretación y aplicación. Las

interpretaciones que establezca la Sala Constitucional sobre el contenido o alcance de las normas y principios constitucionales son vinculantes para las otras Salas del Tribunal Supremo de Justicia y demás tribunales de la República.

Artículo 336. °

Son atribuciones de la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia:

1. Declarar la nulidad total o parcial de las leyes nacionales y demás actos con rango de ley de la Asamblea Nacional, que colidan con esta Constitución.
2. Declarar la nulidad total o parcial de las Constituciones y leyes estatales, de las ordenanzas municipales y demás actos de los cuerpos deliberantes de los Estados y Municipios dictados en ejecución directa e inmediata de esta Constitución y que colidan con ella.
3. Declarar la nulidad total o parcial de los actos con rango de ley dictados por el Ejecutivo Nacional, que colidan con esta Constitución.
4. Declarar la nulidad total o parcial de los actos en ejecución directa e inmediata de esta Constitución, dictados por cualquier otro órgano estatal en ejercicio del Poder Público, cuando colidan con ésta.
5. Verificar, a solicitud del Presidente o Presidenta de la República o de la Asamblea Nacional, la conformidad con esta Constitución de los tratados internacionales suscritos por la República, antes de su ratificación.
6. Revisar en todo caso, aun de oficio, la constitucionalidad de los decretos que declaren estados de excepción dictados por el Presidente o Presidenta de la República.
7. Declarar la inconstitucionalidad de las omisiones del poder legislativo municipal, estatal o nacional cuando haya dejado de dictar las normas o medidas indispensables para garantizar el cumplimiento de esta Constitución, o las haya dictado en forma incompleta; y establecer el plazo y, de ser necesario, los lineamientos de su corrección.
8. Resolver las colisiones que existan entre diversas disposiciones legales y declarar cuál debe prevalecer.
9. Dirimir las controversias constitucionales que se susciten entre cualesquiera de los órganos del Poder Público.
10. Revisar las sentencias definitivamente firmes de amparo constitucional y de control de constitucionalidad de leyes o normas jurídicas dictadas por los tribunales de la República, en los términos establecidos por la ley orgánica respectiva.
11. Las demás que establezcan esta Constitución y la ley.

Capítulo II

De los Estados de Excepción

Artículo 337. °

El Presidente o Presidenta de la República, en Consejo de Ministros, podrá decretar los estados de excepción. Se califican expresamente como tales las circunstancias de orden social, económico, político, natural o ecológico, que afecten gravemente la seguridad de la Nación, de las instituciones y de los ciudadanos y ciudadanas, a cuyo respecto resultan insuficientes las facultades de las cuales se disponen para hacer frente a tales hechos. En tal caso, podrán ser restringidas temporalmente las garantías consagradas en esta Constitución, salvo las referidas a los derechos a la vida, prohibición de incomunicación o tortura, el derecho al debido proceso, el derecho a la información y los demás derechos humanos intangibles.

Artículo 338. °

Podrá decretarse el estado de alarma cuando se produzcan catástrofes, calamidades públicas u otros acontecimientos similares que pongan seriamente en peligro la seguridad de la Nación, o de sus ciudadanos y ciudadanas. Dicho estado de excepción durará hasta treinta días, siendo prorrogable hasta por treinta días más.

Podrá decretarse el estado de emergencia económica cuando se susciten circunstancias económicas extraordinarias que afecten gravemente la vida económica de la Nación. Su duración será de hasta sesenta días, prorrogable por un plazo igual.

Podrá decretarse el estado de conmoción interior o exterior en caso de conflicto interno o externo, que ponga seriamente en peligro la seguridad de la Nación, de sus ciudadanos y ciudadanas, o de sus instituciones. Se prolongará hasta por noventa días, siendo prorrogable hasta por noventa días más.

La aprobación de la prórroga de los estados de excepción corresponde a la Asamblea Nacional. Una ley orgánica regulará los estados de excepción y determinará las medidas que pueden adoptarse con base en los mismos.

Artículo 339. °

El decreto que declare el estado de excepción, en el cual se regulará el ejercicio del derecho cuya garantía se restringe, será presentado, dentro de los ocho días siguientes de haberse dictado, a la Asamblea Nacional o a la Comisión Delegada, para su consideración y aprobación, y a la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia, para que se pronuncie sobre su constitucionalidad. El decreto cumplirá con las exigencias, principios y garantías establecidos en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y en la Convención Americana sobre Derechos Humanos. El Presidente o Presidenta de la República podrá solicitar su prórroga por un plazo igual, y será revocado por el Ejecutivo Nacional o por la Asamblea Nacional o por su Comisión Delegada, antes del término señalado, al cesar las causas que lo motivaron.

La declaración del estado de excepción no interrumpe el funcionamiento de los órganos del Poder Público.

Título IX

De la Reforma Constitucional

Capítulo I

De las Enmiendas

Artículo 340. °

La enmienda tiene por objeto la adición o modificación de uno o varios artículos de esta Constitución, sin alterar su estructura fundamental.

Artículo 341. °

Las enmiendas a esta Constitución se tramitarán en la forma siguiente:

1. La iniciativa podrá partir del quince por ciento de los ciudadanos inscritos y las ciudadanas inscritas en el Registro Civil y Electoral; o de un treinta por ciento de los o las integrantes de la Asamblea Nacional o del Presidente o Presidenta de la República en Consejo de Ministros.
2. Cuando la iniciativa parta de la Asamblea Nacional, la enmienda requerirá la aprobación de ésta por la mayoría de sus integrantes y se discutirá, según el procedimiento establecido en esta Constitución para la formación de leyes.
3. El Poder Electoral someterá a referendo las enmiendas a los treinta días siguientes a su recepción formal.
4. Se considerarán aprobadas las enmiendas de acuerdo con lo establecido en esta Constitución y en la ley relativa al referendo aprobatorio.
5. Las enmiendas serán numeradas consecutivamente y se publicarán a continuación de esta Constitución sin alterar el texto de ésta, pero anotando al pie del artículo o artículos enmendados la referencia de número y fecha de la enmienda que lo modificó.

Capítulo II

De la Reforma Constitucional

Artículo 342. °

La reforma constitucional tiene por objeto una revisión parcial de esta Constitución y la sustitución de una o varias de sus normas que no modifiquen la estructura y principios fundamentales del texto constitucional.

La iniciativa de la reforma de esta Constitución podrán tomarla la Asamblea Nacional mediante acuerdo aprobado por el voto de la mayoría de sus integrantes; el Presidente o Presidenta de la República en Consejo de

Ministros; o un número no menor del quince por ciento de los electores inscritos y electoras inscritas en el Registro Civil y Electoral que lo soliciten.

Artículo 343. °

La iniciativa de reforma constitucional será tramitada por la Asamblea Nacional en la forma siguiente:

1. El proyecto de reforma constitucional tendrá una primera discusión en el período de sesiones correspondiente a la presentación del mismo.
2. Una segunda discusión por Título o Capítulo, según fuere el caso.
3. Una tercera y última discusión artículo por artículo.
4. La Asamblea Nacional aprobará el proyecto de reforma constitucional en un plazo no mayor de dos años, contados a partir de la fecha en la cual conoció y aprobó la solicitud de reforma.
5. El proyecto de reforma se considerará aprobado con el voto de las dos terceras partes de los o las integrantes de la Asamblea Nacional.

Artículo 344. °

El proyecto de reforma constitucional aprobado por la Asamblea Nacional se someterá a referendo dentro de los treinta días siguientes a su sanción. El referendo se pronunciará en conjunto sobre la reforma, pero podrá votarse separadamente hasta una tercera parte de ella, si así lo aprobara un número no menor de una tercera parte de la Asamblea Nacional o si en la iniciativa de reforma así lo hubiere solicitado el Presidente o Presidenta de la República o un número no menor del cinco por ciento de los electores inscritos y electoras inscritas en el Registro Civil y Electoral.

Artículo 345. °

Se declarará aprobada la reforma constitucional si el número de votos afirmativos es superior al número de votos negativos. La iniciativa de reforma constitucional que no sea aprobada, no podrá presentarse de nuevo en un mismo período constitucional a la Asamblea Nacional.

Artículo 346. °

El Presidente o Presidenta de la República estará obligado u obligada a promulgar las enmiendas o reformas dentro de los diez días siguientes a su aprobación. Si no lo hiciere, se aplicará lo previsto en esta Constitución.

Capítulo III

De la Asamblea Nacional Constituyente

Artículo 347. °

El pueblo de Venezuela es el depositario del poder constituyente originario. En ejercicio de dicho poder, puede convocar una Asamblea Nacional

Constituyente con el objeto de transformar el Estado, crear un nuevo ordenamiento jurídico y redactar una nueva Constitución.

Artículo 348. °

La iniciativa de convocatoria a la Asamblea Nacional Constituyente podrán tomarla el Presidente o Presidenta de la República en Consejo de Ministros; la Asamblea Nacional, mediante acuerdo de las dos terceras partes de sus integrantes; los Concejos Municipales en cabildo, mediante el voto de las dos terceras partes de los mismos; o el quince por ciento de los electores inscritos y electoras inscritas en el Registro Civil y Electoral.

Artículo 349. °

El Presidente o Presidenta de la República no podrá objetar la nueva Constitución.

Los poderes constituidos no podrán en forma alguna impedir las decisiones de la Asamblea Nacional Constituyente.

Una vez promulgada la nueva Constitución, ésta se publicará en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela o en la Gaceta de la Asamblea Nacional Constituyente.

Artículo 350. °

El pueblo de Venezuela, fiel a su tradición republicana, a su lucha por la independencia, la paz y la libertad, desconocerá cualquier régimen, legislación o autoridad que contraría los valores, principios y garantías democráticos o menoscabe los derechos humanos.

Disposición Derogatoria

Única. Queda derogada la Constitución de la República de Venezuela decretada el veintitrés de enero de mil novecientos sesenta y uno. El resto del ordenamiento jurídico mantendrá su vigencia en todo lo que no contradiga esta Constitución.

Disposiciones Transitorias

Primera. La ley especial sobre el régimen del Distrito Capital, prevista en el artículo 18 de esta Constitución, será aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente y preservará la integridad territorial del Estado Miranda. Mientras se aprueba la ley especial, se mantiene en vigencia el régimen previsto en la Ley Orgánica del Distrito Federal y en la Ley Orgánica de Régimen Municipal.

Segunda. Mientras se dicta la ley prevista en el artículo 38 de esta Constitución, sobre adquisición, opción, renuncia y recuperación de la nacionalidad, se considerarán con domicilio en Venezuela los extranjeros o extranjeras que habiendo ingresado y permanecido legalmente en el territorio nacional, hayan declarado su intención de fijar domicilio en el país, tengan medios lícitos de vida y hayan residido en Venezuela ininterrumpidamente durante dos años.

Por residencia se entenderá la estadía en el país con ánimo de permanecer en él. Las declaraciones de voluntad previstas en los artículos 32, 33 y 36 de esta Constitución se harán en forma auténtica por la persona interesada cuando sea mayor de edad, o por su representante legal, si no ha cumplido veintiún años.

Tercera. La Asamblea Nacional, dentro de los primeros seis meses siguientes a su instalación, aprobará:

1. Una reforma parcial del Código Penal para incluir el delito de desaparición forzada de personas, previsto en el artículo 45 de esta Constitución. Mientras no se apruebe esta reforma se aplicará, en lo que sea posible, la Convención Interamericana Sobre Desaparición Forzada de Personas.

2. Una ley orgánica sobre estados de excepción.

3. Una ley especial para establecer las condiciones y características de un régimen especial para los Municipios José Antonio Páez y Rómulo Gallegos, del Estado Apure. Para la elaboración de esta ley, se oirá la opinión del Presidente o Presidenta de la República, de la Fuerza Armada Nacional, de la representación que designe el Estado en cuestión y demás instituciones involucradas en la problemática fronteriza.

Cuarta. Dentro del primer año, contado a partir de su instalación, la Asamblea Nacional aprobará:

1. La legislación sobre la sanción a la tortura, ya sea mediante ley especial o reforma del Código Penal.

2. Una ley orgánica sobre refugiados o refugiadas y asilados o asiladas, acorde con los términos de esta Constitución y los tratados internacionales sobre la materia ratificados por Venezuela.

3. Mediante la reforma de la Ley Orgánica del Trabajo, un nuevo régimen para el derecho a prestaciones sociales reconocido en el artículo 92 de esta Constitución, el cual integrará el pago de este derecho de forma proporcional al tiempo de servicio y calculado de conformidad con el último salario devengado, estableciendo un lapso para su prescripción de diez años. Durante este lapso, mientras no entre en vigencia la reforma de la ley seguirá aplicándose de forma transitoria el régimen de la prestación de antigüedad establecido en la Ley Orgánica del Trabajo vigente. Asimismo, contemplará un conjunto de normas integrales que regulen la jornada laboral y propendan a su disminución progresiva, en los términos previstos en los acuerdos y convenios de la Organización Internacional del Trabajo suscritos por la República.

4. Una ley orgánica Procesal del Trabajo que garantice el funcionamiento de una jurisdicción laboral autónoma y especializada, y la protección del trabajador o trabajadora en los términos previstos en esta Constitución y en las leyes. La Ley Orgánica Procesal del Trabajo estará orientada por los principios de gratuidad, celeridad, oralidad, inmediatez, prioridad de la realidad de los hechos, la equidad y rectoría del juez o jueza en el proceso.

5. La legislación referida al Sistema Judicial, a la Administración Pública Nacional, al Poder Ciudadano, al Poder Electoral y a la legislación tributaria, de régimen presupuestario y de crédito público.

Una ley orgánica sobre la defensa pública. Hasta tanto se sancione dicha ley, la Comisión de Funcionamiento y Reestructuración del Sistema Judicial estará a cargo del desarrollo y operatividad efectiva del Sistema Autónomo de la Defensa Pública, a los fines de garantizar el derecho a la defensa.

6. Una ley que desarrolle la hacienda pública estatal estableciendo, con apego a los principios y normas de esta Constitución, los tributos que la compongan, los mecanismos de su aplicación y las disposiciones que la regulen.

7. La legislación que desarrolle los principios constitucionales sobre el régimen municipal. De conformidad con ella, los órganos legislativos de los Estados procederán a sancionar los instrumentos normativos que correspondan a la potestad organizadora que tienen asignada con respecto a los Municipios y demás entidades locales y a la división político territorial en cada jurisdicción. Se mantienen los Municipios y parroquias existentes hasta su adecuación al nuevo régimen previsto en dicho ordenamiento.

8. La ley a la cual se ajustará el Banco Central de Venezuela. Dicha ley fijará, entre otros aspectos, el alcance de las funciones y forma de organización del instituto; el funcionamiento, período, forma de elección, remoción, régimen de incompatibilidades y requisitos para la designación de su Presidente o Presidenta y Directores o Directoras; las reglas contables para la constitución de sus reservas y el destino de sus utilidades; la auditoria externa anual de las cuentas y balances, a cargo de firmas especializadas, seleccionadas por el Ejecutivo Nacional; y el control posterior por parte de la Contraloría General de la República en lo que se refiere a la legalidad, sinceridad, oportunidad, eficacia y eficiencia de la gestión administrativa del Banco Central de Venezuela.

La ley establecerá que el Presidente o Presidenta y demás integrantes del Directorio del Banco Central de Venezuela representarán exclusivamente el interés de la Nación, a cuyo efecto fijará un procedimiento público de evaluación de los méritos y credenciales de las personas postuladas a dichos cargos.

La ley establecerá que al Poder Ejecutivo corresponderá la designación del Presidente o Presidenta del Banco Central de Venezuela y, al menos, de la mitad de sus Directores o Directoras; y establecerá los términos de participación del Poder Legislativo Nacional en la designación y ratificación de estas autoridades.

9. La ley del cuerpo de policía nacional. En dicha ley se establecerá el mecanismo de integración del Cuerpo Técnico de Vigilancia del Tránsito y Transporte Terrestre al cuerpo de policía nacional.

Quinta. En el término no mayor de un año, a partir de la entrada en vigencia de esta Constitución, la Asamblea Nacional dictará una reforma del Código Orgánico Tributario que establezca, entre otros aspectos:

1. La interpretación estricta de las leyes y normas tributarias, atendiendo al fin de las mismas y a su significación económica, con el objeto de eliminar ambigüedades.
2. La eliminación de excepciones al principio de no retroactividad de la ley.
3. Ampliar el concepto de renta presunta con el objeto de dotar con mejores instrumentos a la administración tributaria.
4. Eliminar la prescripción legal para delitos tributarios graves, los cuales deben ser tipificados en el Código Orgánico Tributario.
5. La ampliación de las penas contra asesores o asesoras, bufetes de abogados o de abogadas, auditores externos o auditoras externas y otros u otras profesionales que actúen en complicidad para cometer delitos tributarios, incluyendo períodos de inhabilitación en el ejercicio de la profesión.
6. La ampliación de las penas y la severidad de las sanciones contra delitos de evasión fiscal, aumentando los períodos de prescripción.
7. La revisión de atenuantes y agravantes de las sanciones para hacerlas más estrictas.
8. La ampliación de las facultades de la administración tributaria en materia de fiscalización.
9. El incremento del interés moratorio para disuadir la evasión fiscal.
10. La extensión del principio de solidaridad, para permitir que los directores o directoras y asesores o asesoras respondan con sus bienes en caso de convalidar delitos tributarios.
11. La introducción de procedimientos administrativos más expeditos.

Sexta. La Asamblea Nacional, en un lapso de dos años, legislará sobre todas las materias relacionadas con esta Constitución. Se le dará prioridad a las leyes orgánicas sobre pueblos indígenas, educación y fronteras.

Séptima. A los fines previstos en el artículo 125 de esta Constitución, mientras no se apruebe la ley orgánica correspondiente, la elección de los y las representantes indígenas a la Asamblea Nacional, a los Consejos Legislativos y a los Concejos Municipales, se regirá por los siguientes requisitos de postulación y mecanismos:

Todas las comunidades u organizaciones indígenas podrán postular candidatos y candidatas que sean indígenas.

Es requisito indispensable, para ser candidato o candidata, hablar su idioma indígena y cumplir con, al menos, una de las siguientes condiciones:

1. Haber ejercido un cargo de autoridad tradicional en su respectiva comunidad.
2. Tener conocida trayectoria en la lucha social en pro del reconocimiento de su identidad cultural.
3. Haber realizado acciones en beneficio de los pueblos y comunidades indígenas.
4. Pertenecer a una organización indígena legalmente constituida con un mínimo de tres años de funcionamiento.

Se establecerán tres regiones: Occidente, compuesta por los Estados Zulia, Mérida y Trujillo; Sur, compuesta por los Estados Amazonas y Apure; y Oriente, compuesta por los Estados Bolívar, Delta Amacuro, Monagas, Anzoátegui y Sucre.

Cada uno de los Estados que componen las regiones elegirá un representante. El Consejo Nacional Electoral declarará electo al candidato o electa a la candidata que hubiere obtenido la mayoría de los votos válidos en su respectiva región o circunscripción.

Los candidatos o las candidatas indígenas estarán en el tarjetón de su respectivo Estado o circunscripción y todos los electores y electoras de ese Estado podrán votarlos o votarlas.

Para los efectos de la representación indígena en los Consejos Legislativos y en los Concejos Municipales de los Estados y Municipios con población indígena, se tomará el censo oficial de 1992 de la Oficina Central de Estadística e Informática. Las elecciones se realizarán de acuerdo con las normas y requisitos aquí establecidos.

El Consejo Nacional Electoral garantizará, con apoyo de expertos o expertas indigenistas y organizaciones indígenas, el cumplimiento de los requisitos aquí señalados.

Octava. Mientras no se promulguen las nuevas leyes electorales previstas en esta Constitución los procesos electorales serán convocados, organizados, dirigidos y supervisados por el Consejo Nacional Electoral.

Para el primer período del Consejo Nacional Electoral, previsto en esta Constitución, todos sus integrantes serán designados o designadas simultáneamente. En la mitad del período, dos de sus integrantes serán renovados o renovadas de acuerdo con lo establecido en la ley orgánica correspondiente.

Novena. Mientras no se dicten las leyes relativas al Capítulo IV del Título V de esta Constitución, se mantendrán en vigencia las leyes orgánicas del Ministerio Público y de la Contraloría General de la República. En cuanto a la Defensoría del Pueblo, el o la titular será designado o designada de manera provisoria por la Asamblea Nacional Constituyente. El Defensor o Defensora del Pueblo adelantará lo correspondiente a la estructura organizativa, integración, establecimiento de presupuesto e infraestructura física, tomando como base las atribuciones que le establece esta Constitución.

Décima. Lo dispuesto en el numeral 4 del artículo 167 de esta Constitución sobre la obligación que tienen los Estados de destinar un mínimo del cincuenta por ciento del situado constitucional a la inversión, entrará en vigencia a partir del primero de enero del año dos mil uno.

Decimoprimera. Hasta tanto se dicte la legislación nacional relativa al régimen de las tierras baldías, la administración de las mismas continuará siendo ejercida por el Poder Nacional, conforme a la legislación vigente.

Decimosegunda. La demarcación del hábitat indígena a que se refiere el artículo 119 de esta Constitución, se realizará dentro del lapso de dos años contados a partir de la fecha de entrada en vigencia de esta Constitución.

Decimotercera. Hasta tanto los Estados asuman por ley estatal las competencias referidas en el numeral 7 del artículo 164 de esta Constitución, se mantendrá el régimen vigente.

Decimocuarta. Mientras no se dicte la legislación que desarrolle los principios de esta Constitución sobre el régimen municipal, continuarán plenamente vigentes las ordenanzas y demás instrumentos normativos de los Municipios, relativos a las materias de su competencia y al ámbito fiscal propio, que tienen atribuido conforme al ordenamiento jurídico aplicable antes de la sanción de esta Constitución.

Decimoquinta. Hasta tanto se apruebe la legislación a que se refiere el artículo 105 de esta Constitución, se mantendrá en vigencia el ordenamiento jurídico aplicable antes de la sanción de esta Constitución.

Decimosexta. Para el enriquecimiento del acervo histórico de la Nación, el cronista de la Asamblea Nacional Constituyente coordinará lo necesario para salvaguardar las grabaciones o registros que de las sesiones y actividades de la Asamblea Nacional Constituyente se realizaron en imagen, en sonido; en documentos escritos, digitales, fotográficos o hemerográficos; y en cualquier otra forma de documento elaborado.

Todos estos documentos quedarán bajo la protección del Archivo General de la Nación.

Decimoséptima. El nombre de la República, una vez aprobada esta Constitución, será "República Bolivariana de Venezuela", tal como está previsto en su artículo uno. Es obligación de las autoridades e instituciones, tanto

públicas como privadas, que deban expedir registros, títulos o cualquier otro documento, utilizar el nombre de “República Bolivariana de Venezuela”, de manera inmediata.

En trámites rutinarios las dependencias administrativas agotarán el inventario documental de papelería; su renovación se hará progresivamente con la mencionada denominación, en un plazo que no excederá de cinco años.

La circulación de monedas acuñadas y billetes emitidos con el nombre de “República de Venezuela”, estará regulada por la reforma de la Ley del Banco Central de Venezuela contemplada en la Disposición Transitoria cuarta de esta Constitución, en función de hacer la transición a la denominación “República Bolivariana de Venezuela”.

Decimoctava. A los fines de asegurar la vigencia de los principios establecidos en el artículo 113 de esta Constitución, la Asamblea Nacional dictará una ley que establezca, entre otros aspectos, el organismo de supervisión, control y fiscalización que deba asegurar la efectiva aplicación de estos principios y las disposiciones y demás reglas que los desarrollen.

La persona que presida o dirija este organismo será designada por el voto de la mayoría de los diputados o diputadas a la Asamblea Nacional, previo informe favorable de una comisión especial designada de su seno al efecto.

La ley establecerá que los funcionarios o funcionarias de la Administración Pública y los jueces o juezas llamados o llamadas a conocer y decidir las controversias relacionadas con las materias a que se refiere el artículo 113 de esta Constitución, observen, con carácter prioritario y excluyente, los principios allí definidos y se abstengan de aplicar cualquier disposición susceptible de generar efectos contrarios a ellos.

La ley establecerá en las concesiones de servicios públicos, la utilidad para el concesionario o concesionaria y el financiamiento de las inversiones estrictamente vinculadas a la prestación del servicio, incluyendo las mejoras y ampliaciones que la autoridad competente considere razonables y apruebe en cada caso.

Disposición Final

Única. Esta Constitución entrará en vigencia el mismo día de su publicación en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela, después de su aprobación por el pueblo mediante referendo.

Aprobada por el pueblo de Venezuela, mediante referendo constituyente, a los quince días del mes de diciembre de mil novecientos noventa y nueve, y proclamada por la Asamblea Nacional Constituyente en Caracas, a los veinte días del mes de diciembre de mil novecientos noventa y nueve. Año 189° de la Independencia y 140° de la Federación.

El Presidente, Luis Miquilena

El Primer Vicepresidente, Isaías Rodríguez

El Segundo Vicepresidente Aristóbulo Istúriz

Los constituyentes,

Constituyentes Nacionales

Alfredo Peña

Allan Brewer Carías

Angela Zago

Earle Herrera

Edmundo Chirinos

Eustoquio Contreras

Guillermo García Ponce.

Hermann Escarrá

Jesús Rafael Sulbarán

Leopoldo Puchi

Luis Vallenilla

Manuel Quijada

Marisabel de Chávez

Pablo Medina

Pedro Ortega Díaz

Reyna Romero García

Ricardo Combellas

Tarek William Saab

Vinicio Romero Martínez

Constituyentes por Distrito Federal

Desirée santos Amaral

Eliézer Reinaldo Otaiza Castillo

Ernesto Alvarenga

Freddy Alirio Bernal Rosales

Julio César Álvarez

Nicolás Maduro Moros

Segundo Meléndez

Vladimir Villegas

Constituyentes por Amazonas

Liborio Guarulla Garrido

Nelson Silva.

Constituyentes por Anzoátegui

Ángel Rodríguez

David De Lima Salas

David Figueroa

Elías López Portillo

Gustavo Pereira

Constituyentes por Apure

Cristóbal Jiménez

Rafael Rodríguez Fernández

Constituyentes por Aragua

Alberto Jordán Hernández

Antonio Di Giampaolo Bottini

Carlos Tablante

Humberto Prieto

Oscar Feo

Constituyentes por Barinas

Francisco Efraín Visconti Osorio

José León Tapia Contreras

Constituyentes por Bolívar

Alejandro De Jesús Silva Marcano

Antonio Briceño

Daniel Díaz

Leonel Jiménez Carupe

Victoria Mata

Constituyentes por Carabobo

Elio Gómez Grillo

Manuel Vadell Graterol

Américo Díaz Núñez

Blancanieve Portocarrero

Diego Salazar

Francisco José Ameliach Orta

Juan José Marín Laya

Oscar navas Tortolero

Saúl Ortega

Constituyentes por Cojedes

Haydée de Franco

Juan Bautista Pérez

Constituyentes por Delta Amacuro

César Pérez Marcano

Ramón Antonio Yáñez

Constituyentes por Falcón

Jesús Montilla Aponte

Sol Mussett de Primera

Yoel Acosta Chirinos

Constituyentes por Guárico

Ángel Eugenio Landaeta

Pedro Solano Perdomo

Rubén Alfredo Ávila Ávila

Constituyentes por Lara

Antonio José García García

Enrique Peraza

Henri Falcón

Lenín Romero

Luis Reyes Reyes

Mirna Teresa Vies de Álvarez

Reinaldo Rojas

Constituyentes por Mérida

Adán Chávez Frías

Florencio Antonio Porras Echezurúa

Pausides Segundo Reyes Gómez

Constituyentes por Miranda

Elías Jaua Milano

Freddy Gutiérrez

Haydée Machín

José Gregorio Vielma Mora

José Vicente Rangel Ávalos

Luis Gamargo

Miguel Madriz

Raúl Esté

Rodolfo Sanz

William Lara

William Ojeda

Constituyentes por Monagas

José Gregorio Briceño Torrealba

Marelis Pérez Marcano

Numa Rojas Velásquez

Constituyentes por Nueva Esparta

Alexis Navarro Rojas

Virgilio Ávila Vivas

Constituyentes por Portuguesa

Antonia Muñoz

Miguel a. Garranchán Velásquez

Wilmar Alfredo Castro Solteldo

Constituyentes por Sucre

Jesús Molina Villegas

José Luis Meza

Luis Augusto Acuña Cedeño

Constituyentes por Táchira

María Iris Varela Rangel

Ronald Blanco La Cruz

Samuel López

Temístocles Salazar

Constituyentes por Trujillo

Gerardo Márquez

Gilmer Vilorio

Constituyentes por Vargas

Antonio Rodríguez

Jaime Barrios

Constituyentes por Yaracuy

Braulio Álvarez

Néstor león Heredia

Constituyentes por Zulia

Alberto Urdaneta

Atala Uriana

Froilán Barrios Nieves

Gastón Parra Luzardo

Geovany Darío Finol Fernández

Jorge Luis Durán Centeno

Levy Arron Alter Valero

María de Queipo

Mario Isea Bohórquez

Rafael Colmenares

Roberto Jiménez Maggiolo

Silvestre Villalobos

Yldefonso Finol

Constituyentes por las Comunidades Indígenas

Guillermo Guevara

José Luis González

Noelí Pocaterra De Oberto

Los secretarios,

Elvis Amoroso

Alejandro Andrade

ANEXOS

Contenido:
Cuestionario

Universidad Rovira I Virgili, Tarragona – España.
Programa de Doctorado. Calidad y Reforma Educativa
Departamento de Pedagogía.

Estimado Estudiante

La formación pedagógica del profesor constituye un proceso de desarrollo profesional complejo que amerita su compromiso para el desarrollo de competencias para la comprensión, explicación, descripción y predicción de los procesos formativos que dirige en el aula de clase a nivel universitario. Se pretende realizar el estudio de las acciones y saberes que el profesor/a usa al desarrollar su tarea de enseñanza en el aula de clase. Ver sus características profesionales relativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula de clase para analizarlas, comprenderlas, describirlas y teorizarlas.

Por ello, estoy realizando una investigación sobre: ***El saber pedagógico del profesor de la ULA - Táchira, Venezuela y sus implicaciones en la enseñanza universitaria***, con el objetivo de estudiar *desde las miradas de ustedes* -los estudiantes-, los aspectos pedagógicos que definen los rasgos profesionales del profesorado universitario dirigidos a la transformación, mejora crítica y reflexiva del proceso de enseñanza que ellos realizan, con el fin de diseñar unas líneas de acción para la formación pedagógica y apoyo docente de los profesores de la Universidad de Los Andes – Táchira, que permita la mejora continua de su accionar como formadores

Por ello, solicito su valiosa colaboración para responder las proposiciones e interrogantes que se plantean en el presente instrumento. La validez y utilidad de los resultados dependerán de la calidad de información que proporcione; se le agradece sinceridad en las respuestas emitidas, que están resguardadas por el anonimato y la confidencialidad.

Muchas gracias, Lic. Martín E. Suárez

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

Cuestionario

"SABER PEDAGÓGICO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO E IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA"

Instrucciones Generales: Dado que el presente cuestionario va dirigido a un estudio definido en cuanto a los sujetos primarios de investigación -los profesores/as, debe responderse pensando siempre en su experiencia con el profesor y/o profesora que se ha identificado previamente por el investigador y que por ende es tu docente en la Asignatura:
 _____ Código Profesor/a ()

I PARTE.-

BLOQUE I: EL SABER Y LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR/A EN EL ESPACIO DEL AULA UNIVERSITARIA

A. Prácticas de Enseñanza:

La intención de estas proposiciones que se presentan a continuación es la de indagar sobre el conocimiento básico que tienes sobre las practicas de enseñanza de tu profesor/a. Marca con una (X) la casilla que mejor refleje tu opinión, tomando como referencia la escala que se presente para su resolución

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Ejemplo:

	1	2	3	4	5
Las prácticas de aula del profesor son actos intuitivos	X				

	Las experiencias de enseñanza que experimentas con tu profesor/a se caracterizaron por:	1	2	3	4	5
1	Ser un proceso repetitivo de acciones					
2	La aplicación operativa de técnicas aprendidas					
3	Acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación					
4	Ser un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos de la materia					
5	La ejecución de tareas planificadas por el profesor/a					
6	La clarificación conceptual de los temas tratados en clase					
7	Aprendizajes contextualizados provocados por el profesor					
8	Ser ineficaces en aprendizajes					

B. Saber Pedagógico:

En esta parte se pretende indagar sobre las ideas, nociones y conceptos que tienes sobre tu profesor/a en cuanto al saber y/o conocimiento (pedagógico) de los procesos que desarrolla en el aula de clase.

	El saber "pedagógico" del profesor/a en el aula de clase se evidencia por:	1	2	3	4	5
9	Claridad en las metas u objetivos de enseñanza					
10	Estrategias innovadoras de enseñanza					
11	Desarrollo contextualizados de contenidos					
12	Revisión de los procesos de aprendizaje generados en clase					
13	Conocimiento del grupo en cuanto a habilidades y destrezas					
14	Elaboración de registros de sus clases					
15	Comprensión del profesor/a ante los procesos de evaluación					
16	Comunicación bidireccional que fomenta el aprendizaje mutuo.					

C. Relación saber – práctica de enseñanza:

En esta parte se pretende indagar sobre las percepciones que tienes sobre tu profesor/a en cuanto a relacionar lo que conoce el profesor/a sobre la enseñanza y los procesos (enseñanza, aprendizaje, evaluación, comunicación, gestión) que desarrolla en el aula de clase.

	La relación saber-práctica de la enseñanza en el aula lo defines en tu profesor/a :	1	2	3	4	5
17	Al observar contradicción entre lo que dice y hace en el aula de clase					
18	Cuando reflexiona entre lo que piensa y hace en materia de enseñanza					
19	Porque conoce mucho de su materia					
20	Al innovar en las clases					
21	Al explicar razonadamente lo que hará en el aula de clase en cuanto a los contenidos de la materia					
22	Al resolver los problemas de enseñanza y de aprendizaje con sus alumnos/as					
23	Al desarrollar actividades de aprendizaje rutinarias en clase					

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

BLOQUE II: DESARROLLO PROFESIONAL Y CULTURA PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL

A) Desarrollo Profesional

A continuación se presentan una serie de proposiciones para indagar qué piensas sobre el desarrollo profesional de tu profesor/a. *(Debe entenderse que el desarrollo profesional es un proceso en el cual el profesor/a va adquiriendo de forma propia y/o institucional competencias profesionales que hacen que mejore su labor práctica).*

	El desarrollo profesional de tu profesor/a en el aula de clase se evidencia al :	1	2	3	4	5
24	Observar en él actitudes independientes para asumir posiciones					
25	Aceptar el error para generar la mejora					
26	Verle cuestionándose sobre sus prácticas para cambiarlas					
27	Verle abstraerse de las propias acciones para analizarlas					
28	Realizar clarificaciones de situaciones problema en el aula					
29	Desarrollar actitudes críticas con sus colegas sobre sus prácticas de aula.					

B) Cultura Pedagógica Institucional:

A continuación se presentan una serie de proposiciones para indagar qué piensas sobre la cultura pedagógica de tu profesor/a. *(La cultura pedagógica está definida como la experiencia y/o contenidos pedagógicos que identifican públicamente a un profesor/a en determinada institución. Son rasgos profesionales definitorios que encajan en la identificación de una institución)*

	La cultura pedagógica institucional de tu profesor/a se caracteriza en sus prácticas de aula por:	1	2	3	4	5
30	El desarrollo de clases con materiales de otros profesores.					
31	La Innovación en materia de enseñanza					
32	Ser modelo de referencia entre sus compañeros de cátedra					
33	Dirigir grupos de estudio desde experiencias del aula de clase					
34	La aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza como un elemento institucional					
35	Diseñar actividades de registro para investigar los problemas del aula					

II PARTE.- VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN:

(Marca con una X)

36. Género

36.1. Masculino	
36.2. Femenino	

37. Edad: ____ años

38. Etapa de Escolaridad Universitaria:

38.1. Inicial (I –II año/ I–III semestre)	
38.2. Intermedia (III año / IV-VI semestre)	
38.3. Final (IV–V año/VII-VIII semestre)	

39. Carrera de Formación Universitaria:

39.1. Educación por Menciones	
39.2. Comunicación Social	
39.3. Administración de Empresas	
39.4. Educación Básica Integral	

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Disponible en <http://www.spcnu.gov.ve/index2.html>

Secretariado permanente CNU

OFICINA DE PLANIFICACIÓN DEL SECTOR UNIVERSITARIO

PROGRAMA DE IMPLANTACIÓN DEL SUBSISTEMA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DEL S.E.A.



**EXPOSICIÓN DE MOTIVOS Y ANTEPROYECTO DE
NORMAS PARA LA TRAMITACIÓN Y EVALUACIÓN DE
PROYECTOS DE CREACIÓN DE INSTITUCIONES Y
CARRERAS DE PREGRADO**

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
EL SABER PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA.
Martín Eduardo Suárez Durán
ISBN: 978-84-690-7627-9 / DL: T.1383-2007

MARZO 2004

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

El **propósito** de estas normas es asegurar la calidad básica en todos los nuevos proyectos de instituciones y carreras. Ésta es una responsabilidad del Estado venezolano, específicamente expresada en los artículos 106 y 109 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Para ello, se ha concebido una **estrategia evaluativa** donde la calidad que se pretende garantizar en las nuevas instituciones o carreras se evalúa estableciendo la **pertinencia externa e interna del proyecto**. De ahí que la calidad del proyecto se obtiene cuando se demuestra que éste responde plenamente a la satisfacción de necesidades sociales del entorno (**pertinencia externa o social**); y cuando su plataforma teleológica (Misión, Propósitos y Perfiles) es totalmente congruente con las estrategias (curriculares, de investigación y extensión) y recursos (humanos, económicos, infraestructura y equipamiento) que se conciben y diseñen para la consecución de aquélla (**pertinencia interna o académica**). Como **principio general** se establece que todas las nuevas creaciones de instituciones y carreras universitarias, **sin excepción**, deben someterse al proceso de evaluación que se delimite y delimite en estas normas.

En términos de objetivos específicos, la nueva normativa pretende hacer más **válido** y **ágil** el proceso de evaluación de los proyectos de creación de instituciones y carreras, por considerar que éstas son dos debilidades fundamentales del actual proceso de evaluación de proyectos de creación.

En lo que se refiere al aumento de la **validez** se concibieron los cambios siguientes:

VALIDEZ

1. Se incorpora el concepto de estándar de calidad, pues se considera que sin ellos es **imposible** establecer el grado de calidad de una institución o carrera. Esos estándares de calidad serán conocidos y manejados por los

promotores para organizar su proyecto y asegurarle a los mismos un veredicto favorable. Orientará también a los evaluadores del proyecto para que sus juicios y veredictos no dependan tanto de la discrecionalidad propia de procesos de este tipo realizados en ausencia de estándares de calidad.

2. El llamado “estudio de factibilidad” se incorpora como una parte de la justificación del proyecto y la comprobación de la pertinencia interna del mismo presentado por los promotores, a los fines de establecer de manera fehaciente, desde el inicio del documento de proyecto, la necesidad de la institución y carreras que se proponen, así como su viabilidad.
3. Se solicita a los promotores la descripción de los escenarios de desempeño (ejercicio profesional) que generarán los perfiles profesionales genéricos y específicos de programas con base en la definición de las **competencias** (genéricas y específicas) a los fines de asegurar la validez curricular del proyecto.
4. Los promotores y evaluadores dispondrán de un instructivo muy detallado, donde se describirán, además de los recaudos y componentes de los proyectos, los estándares de calidad requeridos y los criterios para su evaluación.
5. Se contempla la participación de los núcleos de decanos existentes para proporcionar la lista de evaluadores externos, según el perfil previamente establecido por el S.E.A., a los fines de lograr la mayor experiencia y conocimiento entre los futuros evaluadores externos. En el caso de aquellas áreas del conocimiento que no cuenten con un núcleo de decanos, la lista de evaluadores externos será confeccionada por el SEA con el apoyo de las facultades o escuelas afines al área en cuestión.

6. Se contemplan mecanismos de información y consulta a los promotores en los casos de proyectos rechazados, a los fines de lograr una mayor transparencia en el proceso evaluativo y brindar oportunidad a la defensa de sus proyectos en un ambiente técnico.

En lo que se refiere a la **agilidad** del proceso:

AGILIDAD

1. Se hará una convocatoria anual de los interesados en crear instituciones y dos convocatorias anuales para las instituciones establecidas que pretendan crear nuevas carreras universitarias. Esto asegura que el proceso de evaluación de instituciones no se prolongue más de un año y que el proceso de evaluación de nuevas carreras para instituciones ya establecidas no se extienda más de seis meses.
2. Luego de presentado el proyecto, los recaudos serán revisados exhaustivamente para verificar que los mismos estén completos y de acuerdo a los instructivos correspondientes. Cinco (5) días hábiles después de la consignación del proyecto, se informará a los promotores la aceptación del mismo o la necesidad de que sea completado en un plazo no mayor de cinco (5) días hábiles.
3. Después de evaluadas las propuestas, se le podrán hacer observaciones y devolverlo al promotor para correcciones, sólo por una vez y cuando las correcciones sean de forma. En las normas se detallan los plazos para tales efectos.
4. Se contratarán pares externos para evaluar las carreras, los cuales recibirán un pago por su trabajo. De esta manera se espera lograr compromisos que permitan programar las evaluaciones, con entrega a término del veredicto en plazos no mayores a los dos (2) meses.

ANTEPROYECTO DE NORMAS PARA LA TRAMITACIÓN Y EVALUACIÓN PROYECTOS DE CREACIÓN DE INSTITUCIONES Y CARRERAS DE PREGRADO

Considerando que el artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela establece que la educación a la que tiene derecho todo venezolano es una educación de calidad.

Considerando que en los artículos 104 y 106 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela se establecen las condiciones que deben poseer los interesados en crear instituciones y carreras de universidades.

Considerando que el artículo 8 de la Ley de Universidades establece los requisitos que deben cumplir las universidades oficiales y privadas para su creación.

Considerando que el artículo 20 inciso 4 de la Ley de Universidades establece la atribución del Consejo Nacional de Universidades de fijar los requisitos generales indispensables para la creación, eliminación, modificación y funcionamiento de facultades, escuelas, institutos y demás divisiones equivalentes en las universidades y resolver en cada caso las solicitudes concretas que en ese sentido se presenten.

Considerando que el Consejo Nacional de Universidades en sesión ordinaria celebrada el día 28-05-02 (Acta n° 406) resolvió crear el SubSistema de Evaluación del Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) para asegurar la calidad de las universidades venezolanas.

Considerando que el Subsistema de Evaluación del SEA contempla la evaluación de solicitudes de creación de instituciones y programas de pre y postgrado.

El Consejo Nacional de Universidades en uso de sus atribuciones conferidas en el numeral 4 del artículo 20 de la Ley de Universidades,

RESUELVE

Dictar las siguientes,

NORMAS PARA LA TRAMITACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE CREACIÓN DE INSTITUCIONES Y CARRERAS DE PREGRADO DE LAS UNIVERSIDADES

CAPÍTULO I DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1.- Las presentes normas tienen como objetivo regular los procesos de tramitación y evaluación de los proyectos de creación de instituciones y carreras, extensiones y núcleos de universidades.

Artículo 2.- El órgano encargado de su aplicación es el Consejo Nacional de Universidades (CNU) a través del Programa de SubSistema de Evaluación del S.E.A., adscrito a la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

CAPÍTULO II

DE LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE CREACIÓN DE INSTITUCIONES

Artículo 3.- A más tardar el quince (15) de enero de cada año se publicará, en al menos un diario de circulación nacional, un aviso convocando a todas aquellas personas naturales y jurídicas interesadas en presentar proyectos de creación de instituciones, extensiones y núcleos universitarios, para una reunión a efectuarse en un lapso no mayor de 30 días continuos después de la referida publicación, en la cual se brindará información sobre las normas, procedimientos y cronograma para la recepción y tramitación de proyectos, así como también se recibirán las credenciales de los promotores y una síntesis de su proyecto.

Artículo 4.- La reunión se efectuará con el objetivo de: a) informar a los promotores acerca de las condiciones de evaluación de la creación de instituciones, b) precisar y clarificar los aspectos conceptuales y los requisitos exigidos, c) recibir una síntesis del proyecto y las credenciales del promotor (una copia del currículum vitae, tres referencias personales, al menos una carta de referencia académica, al menos una carta de referencia profesional, al menos una carta de referencia bancaria, balance personal del promotor firmado por un contador público colegiado y solvencia del Impuesto sobre la Renta expedida por el SENIAT como ente contribuyente).

Artículo 5- Los promotores que asistan a la reunión antes mencionada recibirán los siguientes documentos: i) el instructivo para promotores para la Evaluación de la Fase de Creación de universidades, núcleos y extensiones; ii) el instructivo para promotores de la fase de creación de carreras presentado dentro de la creación de instituciones universitarias, iii) el cronograma del proceso de evaluación correspondiente al año respectivo; y iv) un ejemplar de las normas aprobadas por el C.N.U que indique la referencia de la Gaceta Oficial.

Artículo 6.- La Oficina de Planificación del Sector Universitario elaborará un registro de los promotores interesados que hayan cumplido con la entrega de la síntesis de sus proyectos y las credenciales antes especificadas.

Artículo 7.- La Oficina de Planificación del Sector Universitario, una vez recibidos los recaudos que entreguen los promotores, procederá a realizar un análisis de las credenciales presentadas y publicará, en al menos un diario de circulación nacional, la lista de los promotores con el nombre de cada proyecto a los fines de someter a la consideración pública su idoneidad.

Parágrafo único: Pasado un lapso de treinta (30) días continuos, si no se recibieran objeciones a los candidatos a promotores y las credenciales que los avalen para liderar los proyectos presentados, la Oficina de Planificación del Sector Universitario emitirá un veredicto de aceptación de los promotores.

Artículo 8.- Cuando las credenciales presentadas por los promotores no los acrediten suficientemente o se reciban objeciones de comprobada falta de idoneidad, se darán a conocer a los mismos, por escrito, las objeciones y no se aceptará el proyecto. De esta decisión se podrá apelar ante el Consejo nacional de Universidades dentro de los quince (15) días hábiles siguientes a su conocimiento.

Artículo 9.- A más tardar, durante la segunda quincena de abril de cada año, una vez conocidos los resultados de aceptación de credenciales de los promotores, se abrirá un período de dos semanas para el proceso de recepción de proyectos, lapso en el cual los promotores debidamente avalados deben presentar los recaudos correspondientes en dos (2) copias físicas y cuatro (4) copias digitales al Secretariado Permanente del CNU.

Artículo 10.- Los promotores a que se refiere el artículo anterior deberán consignar los siguientes recaudos:

- **Si se trata de universidades oficiales:** a) copia de la gaceta oficial donde se publica la comisión designada por el Ejecutivo Nacional para promover el proyecto de creación de la institución, extensión y núcleo correspondientes y b) el proyecto de estatuto orgánico.
- **Si se trata de universidades privadas:** a) copia certificada del título jurídico por el cual se crea el ente promotor y b) proyecto de estatuto orgánico.

Parágrafo único: Ambos tipos de universidades deberán presentar un proyecto que contenga los siguientes componentes, de acuerdo a los contenidos establecidos en los instructivos para promotores de creación de universidades, núcleos y extensiones, así como de creación de carreras presentados dentro de la creación de instituciones universitarias, entregados por la OPSU y **en el orden que se presenta a continuación:**

COMPONENTES:

- a) **Fundamentación legal del proyecto:** con base en lo dispuesto en la Constitución de República Bolivariana de Venezuela, Ley de Educación y Ley de Universidades y la reglamentación que le sea pertinente.
- b) **Justificación:** donde se demuestre que el proyecto responde a las necesidades sociales del país o de la región correspondiente; que contribuye al desarrollo regional y nacional; y que constituye un aporte en relación con otros similares que ya existan en el país o en la región.
- c) **Misión:** deberá contemplar información que defina y delimite su *naturaleza, servicios que prestará, población a la que atenderá, productos que generará* y cualquier otro aspecto relevante que contribuya a precisar y singularizar la esencia institucional.

- d) **Visión:** debe describir la finalidad última de la institución, carrera, extensión o núcleo que se proponga.
- e) **Propuesta Curricular Institucional:** deberá contemplar una propuesta de plan de estudios que incluya los escenarios de desempeño profesional que generarán el perfil profesional, la estructura curricular y propuesta curricular que presenten los promotores de las carreras sometidas a consideración, las cuales deben abarcar como mínimo tres facultades distintas en el caso de las instituciones privadas¹.
- f) **Estructura académico administrativa:** descripción con organigramas funcionales y perfiles de cargos de la estructura organizativa definida en el proyecto de estatuto orgánico, con base en las disposiciones que en la materia señala la Ley de Universidades en su capítulo I, Gaceta oficial N° 1.429 (Extraordinario) y el Reglamento Parcial, Gaceta Oficial N° 28.262.
- g) **Políticas:** de *planificación, de información, de evaluación, de docencia, de investigación, de extensión, de selección de profesores y de selección de alumnos*. Todas estas políticas deben fundamentarse en la Ley de Universidades, Gaceta oficial N° 1.429 (Extraordinario) y Ley Orgánica de Planificación, Gaceta Oficial N° 5.554.
- h) **Disponibilidad de personal académico, administrativo y obrero requerido para el inicio de las actividades:** perfil y número del personal, clasificado por autoridades, profesores, personal administrativo y obrero, para el inicio y culminación del primer ciclo o primera cohorte. En todos los casos el personal debe ser pertinente en calidad y cantidad con el proyecto que se propone. En el instructivo para los promotores se señalarán los estándares correspondientes, según tipo y tamaño de la institución.

¹ Se sugiere que esta disposición de la Ley de Universidades abarque en el futuro a las universidades oficiales.

- i) **Inversiones y financiamiento:** que contemplen para el primer ciclo la matrícula, presupuesto de ingresos y egresos, gastos de inversión, el estado financiero proyectado avalado por un contador público colegiado, disponibilidad declarada del capital de trabajo en respaldo a los gastos del primer año, tablas de sueldos del personal docente y de investigación por categoría y dedicación y las previsiones financieras en cuanto a la posesión de la planta física si fuere el caso, construcción de la sede definitiva, remodelación, ampliación, equipamiento y mobiliario; así como las previsiones legales y técnicas en materia de prestaciones sociales, depreciaciones, gastos imprevistos.
- j) **Equipamiento y dotación:** descripción de los servicios de biblioteca, laboratorios de computación y otros; desarrollo estudiantil, plataforma tecnológica, recursos para el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación, extensión y servicios administrativos.
- k) **Planta física:** una memoria descriptiva de la planta física, tenencia, permisología, capacidad y condiciones de acuerdo a los indicadores y estándares, que se suministrarán en el instructivo para los promotores.
- l) **Carreras propuestas:** la evaluación de carreras se regirá por las disposiciones contenidas en los artículos 16 y siguientes.

Artículo 11.- Los proyectos de creación de instituciones serán sometidos a un proceso de evaluación con base en la información y criterios establecidos en el instructivo para los promotores que presentaron los proyectos de creación de universidades, núcleos y extensiones aprobado por el Consejo Nacional de Universidades, copia del cual se entregará en la reunión de información convocada a través de medios de comunicación de carácter nacional.

Artículo 12.- De acuerdo al cronograma establecido por la Oficina de Planificación del Sector Universitario, los promotores serán informados sobre el veredicto de aprobación o rechazo del proyecto institucional, en el lapso previamente fijado en el cronograma que será entregado en la reunión de convocatoria inicial. En los casos en los cuales los errores u omisiones sean subsanables, la OPSU informará a los promotores sobre estos problemas y brindará un plazo de un máximo de treinta (30) días continuos para su corrección.

Artículo 13.- En los casos en los cuales los errores u omisiones no se consideren subsanables en un plazo prudencial, la Oficina de Planificación del Sector Universitario convocará a los promotores responsables del proyecto para que conozcan y respondan sobre las observaciones realizadas por los evaluadores. Luego de esta reunión los evaluadores emitirán el informe definitivo el cual será enviado a la Dirección de la Oficina de Planificación del Sector Universitario.

Artículo 14.- Los proyectos que no sean aprobados luego de haber realizado las actividades previstas en el artículo 13, serán enviados por el Director de la Oficina de Planificación del Sector Universitario al Consejo Nacional de Universidades para su sanción definitiva y posterior información a sus respectivos promotores.

Artículo 15.- En los casos de proyectos de creación de instituciones en el área de pregrado que sean aprobados provisionalmente, el S.E.A. informará a la Oficina de Planificación del Sector Universitario para que ésta proceda a informar por escrito a los promotores sobre los resultados y los pasos a seguir para completar el proceso, mediante el inicio de la evaluación de carreras cuyas normas se presentan a continuación.

CAPÍTULO III

DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS DE CREACIÓN DE CARRERAS, EXTENSIONES Y NÚCLEOS

Artículo 16.- En el caso de proyectos de carreras que formen parte de proyectos de creación de nuevas instituciones, los promotores deberán presentar, junto con el proyecto de creación de instituciones, un proyecto que reúna los siguientes componentes, de acuerdo a las especificaciones contenidas en el Instructivo para la Evaluación de la Fase de Creación de Carreras presentados dentro de la creación de instituciones universitarias del SEA y **en el orden que se presenta a continuación:**

COMPONENTES:

- a) **Aspectos curriculares básicos:** perfil del profesional que se formará con definición de competencias genéricas profesionales y específicas profesionales, currículo y programas analíticos de las asignaturas.
- b) **Estructura académico administrativa:** Ubicación de la carrera propuesta en el organigrama funcional y de cargos con descripción de funciones y perfiles de cargo, de autoridades, personal académico y personal administrativo, de la facultad o similar.
- c) **Políticas:** en materia de docencia, investigación, extensión, evaluación y selección, permanencia y egreso de alumnos con indicación de propósito, lineamientos, estrategias y medios para la implantación.
- d) **Disponibilidad de personal académico requerido para el inicio de las actividades:** volumen, nivel académico, dedicación, escalafón y funciones para autoridades y profesores.
- e) **Equipamiento y dotación:** con descripción de servicios de biblioteca, laboratorios, aulas, mobiliario, equipos y plataforma tecnológica.

Artículo 17.- En el caso de los proyectos de carreras de universidades ya existentes, de acuerdo a lo establecido en el Instructivo de la Fase de Creación de Carreras de instituciones universitarias ya existentes, los promotores deberán presentar, además de lo establecido en el artículo 16, lo siguiente:

1. Una fundamentación legal, financiera y académica que demuestre el aval institucional del Consejo Universitario correspondiente.
2. Un estudio evaluativo de la institución donde se demuestre que está en capacidad de aumentar el número de sus carreras.
3. Justificación de la carrera.

Artículo 18.- A los fines de cumplir con el proceso de evaluación de carreras de pregrado, la Oficina de Planificación del Sector Universitario contratará expertos externos avalados por los núcleos de decanos, quienes se guiarán por los lineamientos generales del **Instructivo para los evaluadores o pares externos**.

Artículo 19.- A los fines de contratar expertos externos de reconocida idoneidad para cada una de las áreas de conocimiento y carreras, la Oficina de Planificación del Sector Universitario creará y mantendrá un Registro Nacional de Expertos, el cual se actualizará anualmente, y deberá ser avalado por los núcleos de decanos correspondientes.

Artículo 20.- Los requisitos mínimos para ser registrado como experto serán los siguientes:

- Ser profesional universitario con estudios de postgrado en el área del conocimiento y carrera específica para la cual se inscribe.
- Contar con al menos quince (15) años de experiencia docente en el nivel del pregrado, en el área del conocimiento y carrera específica para la cual se inscribe.

- Ser profesor, activo o jubilado, con una categoría no inferior a la de Asociado de una universidad del país.
- Recibir el aval del núcleo de decanos correspondiente o del núcleo de vicerrectores académicos.

Artículo 21.- En todos los casos en los cuales se sometan a evaluación proyectos de creación de carreras, los promotores cancelarán los aranceles correspondientes para el cofinanciamiento del proceso de evaluación de carreras.

Artículo 22.- Para cada carrera a ser evaluada se contratará un mínimo de tres evaluadores externos.

Artículo 23.- Los tres expertos externos contratados para evaluar la creación de cada carrera presentarán a la Oficina de Planificación del Sector Universitario un primer informe por separado y un segundo informe de manera conjunta, a los fines de asegurar la calidad de los veredictos técnicos. Los informes deben incluir los resultados de la verificación **in situ** de cada uno de los componentes del proyecto. En el caso de que en el segundo informe se presenten discrepancias entre los evaluadores, las mismas deberán ser señaladas por escrito.

Artículo 24.- En los casos en los cuales las observaciones de los expertos externos sean de forma, se aprobará el proyecto pero se informará a los promotores y se brindará un lapso no mayor de treinta (30) días continuos para su corrección.

Artículo 25.- Cuando los resultados del informe conjunto de los evaluadores recomiende la no aprobación de las carreras de pregrado sometidas a su consideración, la Oficina de Planificación del Sector Universitario convocará a los promotores responsables del proyecto para que conozcan y respondan sobre las observaciones realizadas por los evaluadores. Luego de esta reunión, los evaluadores emitirán el informe definitivo el cual será enviado a la Dirección de la Oficina de Planificación del Sector Universitario para su consideración. Los resultados de este último informe del

equipo de evaluadores externos serán concluyentes y la Oficina de Planificación del Sector Universitario procederá a enviar copia del mismo al Consejo Nacional de Universidades para su sanción definitiva.

Artículo 26.- Una vez completado el proceso de evaluación de carreras de pregrado con veredictos satisfactorios en el área académica, la Oficina de Planificación del Sector Universitario elaborará un informe de recomendación de aprobación de proyecto de carreras a ser presentado al Consejo Nacional de Universidades para su aprobación.

Artículo 27.- Una vez refrendados por el Consejo Nacional de Universidades los informes técnicos de aprobación de creación de instituciones y carreras se emitirá el permiso de funcionamiento correspondiente.

Artículo 28.- Cuando el número de carreras aprobado no cumplan con los requisitos exigidos por la Ley de Universidades en su artículo 180 **no se emitirá el permiso de funcionamiento** y se le dará un plazo máximo de seis (6) meses para que los promotores llenen el requisito.



BORRADOR DE INSTRUCTIVO DE LA FASE DE CREACIÓN DE CARRERAS PRESENTADAS DENTRO

DE LA CREACIÓN DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

MARZO 2004

El presente instructivo tiene como finalidad orientar el proceso de tramitación y evaluación de la calidad de los proyectos de creación de carreras de nuevas instituciones de acuerdo a la normativa aprobada en Gaceta oficial nº???? de fecha ¿???? de igual materia.

El documento consta de dos partes, a saber:

1. La ruta a seguir por los promotores y sus solicitudes para la tramitación de proyectos de creación de carreras de nuevas instituciones, explicado de manera detallada, mediante un flujograma de proceso.
2. Los componentes que deben formar parte del proceso y del proyecto con indicación de los recaudos e información a presentar, así como los criterios y estándares que serán utilizados para la evaluación.

El proceso a seguir para la evaluación de carreras consta de nueve fases:

- **Primera fase:** Notificación a los promotores de la aprobación del proyecto institucional e información sobre el pago de aranceles. Esta primera fase se realizará la última semana de junio de cada año.
- **Segunda fase:** Pago de aranceles por parte de los promotores. Esta segunda fase se realizará durante la última semana de junio
- **Tercera fase:** Selección y contratación de evaluadores externos. Esta fase se cumplirá durante el mes de julio de cada año.
- **Cuarta fase:** Evaluación de proyectos: incluye evaluación de recaudos y verificación in situ por parte de los evaluadores externos. Esta fase se cumplirá durante los meses de agosto y septiembre de cada año.
- **Quinta fase:** Presentación de informes técnicos de los evaluadores externos contratados.
- **Sexta fase:** Notificación e invitación a los promotores de los proyectos rechazados a una reunión con los evaluadores para conocer y discutir las causas del rechazo. Después de esta reunión el veredicto de los evaluadores se considerará definitivo. Esta fase se cumplirá durante la segunda quincena del mes de septiembre de cada año.
- Cuando los evaluadores aprueben los proyectos con fallas subsanables, se le informará a los promotores y se dará un tiempo prudencial para su corrección. Esta fase también se cumplirá durante la segunda quincena del mes de septiembre de cada año.
- **Séptima fase:** Información a la OPSU y al CNU de los veredictos técnicos. Esta fase se cumplirá durante la primera quincena del mes de octubre de cada año.
- **Octava fase:** Refrendamiento de los veredictos por parte del CNU; y en el caso de los proyectos aprobados, emisión del permiso de funcionamiento respectivo. Esta fase se cumplirá durante la segunda quincena del mes de noviembre de cada año.
- **Novena fase:** Notificación a los promotores sobre los veredictos del CNU. Esta fase se cumplirá la primera quincena de diciembre.

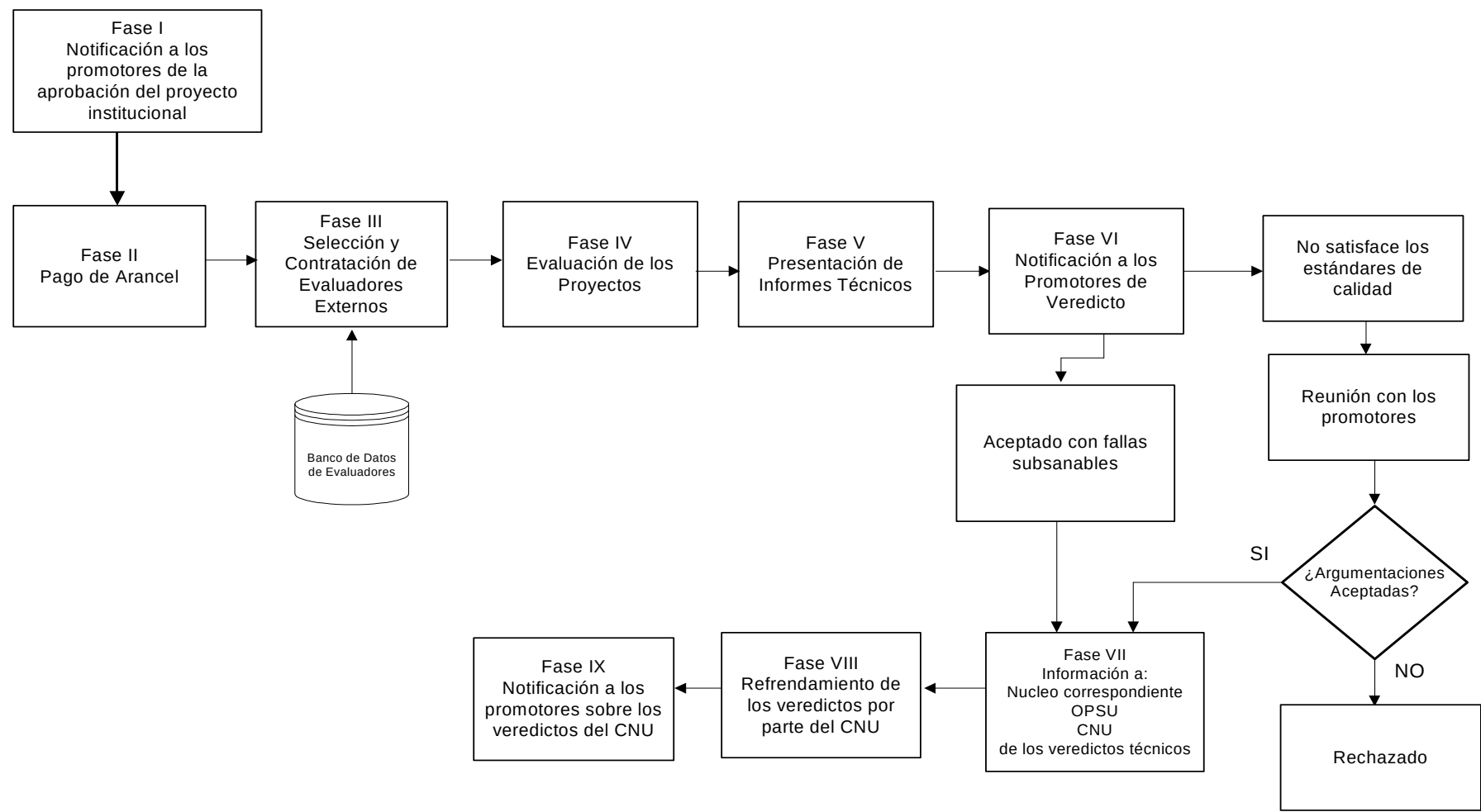
El Instructivo vendrá acompañado de tres (3) anexos los cuales son:

- Anexo Nº 1: Glosario de términos.
- Anexo Nº 2: Guía de presentación de proyectos de creación de carreras presentadas dentro de la creación de carreras universitarias.
- Anexo Nº 3: Guía para la definición y presentación competencias.

Todos los componentes del proyecto deben ser presentados en el orden en el cual aparecen en este instructivo de presentación del proyecto de creación de carreras, en dos (2) copias físicas y seis copias en CD. A continuación se presenta el flujograma de "Ruta de Creación de Instituciones":

A continuación se presenta el flujograma de "Ruta de Creación de carreras":

Ruta de Creación de Carreras



COMPONENTES DE LOS PROYECTOS DE CREACIÓN DE CARRERAS

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Propuesta curricular	Escenarios de desempeño profesional: Se refiere a las áreas de ejercicio laboral para las cuales se forma y habilita al egresado de la carrera”propuesta.	Criterio: Congruencia con las especificaciones de ejercicio profesional establecidas en la ley de ejercicio profesional de la carrera propuesta. Estándar: Debe cubrir el 100% de las competencias establecidas en la ley de ejercicio profesional de la carrera propuesta.
	Perfil Profesional Genérico Es el conjunto de competencias genéricas que tipifican una carrera. Competencia genérica profesional “Los elementos compartidos que pueden ser comunes a los diferentes programas de una carrera universitaria”. Ejemplo: la capacidad de diseñar para la carrera de ingeniería, que debe ser común para: ingeniería civil, metalúrgica, química, eléctrica, etc.	Criterio: El perfil profesional genérico se evalúa por la correspondencia entre éste y la estructura curricular de la carrera correspondiente. Estándar: Todas y cada una de las competencias deben corresponder con el soporte curricular correspondiente.
	Perfil Profesional Específico Conjunto de competencias específicas que tipifican un programa de una carrera. Competencia profesional específica: “Son los elementos básicos o esenciales de un programa no compartidos con los otros programas de una misma carrera”. Ejemplo: diseño, operacionalización y mantenimiento de sistemas de instalaciones eléctricas, en el caso del programa de ingeniería eléctrica.	Criterio: El perfil profesional específico se evalúa por la correspondencia entre éste y la estructura curricular del programa correspondiente. Estándar: Todas y cada una de las competencias específicas y básicas deben corresponder con el soporte curricular correspondiente.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Propuesta curricular (Continuación)	Estructura Curricular. Plan de estudios: componentes curriculares que se organizan alrededor de los ejes verticales y horizontales de la propuesta de formación. Ejemplo de eje vertical: componente básico o de formación general, componente profesional y componente especializado. Ejemplo de eje horizontal: Investigación y generación de conocimiento. Régimen de estudio: • Modalidad de enseñanza (presencial, a distancia o mixto). • Horario (diurno –mañana o tarde-, nocturno u otros). • Unidades créditos: concepción y régimen. • Requisitos de grado (créditos y requisitos de tesis o pasantías) Anexar programas analíticos	Criterio: Correspondencia con los perfiles profesional genérico y específico. Estándar: Cada componente de la estructura curricular debe estar directamente relacionado con las competencias de los perfiles profesional genérico y específico. (Presentar en cuadro esquemático las relaciones de correspondencia entre ellos).
Estructura académico – administrativa	Ubicación de la carrera propuesta en el Organigrama funcional y de cargos, descripción de funciones y perfiles de cargo tanto de autoridades, como de personal académico y personal administrativo, de la facultad o similar incluyendo la escuela o similar y sus oficinas administrativas.	Criterio: Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Título III, Capítulo I Gaceta Oficial N°. 1.429 (Extraordinario) y el Reglamento Parcial (Gaceta Oficial N°. 28.262). Estándar: Presencia en el organigrama de todas las funciones y cargos básicos establecidos por la ley antes citada para la carrera propuesta.
Políticas	Correspondencia de la carrera con las políticas institucionales en materia de docencia, investigación, extensión, evaluación y selección, permanencia y egreso de alumnos. (Ver y ceñirse a las políticas del proyecto institucional)	Criterios y estándares similares a los del proyecto institucional.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Disponibilidad de personal académico requerido para el inicio de las actividades	Personal académico: • Autoridades de facultad y escuelas o equivalentes discriminadas según cargo, funciones, nivel académico, dedicación y escalafón. • Profesores: cargo, funciones, dedicación, nivel académico y escalafón.	Criterios: Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Título III, Capítulo I y III Gaceta Oficial N°. 1.429 (Extraordinario). Estándares: • Para las autoridades de facultad y escuelas o equivalentes el 100% debe ser a TC o DE y tener una categoría no inferior a la de agregado. • Para los profesores en las instituciones oficiales el % de DE y TC no debe ser inferior a un 40% y el % de doctores no debe ser inferior al 10%. • Para los profesores en las instituciones privadas el % de DE y TC no debe ser inferior a un 20% y el % de doctores no debe ser inferior a un 5%. • Relación promedio alumno/profesor TCE no mayor de 15 para las universidades oficiales y no mayor de 25 para las universidades privadas,

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Equipamiento y dotación	Descripción del servicio de biblioteca del proyecto institucional.	Criterios y estándares iguales a los del proyecto institucional.
	Descripción de las áreas y equipos de laboratorios específicos de la carrera propuesta.	Los parámetros serán consultados con expertos en el área contratados ad hoc para la evaluación de carreras.
	Áulas	<u>-Áreas de docencia teórica:</u> Criterio: Relación número de alumnos por metro cuadrado. Estándar: De 30 a 60 alumnos/aula y 1.20 a 1,40 m2 por alumno. <u>-Áreas de docencia práctica:</u> Criterio: Relación número de alumnos por metro cuadrado. Estándar: De 16 a 30 alumnos/laboratorio y 2,00 a 3,50 m2 por alumno.
	Descripción de la dotación de mobiliario y equipos según áreas: docencia, administrativa y servicios.	Dotación de mobiliario adecuado y suficiente para las áreas administrativas y docentes que incluya pupitres, mesas de cátedra pizarrones, equipos de apoyo audiovisual.
	Descripción de los servicios que la plataforma tecnológica del proyecto institucional presta a la carrera propuesta.	Criterios: o Acceso a servicios de información en las áreas de: sistemas de registro y control de estudios, sistema integrado administrativo financiero, sistema de personal, biblioteca y servicios de acceso a Internet • Tecnología de información de soporte a la enseñanza. • Capacidad para generar y mantener contenidos académicos colocados a disposición en la red interna o en el WEB. Estándar: Cumplimiento de todos los criterios anteriores.

ANEXO N° 1

GLOSARIO DE TÉRMINOS

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Actitudes	Disposición de ánimo manifestada, de algún modo. En los procesos de interacción entre semejantes.
Aptitudes	Capacidad y disposición para el buen desempeño o ejercicio de una tarea, física o intelectual.
Carrera	Formación profesional de la educación superior que conduce a un título universitario.
Competencia	Desempeño social complejo que expresa los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y desarrollo global de una persona dentro de una actividad específica, sea ésta especializada, de carácter técnico o profesional.
Competencia Genérica Profesional	Los elementos compartidos que pueden ser comunes a los diferentes programas de una carrera universitaria.
Competencia Profesional Específica	Son los elementos básicos o esenciales de un programa no compartidos con los otros programas de una misma carrera.
Conocimientos	Conjunto de saberes que se organizan didácticamente para conformar disciplinas científicas.
Currículum	Expresión latina, en cierto modo equivalente a la de plan de estudio, empleada inicialmente por los pedagogos norteamericanos y actualmente generalizada. El currículum comprende, por lo general, además de la distribución de las materias intelectuales, toda actividad educativa, incluyendo los fines y los métodos.
Criterio	Valor que se establece y se define en un proceso de evaluación para juzgar el mérito de un objeto o de un componente.
Dedicación	Tiempo de servicio determinado en función del número de horas semanales que presta el personal docente.
Demanda Directa	Estudio de medición del mercado de usuarios directos de un bien o servicio.
Demanda Indirecta	Estudio de medición de usuarios indirectos de un bien o servicio.

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Desarrollo global	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que evidencian en la personalidad del individuo la integración de las culturas intelectual, física y estética.
Disponibilidad Declarada de Capital	Es la cantidad de activos que sirven para hacer frente a las obligaciones pecuniarias de una empresa.
Ejes de concentración	Concepto de la geografía económica que alude a las regiones donde se invierte y desarrolla un conjunto de actividades económicas.
Escalafón o categoría profesional	Clasificación ordinal, según condición reglamentada del cargo, y su ubicación en el sistema de escalafón de las universidades.
Estado financiero avalado	Son aquellos registros contables y balances que son respaldados con la firma de un contador público para garantizar la situación financiera de una empresa.
Estándar	Patrón de medida o estimación que establece el límite de una característica para efectos de evaluación.
Estructura académico administrativa	Organización de una institución de educación superior que toma en cuenta los niveles de autoridades, docente y personal administrativo en cargos claves.
Estructura curricular	Organización de los diversos componentes curriculares (carreras, programas, materias).
Fachadas geográficas	Zonas limítrofes.
Factibilidad económica del proyecto	Estudio que tiene como finalidad demostrar la posibilidad de que un proyecto cuente con los recursos económicos necesarios para su desarrollo e implementación.
Habilidades	Capacidad y disposición para ejercer una profesión u oficio. En este contexto se está considerando como sinónimo de aptitud.
Índice de prosecución	Indicador compuesto que mide los estudiantes que prosiguen continuamente una carrera.

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Matrícula de inicio	Total de estudiantes inscritos en la institución al inicio de su actividad.
Matrícula proyectada	Total de estudiante que aspira atender la institución universitaria en el primer ciclo académico de actividades.
Nivel académico	Clasificación del personal docente y de investigación según el grado académico obtenidos en sus estudios universitarios.
Organigrama funcional	Es la representación gráfica de la estructura organizativa formal de una institución, según función especializada del trabajo y niveles jerárquicos de autoridad.
Perfil profesional	Conjunto de competencias genéricas que muestra un egresado de una carrera.
Perfil profesional específico	Conjunto de competencias que muestra un egresado de un programa o mención.
Pertinencia	Congruencia entre las expectativas del contexto social y la oferta institucional o programática; y la correspondencia entre la plataforma teleológica del proyecto institucional y los recursos y procedimientos que se arbitren para consecución de aquella.
Políticas	Conjuntos de estrategias, normas y parámetros de una organización, que orienta la actuación de los funcionarios para alcanzar sus objetivos y metas en un lugar o plazo dados. Es un marco general de actuación .
Plan de estudio	Se refiere al instrumento que, con fundamento en una orientación educativa, precisa y articula objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para sustentar la formación de una persona en el contexto de un ciclo completo de educación.

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Plataforma tecnológica	Conjunto de elementos de hardware y software que sirven de base para el desarrollo y funcionamiento de sistemas automatizados de información.
Previsiones financieras con relación a planta física	Principio que exige a la dependencia de que se trate la inclusión anticipada de todos los posibles gastos en que incurra durante el año.
Programa sinóptico	Resumen de los objetivos y contenidos de metodología de un programa de una asignatura o curso.
Regiones de desarrollo	Zonas geográficas definidas como áreas para la inversión económica y social.
Régimen de estudio	Organización de los diferentes componentes del proceso de ejecución de un programa académico (modalidad de enseñanza, horario, unidades de crédito, requisitos de grado) .
Repitencia	Indicador compuesto que mide el número o porcentaje de estudiantes que se vuelven a inscribir en una asignatura que ya cursaron y no aprobaron.
Servidores informáticos	Es el conjunto de elementos de hardware y software que brinda servicios al funcionamiento de una red.
Tenencia de la edificación	Situación legal de uso de un inmueble.
Universidad nacional	Universidad venezolana.
Universidad privada	Aquella que no depende presupuestariamente del Estado venezolano. Su capital es propio o de sociedades.
Universidad oficial	Aquella que depende presupuestariamente del Estado venezolano.

ANEXO N° 2
GUÍA DE PRESENTACIÓN DE
CARRERAS PRESENTADAS DENTRO
DE LA CREACIÓN DE
INSTITUCIONES



**BORRADOR DE GUÍA PARA LA
PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DE
CREACIÓN DE CARRERAS
PRESENTADAS DENTRO DE LA
CREACIÓN DE INSTITUCIONES
UNIVERSITARIAS**

Nombre del proyecto:

Fecha de ingreso: _____

La presente guía tiene como finalidad orientar el proceso de presentación de los proyectos de creación de carreras de nuevas instituciones de acuerdo a la normativa aprobada en Gaceta oficial n.º 28.245 de fecha 12/05/2010 de igual materia y al Instructivo de la Fase de Creación de Carreras presentados dentro de la creación de instituciones universitarias

Todos los componentes del proyecto deben ser presentados en el orden en el cual aparecen en esta guía y se debe verificar la entrega del proyecto en dos copias físicas y cuatro digitales.

COMPONENTES DE LOS PROYECTOS DE CREACIÓN DE CARRERAS

Recaudos o información a presentar
Propuesta curricular
<u>Escenarios de desempeño</u>
<u>Perfil Profesional Genérico:</u> definición y descripción de las competencias
<u>Perfil Profesional Específico:</u> definición y descripción de las competencias
<u>Estructura Curricular.</u> Anexar programas analíticos
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas.

Recaudos o información a revisar
Estructura académico – administrativa Ubicación de la carrera propuesta en el organigrama funcional y de cargos, con descripción de funciones y perfiles de cargo, de autoridades, personal académico y personal administrativo, de la facultad o similar.
Organigrama funcional y de cargos
Descripción de funciones
Perfiles de cargo
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas

Recaudos o información a presentar
Políticas Correspondencia de la carrera con las políticas institucionales en materia de docencia, investigación, extensión, evaluación y selección, permanencia y egreso de alumnos. (Ver y ceñirse a las políticas del proyecto institucional)
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas

Recaudos o información a presentar
Equipamiento y dotación
Descripción del servicio de biblioteca del proyecto institucional.
Descripción de las áreas y equipos de laboratorios específicos de la carrera propuesta.
Áulas
Descripción de la dotación de mobiliario y equipos según áreas: docencia, administrativa y servicios.
Descripción de los servicios que la plataforma tecnológica del proyecto institucional presta a la carrera propuesta.
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas

ANEXO N° 3

GUÍA PARA LA DEFINICIÓN Y PRESENTACIÓN COMPETENCIAS

DEFINICIÓN DE COMPETENCIA QUE SE UTILIZA EN EL INSTRUCTIVO

En el glosario de Términos que se anexa a los instructivos de la fase de creación de instituciones y carreras, se utiliza la siguiente definición de competencias: “Desempeño social complejo que expresa los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y desarrollo global de una persona dentro de una actividad específica, sea ésta especializada, de carácter técnico o profesional.

En la definición anterior destacan:

1. La complejidad del desempeño, lo que lleva a considerarla no como una suma de elementos relevantes, sino como una **integración** de los mismos.
2. Los elementos relevantes que la integran son: **los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y desarrollo global**. La novedad de la competencia como base de la formación universitaria radica en que supera la tradicional práctica de organizar los currícula con base solamente en los contenidos

Esta concepción y visión de las competencias llevó a la UNESCO (Delors, 1995) a concebir en todo proceso de formación escolar cuatro aprendizajes fundamentales:

- ❖ Aprender a conocer
- ❖ Aprender a hacer
- ❖ Aprender a vivir junto (aprender a convivir)
- ❖ Aprender a ser, que en palabras de Delors (p: 96) “es un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”

Si comparamos la definición de competencias del glosario antes citado con la clasificación de Delors, veremos que éstas se acoplan en un 100%

Delors	Glosario
Aprender a conocer	Conocimiento
Aprender a hacer	Habilidades y aptitudes
Aprender a vivir juntos	Actitudes
Aprender a ser	Desarrollo Global

Lo que se pide a los promotores de instituciones y carreras es que confeccionen sus perfiles profesionales con competencias, es decir, tareas complejas; y que justifiquen y demuestren que cada competencia integra (que no es lo mismo que incluir) los componentes de la definición presentada en el glosario de términos. Para tales efectos se sugiere utilizar la matriz siguiente.

COMPETENCIAS	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES Y APTITUDES	ACTITUDES	COMPONENTES HUMANÍSTICOS

En el instructivo para la creación de nuevas instituciones y carreras se sugieren las competencias siguientes:

❖ **Capacidad de aplicar conocimientos:**

Habilidad para utilizar los saberes y conocimientos adquiridos para aprender a transformar la realidad de su ámbito profesional.

❖ **Resolución de problemas:**

Conocimiento de la información, métodos e instrumentos necesarios para enfrentarse exitosamente a situaciones nuevas de su ámbito profesional

❖ **Capacidad de aprender:**

Habilidad para utilizar la información y saberes adquiridos en la generación de nuevos conocimientos

❖ **Manejo apropiado del idioma en forma oral y escrita:**

Conocimiento y aplicación de las normas, procedimientos e instrumentos del idioma materno para comunicarse con sus interlocutores del ámbito profesional.

❖ **Manejo de tecnologías de información y comunicación:**

Conocimiento y uso de los principales programas de la informática

❖ **Capacidad para trabajar en equipo**

Habilidad para interactuar con otros profesionales de su ámbito profesional o distinto, en un clima de aprendizaje, respeto y tolerancia.

Se pretende que los proyectos para nuevas creaciones de instituciones y carreras puedan incluir estas seis competencias genéricas, matizadas, por supuesto, por el contexto profesional correspondiente. Puede incluir otras

más, si lo prefieren, pero se les recuerda que la inclusión de cada competencia en los perfiles es un compromiso curricular que se contrae, es decir, tienen que establecerle en los planes de estudio los mecanismos para formar en esas competencias.

Durante el primer trimestre de cada año, el SEA realizará talleres con los promotores interesados, para afinar la comprensión sobre la necesidad, uso e instrumentación de las competencias en lo curricular. Esto es necesario porque la instrumentación de este esquema curricular por competencias es, en Venezuela, viejo en su concepción, pero todavía muy joven e incierto en lo que atañe a su instrumentación

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
EL SABER PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA.
Martín Eduardo Suárez Durán
ISBN: 978-84-690-7627-9 / DL: T.1383-2007



BORRADOR DE INSTRUCTIVO DE LA FASE DE CREACIÓN DE CARRERAS DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS YA EXISTENTES

MARZO 2004

El presente instructivo tiene como finalidad orientar el proceso de tramitación y evaluación de la calidad de los proyectos de creación de carreras de instituciones ya existentes de acuerdo a la normativa aprobada en Gaceta oficial n°???? de fecha ¿????? de igual materia.

El documento consta de dos partes, a saber:

3. La ruta a seguir por los promotores y sus solicitudes para la tramitación de proyectos de creación de carreras de instituciones universitarias ya existentes, explicado de manera detallada, mediante un flujograma de proceso.
4. Los componentes que deben formar parte del proceso y del proyecto con indicación de los recaudos e información a presentar, así como los criterios y estándares que serán utilizados para la evaluación, incluido un anexo No. 1 que contiene la Separata de planta física.

El proceso a seguir para la evaluación de carreras consta de diez fases:

Primera fase: Convocatoria a reunión por medios de comunicación social de carácter nacional. Esta primera fase se realizará dos veces al año, la primera convocatoria durante el mes de enero para la realización de una reunión de interesados durante la primera quincena de febrero y la segunda convocatoria durante el mes de mayo para la realización de la reunión durante la primera quincena de junio. El objetivo de las reuniones es suministrar a los promotores, en forma oral, digital y escrita, toda la información requerida para el pleno conocimiento de los promotores del proceso de evaluación y la organización de los proyectos. Durante esta reunión los promotores deberán presentar y discutir una síntesis de su proyecto a los fines de aclarar los aspectos relativos al proceso.

Segunda fase: recepción de proyectos de creación de carreras de instituciones ya existentes. Los promotores presentarán ante el Secretariado Permanente del CNU, en la segunda quincena de febrero para la primera convocatoria y durante la segunda quincena de junio para la segunda convocatoria, dos copias del proyecto en físico y cuatro copias digitales; estos recaudos serán revisados en función de su exhaustividad los cinco días hábiles siguientes a su presentación para dar por admitidos o no los proyectos.

Tercera fase: Pago de aranceles. Los proyectos que sean admitidos en la etapa anterior, procederán a cancelar los aranceles correspondientes al pago de evaluadores externos. Los proyectos que no hayan satisfecho la exhaustividad exigida se le devolverá a los promotores para que lo complete en un plazo no mayor de cinco días hábiles y luego de admitidos procederán a cancelar los aranceles correspondientes. Esta actividad se cumplirá durante la segunda quincena de febrero para la primera convocatoria y durante la segunda quincena de junio para la segunda convocatoria.

Cuarta fase: Selección y contratación de evaluadores externos. Esta fase se cumplirá durante la primera quincena de marzo para la primera convocatoria y durante la primera quincena de julio para la segunda convocatoria.

Quinta fase: Evaluación de proyectos. Esta fase se cumplirá durante la segunda quincena de marzo, abril y mayo para la primera convocatoria y durante la segunda quincena de julio, agosto y primera quincena de septiembre para la segunda convocatoria.

Sexta fase: Presentación de informes técnicos de los evaluadores externos contratados. Esta fase se cumplirá durante la primera quincena de junio para la primera convocatoria y durante segunda quincena de septiembre para la segunda convocatoria. Antes de emitir el veredicto correspondiente, el equipo de evaluadores debe verificar in situ la validez de los recaudos presentados.

Séptima fase: Notificación a los promotores de los proyectos rechazados; e invitación a reunión con los evaluadores para conocer y discutir las causas del rechazo. Después de esta reunión el veredicto de los evaluadores se considerará definitivo.

Cuando los evaluadores aprueben los proyectos con fallas subsanables, se les informará a los promotores y se dará un tiempo prudencial para su corrección.

Esta fase se cumplirá durante la segunda quincena de junio para la primera convocatoria y la primera quincena del mes de octubre para la segunda convocatoria.

Octava fase: Información a la OPSU y al CNU de los veredictos técnicos. Esta fase se cumplirá durante la primera quincena del mes de julio para la primera convocatoria y durante la segunda quincena del mes de octubre para la segunda convocatoria.

Novena fase: Refrendamiento de los veredictos por parte del CNU y, en el caso de los proyectos aprobados, emisión del permiso de funcionamiento respectivo. Esta fase se cumplirá durante la segunda quincena de julio para la primera convocatoria y la segunda quincena del mes de noviembre para la segunda convocatoria.

Décima fase: Notificación a los promotores sobre los veredictos del CNU. Esta fase se cumplirá durante la primera quincena de agosto para la primera convocatoria y la primera quincena del mes de diciembre para la segunda convocatoria..

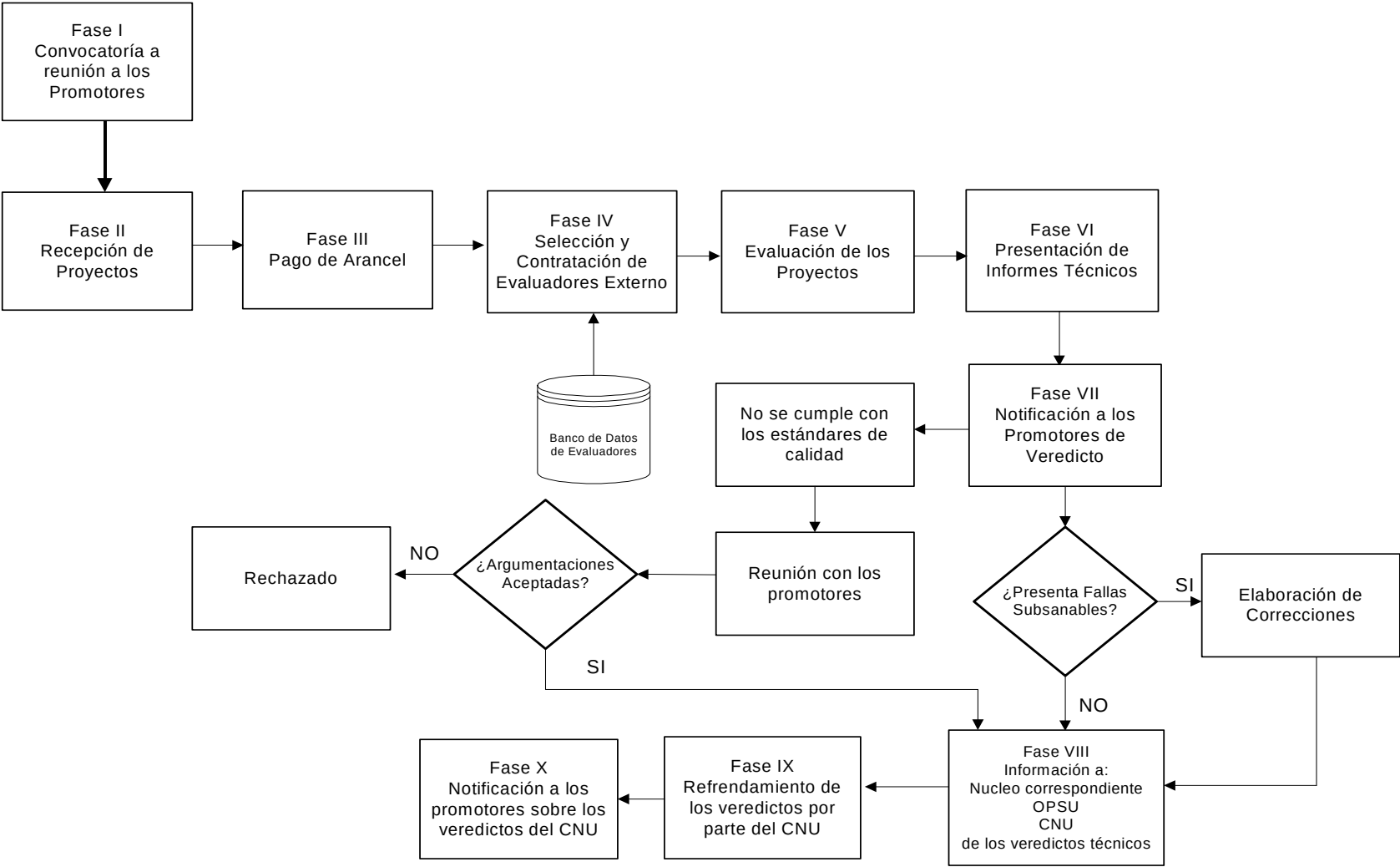
El Instructivo vendrá acompañado de cuatro (4) anexos los cuales son:

- Anexo N° 1: Glosario de términos.
- Anexo N° 2: Guía de presentación de proyectos de creación de carreras de instituciones universitarias ya existentes.
- Anexo N° 3: Guía para la definición y presentación competencias.
- Anexo N° 4: Separata de planta física

Todos los componentes del proyecto deben ser presentados en el orden en el cual aparecen en este instructivo a partir de la segunda etapa de presentación del proyecto de creación propiamente dicho y en dos copias físicas y cuatro CDs.

A continuación se presenta el flujograma de “Ruta de Creación de carreras”:

Ruta de Creación de Carreras



COMPONENTES DE LOS PROYECTOS DE CREACIÓN DE CARRERAS

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Fundamentación legal, financiera y académica	Recaudos a presentar en la reunión pública convocada a través de medios de comunicación de alcance nacional: • Síntesis del proyecto que contenga: 1) nombre de la universidad presentante, 2) misión de la institución, 3) tipo de dependencia, 4) denominación de la carrera, 5) ubicación de la sede, 6) descripción de la carrera, 7) matrícula inicial, 8) matrícula final del primer ciclo (cinco años), 9) Monto del presupuesto estimado para el primer ciclo (cinco años para las carreras largas y tres años para las cortas). • Decisión del Consejo Universitario. • Documento donde se verifique el presupuesto correspondiente, aprobado por el Consejo Universitario e incluido en el presupuesto global del próximo año. • Número de investigadores en el área, existencia de otras carreras en la misma área de conocimiento que resulten complementarias.	Criterios: Exhaustividad de la documentación presentada. Legalidad interna del proyecto Solvencia económica para acometer el proyecto. Capacidad académica de la institución para crear una nueva carrera. Estándar: Cumple con el 100% de los requisitos exigidos.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Justificación de la carrera	Estudios legales, sociales, económicos y de mercado que demuestren que el proyecto responde a necesidades sociales, económicas y culturales del país o la región correspondiente.	Criterios: - Existencia de una demanda directa e indirecta de potenciales usuarios y evidencia de un mercado potencial de trabajo tanto en el sector público como privado de la región. - Cumplimiento de los lineamientos de política y normativa existentes en la materia. - Comparaciones sociales, educacionales u otras. Estándar: o Demostración de la Existencia de una demanda directa o indirecta de potenciales usuarios y evidencia de un mercado potencial de trabajo tanto en el sector público como privado de la región.
	Información sobre la contribución de la carrera al desarrollo regional y nacional.	Criterios: Su congruencia con las políticas y lineamientos de los planes de desarrollos a nivel nacional, regional o local, en materia de ejes de desarrollo regional, económico, social e internacional, como por ejemplo su inserción geográfica en alguna de estas áreas: - Regiones de desarrollo estratégicas, prioritarias o emergentes. - Fachadas geográficas críticas por exclusión socioeconómica. - Ejes de desconcentración como líneas de integración Territorial. - Áreas bajo régimen político especial. Estándar: Correspondencia con políticas y lineamientos de los planes de desarrollos a nivel nacional, regional o local, propuestas como ejes de desarrollo, o la demostración de que el proyecto contribuye al desarrollo regional aunque no está inscrito en las políticas oficiales.
	Información que demuestre que la carrera que se propone constituye un aporte con relación a otras similares que ya existan en el país o en la región.	Criterios: Se demuestra con base en alguna de las siguientes variables: - La naturaleza de la carrera (tecnológica, humanística, mixta, etc). - La modalidad de enseñanza (presencial, a distancia o mixta). - La extensión de la carrera (larga, corta). - La carrera incluye opciones no existentes en la región.

		El currículum propuesto presenta innovaciones con relación a los ya establecidos en la región. Estándar: Cumple con al menos uno de los criterios antes señalados.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Propuesta curricular	<u>Escenarios de desempeño profesional:</u> Se refiere a las áreas de ejercicio laboral para las cuales se forma y habilita al egresado de la carrera”propuesta.	Criterio: Congruencia con las especificaciones de ejercicio profesional establecidas en la ley de ejercicio profesional de la carrera propuesta. Estándar: Debe cubrir el 100% de las competencias establecidas en la ley de ejercicio profesional de la carrera propuesta.
	<u>Perfil Profesional Genérico</u> Es el conjunto de competencias genéricas que tipifican una carrera. Competencia genérica profesional “Los elementos compartidos que pueden ser comunes a los diferentes programas de una carrera universitaria”. Ejemplo: la capacidad de diseñar para la carrera de ingeniería, que debe ser común para: ingeniería civil, metalúrgica, química, eléctrica, etc.	Criterio: El perfil profesional genérico se evalúa por la correspondencia entre éste y la estructura curricular de la carrera correspondiente. Estándar: Todas y cada una de las competencias deben corresponder con el soporte curricular correspondiente.
	<u>Perfil Profesional Específico</u> Conjunto de competencias específicas que tipifican un programa de una carrera. Competencia profesional específica: “Son los elementos básicos o esenciales de un programa no compartidos con los otros programas de una misma carrera”. Ejemplo: diseño, operacionalización y mantenimiento de sistemas de instalaciones eléctricas, en el caso del programa de ingeniería eléctrica.	Criterio: El perfil profesional específico se evalúa por la correspondencia entre éste y la estructura curricular del programa correspondiente. Estándar: Todas y cada una de las competencias específicas y básicas deben corresponder con el soporte curricular correspondiente.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Propuesta curricular (Continuación).	<u>Estructura Curricular.</u> Plan de estudios: componentes curriculares que se organizan alrededor de los ejes verticales y horizontales de la propuesta de formación. Ejemplo de eje vertical componente básico o de formación general, componente profesional y componente especializado. Ejemplo de eje horizontal: Investigación y generación de conocimiento. Régimen de estudio: • Modalidad de enseñanza (presencial, a distancia o mixto). • Horario (diurno –mañana o tarde-, nocturno u otros). • Unidades créditos: concepción y régimen. • Requisitos de grado (créditos y requisitos de tesis o pasantías) Anexar programas analíticos	Criterio: Correspondencia con los perfiles profesional genérico y específico. Estándar: Cada componente de la estructura curricular debe estar directamente relacionado con las competencias de los perfiles profesional genérico y específico. (Presentar en cuadro esquemático las relaciones de correspondencia entre ellos).

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Estructura académico administrativa	Ubicación de la carrera propuesta en el Organigrama funcional y de cargos, descripción de funciones y perfiles de cargo tanto de autoridades, como de personal académico y personal administrativo, de la facultad o similar incluyendo la escuela o similar y sus oficinas administrativas.	Criterio: Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Título III, Capítulo I Gaceta Oficial N°. 1.429 (Extraordinario) y el Reglamento Parcial (Gaceta Oficial N°. 28.262). Estándar: Presencia en el organigrama de las funciones y cargos básicos establecidos por la ley antes citada.
Políticas	Descripción de la política de docencia que incluya: • Propósitos • Lineamientos y estrategias • Medios para la implantación.	Criterios: • Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Capítulo II Gaceta Oficial N°. 1.429 (Extraordinario). • Incorpora los lineamientos de los ejes curriculares en los que descansa la formación de los estudiantes. • Incorpora las características de la formación extramuros. • Incorpora la capacitación de los profesores en pedagogía y didáctica. • Incorpora la relación con la comunidad mediante la docencia. Estándar: La política de docencia debe ser congruente con lo establecido en la Ley de Universidades y el resto de los criterios establecidos.
	Descripción de la política de evaluación de los aprendizajes y la evaluación institucional que incluya: • Propósitos • Lineamientos y estrategias • Medios para la implantación.	Criterios: • Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Capítulo II Gaceta Oficial N°. 1.429 (Extraordinario) en cuanto a la evaluación de aprendizajes. • Incorporación de lineamientos orientados a la evaluación interna (autorregulación) según lo establecido por los lineamientos del S.E.A. Estándar: La política de evaluación debe ser congruente con lo establecido en la Ley de Universidades y los lineamientos del S.E.A.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Políticas (Continuación)	Descripción de la política de investigación que incluya: • Propósitos y objetivos • Lineamientos y estrategias • Medios para la implantación.	Criterios: • Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Capítulo I Gaceta Oficial N°. 1.429 (Extraordinario). • Incorpora líneas de investigación. • Metas con relación al PPI. • Exigencias de investigación a los profesores de DE y TC. • Metas de formación de postgrado para sus profesores. • Correspondencia con lo establecido en la misión Estándar: La política de investigación debe incluir todos los criterios antes señalados.
	Descripción de la política de extensión que incluya: • Propósitos y objetivos • Lineamientos y estrategias • Medios para la implantación.	Criterios: • Incorpora información sobre posibles convenios. • Define áreas de influencia. • Define relaciones interinstitucionales a nivel nacional e internacional • Contempla relaciones con la comunidad mediante la investigación. • Incorpora procesos de evaluación de las necesidades del entorno social y productivo para identificar áreas de acción. Estándar: En la política se considerarán componentes indispensables las definición de las áreas de influencia, enunciar posibles convenios y las posibles áreas de producción.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
EL SABER PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA.
Martín Eduardo Suárez Durán
ISBN: 978-84-690-7627-9 / DL: T.1383-2007

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Políticas (Continuación)	Descripción de la política de selección, permanencia y egreso de alumnos que incluya: • Propósitos y objetivos • Lineamientos y estrategias • Medios para la implantación.	Criterios: • Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Capítulo I Gaceta Oficial N°. 1.429 (Extraordinario). • Existencia de una normativa interna que exprese claramente los procedimientos y criterios para la selección, permanencia y egreso de alumnos, así como las políticas de desarrollo estudiantil. Las pruebas de selección internas deben construirse con base en los perfiles de ingreso de la respectiva carrera. • El número de estudiantes promedio por sección no debe ser superior a 60; pero en las carreras tecnológicas, no podrá ser superior a 30. • Existencia de políticas de desarrollo y bienestar estudiantil Estándar: La política de selección, permanencia y egreso de alumnos debe ser congruente con lo dispuesto en la Ley de Universidades y disponer de una normativa interna.
Disponibilidad de personal académico, administrativo y obrero requerido para el inicio de las actividades	Personal académico: • Autoridades discriminadas según cargo, funciones, nivel académico, dedicación y escalafón. • Profesores: cargo, funciones, dedicación, nivel académico y escalafón.	Criterios: Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Título III, Capítulo I y III Gaceta Oficial N°. 1.429 (Extraordinario). Estándares: • Para las autoridades el 100% debe ser a TC o DE y tener una categoría no inferior a la de asociado. • Para los profesores en las instituciones oficiales el % de DE y TC no debe ser inferior a un 40% y el % de doctores no debe ser inferior al 10%. • Para los profesores en las instituciones privadas el % de DE y TC no debe ser inferior a un 20% y el % de doctores no debe ser inferior a un 5%. • Relación promedio alumno/profesor TCE no mayor de 15 para las universidades oficiales y no mayor de 25 para las universidades privadas,
	Personal administrativo con descripción del nivel académico, dedicación, cargo y funciones.	Criterio: Volumen adecuado para cubrir las actividades básicas administrativas. Estándar: Cumplir el estándar de relación personal profesoral con respecto a personal administrativo con un máximo de un empleado administrativo por cada tres profesores.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Equipamiento y dotación	Descripción del servicio de biblioteca.	Criterios: • Contar con al menos 3 bibliotecólogos. • Contar con una colección básica de 85.000 volúmenes. • Contar con estantería metálica uniforme con espacio de 30 cms entre entrepaños. • Contar con un número de puestos –lector equivalente al 25% de la matrícula total (el área por puesto lector debe ser equivalente a 2,50 m2). Estándar: Cumplimiento de todos los criterios anteriores.
	Descripción de las áreas y equipos de laboratorios para las carreras que así lo requieran.	Los parámetros serán consultados con expertos en el área contratados ad hoc para la evaluación de carreras.
	Aulas	-Áreas de docencia teórica: Criterio: Relación número de alumnos por metro cuadrado. Estándar: De 30 a 60 alumnos/aula y 1.20 a 1,40 m2 por alumno. -Áreas de docencia práctica: Criterio: Relación número de alumnos por metro cuadrado. Estándar: De 16 a 30 alumnos/laboratorio y 2,00 a 3,50 m2 por alumno.
	Descripción de la dotación de mobiliario y equipos según áreas: docencia, administrativa y servicios.	Dotación de mobiliario adecuado y suficiente para las áreas administrativas y docentes que incluya pupitres, mesas de cátedra pizarrones, equipos de apoyo audiovisual.
	Descripción de la plataforma tecnológica que contemple: • La organización que la mantendrá. • Los servicios informatizados a prestar en las áreas académicas, administrativas y de extensión. • La infraestructura tecnológica y el personal técnico de soporte y mantenimiento.	Criterios: - o Acceso a servicios de información en las áreas de: sistemas de registro y control de estudios, sistema integrado administrativo financiero, sistema de personal, biblioteca y servicios de acceso a Internet • Tecnología de información de soporte a la enseñanza. • Capacidad para generar y mantener contenidos académicos colocados a disposición en la red interna o en el WEB. Estándares: Cumplimiento de todos los criterios anteriores.
Planta Física	Ver en anexo nº 1 Separata de Planta Física	

ANEXO N° 1

GLOSARIO DE TÉRMINOS

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Actitudes	Disposición de ánimo manifestada, de algún modo. En los procesos de interacción entre semejantes.
Aptitudes	Capacidad y disposición para el buen desempeño o ejercicio de una tarea, física o intelectual.
Carrera	Formación profesional de la educación superior que conduce a un título universitario.
Competencia	Desempeño social complejo que expresa los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y desarrollo global de una persona dentro de una actividad específica, sea ésta especializada, de carácter técnico o profesional.
Competencia Genérica Profesional	Los elementos compartidos que pueden ser comunes a los diferentes programas de una carrera universitaria.
Competencia Profesional Específica	Son los elementos básicos o esenciales de un programa no compartidos con los otros programas de una misma carrera.
Conocimientos	Conjunto de saberes que se organizan didácticamente para conformar disciplinas científicas.
Currículum	Expresión latina, en cierto modo equivalente a la de plan de estudio, empleada inicialmente por los pedagogos norteamericanos y actualmente generalizada. El currículum comprende, por lo general, además de la distribución de las materias intelectuales, toda actividad educativa, incluyendo los fines y los métodos.
Criterio	Valor que se establece y se define en un proceso de evaluación para juzgar el mérito de un objeto o de un componente.
Dedicación	Tiempo de servicio determinado en función del número de horas semanales que presta el personal docente.
Demanda Directa	Estudio de medición del mercado de usuarios directos de un bien o servicio.
Demanda Indirecta	Estudio de medición de usuarios indirectos de un bien o servicio.

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Desarrollo global	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que evidencian en la personalidad del individuo la integración de las culturas intelectual, física y estética.
Disponibilidad Declarada de Capital	Es la cantidad de activos que sirven para hacer frente a las obligaciones pecuniarias de una empresa.
Ejes de concentración	Concepto de la geografía económica que alude a las regiones donde se invierte y desarrolla un conjunto de actividades económicas.
Escalafón o categoría profesional	Clasificación ordinal, según condición reglamentada del cargo, y su ubicación en el sistema de escalafón de las universidades.
Estado financiero avalado	Son aquellos registros contables y balances que son respaldados con la firma de un contador público para garantizar la situación financiera de una empresa.
Estándar	Patrón de medida o estimación que establece el límite de una característica para efectos de evaluación.
Estructura académico administrativa	Organización de una institución de educación superior que toma en cuenta los niveles de autoridades, docente y personal administrativo en cargos claves.
Estructura curricular	Organización de los diversos componentes curriculares (carreras, programas, materias).
Fachadas geográficas	Zonas limítrofes.
Factibilidad económica del proyecto	Estudio que tiene como finalidad demostrar la posibilidad de que un proyecto cuente con los recursos económicos necesarios para su desarrollo e implementación.
Habilidades	Capacidad y disposición para ejercer una profesión u oficio. En este contexto se está considerando como sinónimo de aptitud.
Índice de prosecución	Indicador compuesto que mide los estudiantes que prosiguen continuamente una carrera.

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Matrícula de inicio	Total de estudiantes inscritos en la institución al inicio de su actividad.
Matrícula proyectada	Total de estudiante que aspira atender la institución universitaria en el primer ciclo académico de actividades.
Nivel académico	Clasificación del personal docente y de investigación según el grado académico obtenidos en sus estudios universitarios.
Organigrama funcional	Es la representación gráfica de la estructura organizativa formal de una institución, según función especializada del trabajo y niveles jerárquicos de autoridad.
Perfil profesional	Conjunto de competencias genéricas que muestra un egresado de una carrera.
Perfil profesional específico	Conjunto de competencias que muestra un egresado de un programa o mención.
Pertinencia	Congruencia entre las expectativas del contexto social y la oferta institucional o programática; y la correspondencia entre la plataforma teleológica del proyecto institucional y los recursos y procedimientos que se arbitren para consecución de aquella.
Políticas	Conjuntos de estrategias, normas y parámetros de una organización, que orienta la actuación de los funcionarios para alcanzar sus objetivos y metas en un lugar o plazo dados. Es un marco general de actuación .
Plan de estudio	Se refiere al instrumento que, con fundamento en una orientación educativa, precisa y articula objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para sustentar la formación de una persona en el contexto de un ciclo completo de educación.

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Plataforma tecnológica	Conjunto de elementos de hardware y software que sirven de base para el desarrollo y funcionamiento de sistemas automatizados de información.
Previsiones financieras con relación a planta física	Principio que exige a la dependencia de que se trate la inclusión anticipada de todos los posibles gastos en que incurra durante el año.
Programa sinóptico	Resumen de los objetivos y contenidos de metodología de un programa de una asignatura o curso.
Regiones de desarrollo	Zonas geográficas definidas como áreas para la inversión económica y social.
Régimen de estudio	Organización de los diferentes componentes del proceso de ejecución de un programa académico (modalidad de enseñanza, horario, unidades de crédito, requisitos de grado) .
Repitencia	Indicador compuesto que mide el número o porcentaje de estudiantes que se vuelven a inscribir en una asignatura que ya cursaron y no aprobaron.
Servidores informáticos	Es el conjunto de elementos de hardware y software que brinda servicios al funcionamiento de una red.
Tenencia de la edificación	Situación legal de uso de un inmueble.
Universidad nacional	Universidad venezolana.
Universidad privada	Aquella que no depende presupuestariamente del Estado venezolano. Su capital es propio o de sociedades.
Universidad oficial	Aquella que depende presupuestariamente del Estado venezolano.

ANEXO N° 2

GUÍA DE PRESENTACIÓN DE CARRERAS PRESENTADAS DENTRO DE LA CREACIÓN DE INSTITUCIONES



BORRADOR DE GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DE CREACIÓN DE CARRERAS DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS YA EXISTENTES

Nombre del proyecto:

Fecha de ingreso: _____

La presente guía tiene como finalidad orientar el proceso de presentación de los proyectos de creación de carreras de instituciones ya existentes, de acuerdo a la normativa aprobada en Gaceta oficial nº???? de fecha ¿????? de igual materia y al Instructivo de la Fase de Creación de de Carreras de instituciones ya existentes.

Todos los componentes del proyecto deben ser presentados en el orden en el cual aparecen en esta guía y se debe verificar la entrega del proyecto en dos copias físicas y cuatro digitales.

**COMPONENTES DE LOS PROYECTOS DE CREACIÓN DE CARRERAS DE
UNIVERSIDADES YA EXISTENTES**

Recaudos o información a presentar
Fundamentación legal, financiera y académica Recaudos a presentar en la reunión pública convocada a través de medios de comunicación de alcance nacional: - Anexar decisión del Consejo Universitario. - Anexar documento donde se verifique el presupuesto correspondiente, aprobado por el Consejo Universitario e incluido en el presupuesto global del próximo año.
Número de investigadores en el área y existencia de otras carreras en la misma área de conocimiento que resulten complementarias.
Síntesis del proyecto que contenga:
Nombre de la universidad presentante
Misión de la institución

Recaudos o información a revisar
Justificación de la carrera
Estudios legales, sociales, económicos y de mercado que demuestren que el proyecto responde a necesidades sociales, económicas y culturales del país o la región correspondiente.
Información sobre la contribución de la carrera al desarrollo regional y nacional.
Información que demuestre que la carrera que se propone constituye un aporte con relación a otras similares que ya existan en el país o en la región.
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos ampliarlo o anexar hojas..

Recaudos o información a presentar
Estructura académico – administrativa
Organigrama funcional y de cargos
Descripción de funciones
Perfiles de cargo, de autoridades, personal académico y personal administrativo.
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas.

Recaudos o información a revisar
Políticas
Descripción de la política de docencia
Descripción de la política de evaluación de los aprendizajes y la evaluación institucional:
Descripción de la política de investigación
Descripción de la política de extensión
Descripción de la política de selección, permanencia y egreso de alumnos
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas.

Recaudos o información a revisar
Equipamiento y dotación
Descripción del servicio de biblioteca.
Descripción de las áreas y equipos de laboratorios para las carreras que así lo requieran.
Áulas
Descripción de la dotación de mobiliario y equipos según áreas: docencia, administrativa y servicios.
Descripción de la plataforma tecnológica.
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas.

ANEXO N° 3

GUÍA PARA LA DEFINICIÓN Y PRESENTACIÓN COMPETENCIAS

DEFINICIÓN DE COMPETENCIA QUE SE UTILIZA EN EL INSTRUCTIVO

En el glosario de Términos que se anexa a los instructivos de la fase de creación de instituciones y carreras, se utiliza la siguiente definición de competencias: “Desempeño social complejo que expresa los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y desarrollo global de una persona dentro de una actividad específica, sea ésta especializada, de carácter técnico o profesional.

En la definición anterior destacan:

3. La complejidad del desempeño, lo que lleva a considerarla no como una suma de elementos relevantes, sino como una **integración** de los mismos.
4. Los elementos relevantes que la integran son: **los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y desarrollo global**. La novedad de la competencia como base de la formación universitaria radica en que supera la tradicional práctica de organizar los currícula con base solamente en los contenidos

Esta concepción y visión de las competencias llevó a la UNESCO (Delors, 1995) a concebir en todo proceso de formación escolar cuatro aprendizajes fundamentales:

- ❖ Aprender a conocer
- ❖ Aprender a hacer
- ❖ Aprender a vivir junto (aprender a convivir)
- ❖ Aprender a ser, que en palabras de Delors (p: 96) “es un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”

Si comparamos la definición de competencias del glosario antes citado con la clasificación de Delors, veremos que éstas se acoplan en un 100%

Delors	Glosario
Aprender a conocer	Conocimiento
Aprender a hacer	Habilidades y aptitudes
Aprender a vivir juntos	Actitudes
Aprender a ser	Desarrollo Global

Lo que se pide a los promotores de instituciones y carreras es que confeccionen sus perfiles profesionales con competencias, es decir, tareas complejas; y que justifiquen y demuestren que cada competencia integra (que no es lo mismo que incluir) los componentes de la definición presentada en el glosario de términos. Para tales efectos se sugiere utilizar la matriz siguiente.

COMPETENCIAS	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES Y APTITUDES	ACTITUDES	COMPONENTES HUMANÍSTICOS

En el instructivo para la creación de nuevas instituciones y carreras se sugieren las competencias siguientes:

❖ **Capacidad de aplicar conocimientos:**

Habilidad para utilizar los saberes y conocimientos adquiridos para aprender a transformar la realidad de su ámbito profesional.

❖ **Resolución de problemas:**

Conocimiento de la información, métodos e instrumentos necesarios para enfrentarse exitosamente a situaciones nuevas de su ámbito profesional

❖ **Capacidad de aprender:**

Habilidad para utilizar la información y saberes adquiridos en la generación de nuevos conocimientos

❖ **Manejo apropiado del idioma en forma oral y escrita:**

Conocimiento y aplicación de las normas, procedimientos e instrumentos del idioma materno para comunicarse con sus interlocutores del ámbito profesional.

❖ **Manejo de tecnologías de información y comunicación:**

Conocimiento y uso de los principales programas de la informática

❖ **Capacidad para trabajar en equipo**

Habilidad para interactuar con otros profesionales de su ámbito profesional o distinto, en un clima de aprendizaje, respeto y tolerancia.

Se pretende que los proyectos para nuevas creaciones de instituciones y carreras puedan incluir estas seis competencias genéricas, matizadas, por supuesto, por el contexto profesional correspondiente. Puede incluir otras más, si lo prefieren, pero se les recuerda que la inclusión de cada competencia en los perfiles es un compromiso curricular que se contrae, es decir, tienen que establecerle en los planes de estudio los mecanismos para formar en esas competencias.

Durante el primer trimestre de cada año, el SEA realizará talleres con los promotores interesados, para afinar la comprensión sobre la necesidad, uso e instrumentación de las competencias en lo curricular. Esto es necesario porque la instrumentación de este

esquema curricular por competencias es, en Venezuela, viejo en su concepción, pero todavía muy joven e incierto en lo que atañe a su instrumentación

ANEXO N^a 4

SEPARATA DE PLANTA FÍSICA

PROGRAMA DE DESARROLLO ESPACIAL Y FÍSICO

RECAUDOS Y ESTÁNDARES DE PLANTA FÍSICA EXIGIDOS PARA LA CREACIÓN DE CARRERAS
EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS ESTABLECIDAS

MODALIDAD DE ENSEÑANZA PRESENCIAL

FECHA:22/03/2004

COMPONENTE	DOCUMENTACIÓN A PRESENTAR	INDICADOR	ESTÁNDAR
DOCENTE	* MATRICULA ESTUDIANTIL ACTUALIZADA DE LA INSTITUCIÓN	* NÚMERO DE ALUMNOS POR CARRERA, SEMESTRE Y TURNOS.	INFORMACIÓN RECIBIDA
	* MATRICULA ESTUDIANTIL DE LA CARRERA PROPUESTA	* NÚMERO DE ALUMNOS POR SEMESTRE Y TURNOS	INFORMACIÓN RECIBIDA
	* HORARIO ACADÉMICO EXISTENTE	* HORARIO DE ACTIVIDADES DOCENTES POR TURNOS, DIARIOS Y A LA SEMANA	INFORMACIÓN RECIBIDA
	* HORARIO ACADÉMICO PARA LA CARRERA PROPUESTA	* HORARIO DE ACTIVIDADES DOCENTES POR TURNOS, DIARIOS Y A LA SEMANA	INFORMACIÓN RECIBIDA
	1. DISPONIBILIDAD DE AULAS EXISTENTES QUE COMPARTIRÁN CON LA NUEVA CARRERA: * AULAS: ** AULAS TEÓRICAS	* CANTIDAD DE AULAS TEÓRICAS * ÁREA (M2) UNITARIA Y TOTALES DE M2 * CAPACIDAD POR AULA	INFORMACIÓN RECIBIDA " " "
	** AULAS SEMINARIO	* CANTIDAD DE AULAS SEMINARIO * ÁREA (M2) UNITARIA Y TOTALES DE M2 * CAPACIDAD POR AULA	INFORMACIÓN RECIBIDA " " "
	1.1 PROPUESTA DE NUEVAS AULAS (ADECUACIÓN O CONSTRUCCIÓN)	* CANTIDAD DE AULAS TEÓRICAS * ÁREA (M2) UNITARIA Y TOTALES DE M2 * CAPACIDAD POR AULA M2 / AL.	INFORMACIÓN RECIBIDA " " 30 - 60 AL./AULA 1.20 - 1.40

COMPONENTE	DOCUMENTACIÓN A PRESENTAR	INDICADOR	ESTÁNDAR
DOCENTE (Continuación)	2. LABORATORIOS O TALLERES: * PLAN DE ESTUDIO DE LA NUEVA CARRERA	* ASIGNATURAS Y HORAS A LA SEMANA DE PRÁCTICA QUE EXIGEN LABORATORIOS O TALLERES.	INFORMACIÓN RECIBIDA
	2.2 DISPONIBILIDAD DE LABORATORIOS EXISTENTES QUE COMPARTIRÁN CON LA NUEVA CARRERA	IDENTIFICACIÓN DE CADA LABORATORIO	INFORMACIÓN RECIBIDA
		* HORAS A LA SEMANA DE OCUPACIÓN PARA CADA LABORATORIO.	INFORMACIÓN RECIBIDA
		* ÁREA (M2) POR LABORATORIO	"
	* LABORATORIO DE COMPUTACION	TOTALES M2	"
		* CAPACIDAD POR LABORATORIO	"
	2.3 PROPUESTA DE NUEVOS LABORATORIOS O TALLERES (ADECUACIÓN O CONSTRUCCIÓN)	* CANTIDAD DE LABORATORIOS	INFORMACIÓN RECIBIDA
		* ÁREA (M2) UNITARIA Y	"
		TOTALES M2	"
		* CAPACIDAD POR LABORATORIO	"
		* CANTIDAD DE LABORATORIO O TALLER	INFORMACIÓN RECIBIDA
		* ÁREA (M2) UNITARIA Y	VARIABLE DE ACUERDO A LA ESPECIALIDAD
		TOTALES DE M2	"
		* CAPACIDAD POR LABOR. O TALLER	"
		M2 / AL.	"

COMPONENTE	DOCUMENTACIÓN A PRESENTAR	INDICADOR	ESTÁNDAR
APOYO DOCENTE	1. BIBLIOTECA EXISTENTE QUE SERVIRÁ A LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA PROPUESTA	* HORARIO DE FUNCIONAMIENTO	INFORMACIÓN RECIBIDA
	* SALA DE LECTURA	* CAPACIDAD DE LECTORES	INFORMACIÓN RECIBIDA
	* COLECCIÓN BIBLIOGRÁFICA	* NÚMERO DE VOLÚMENES EXISTENTES (INCLUYE A TODAS LAS CARRERAS)	INFORMACIÓN RECIBIDA
	* COLECCIÓN BIBLIOGRÁFICA PROPUESTA PARA LA NUEVA CARRERA	* NÚMERO DE VOLÚMENES/AL. (SEGÚN MATRÍCULA PROPUESTA)	35 - 65
	* DEPÓSITO LIBROS	* CAPACIDAD EN NÚMERO DE VOLÚMENES * ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA "
	* HEMEROTECA	* NÚMERO DE PUBLICACIONES EXISTENTES * ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA "
	* PROPUESTA DE SUSCRIPCIÓN A REVISTAS Y PUBLICACIONES PARA LA CARRERA PROPUESTA	* REVISTAS Y PUBLICACIONES	SEGÚN EXIGENCIA DE LA CARRERA
	* SALA REFERENCIA	* ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA
	* SALA DE COMPUTACIÓN (CON CONEXIÓN INTERNET)	* CAPACIDAD ALUMNOS POR SALA * ÁREA (M2) * NÚMERO DE COMPUTADORAS Y PERIFÉRICOS	INFORMACIÓN RECIBIDA " "
	* ATENCIÓN AL PÚBLICO	* ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA
	* ÁREA ADMNISTRATIVA: ** OFICINA BIBLIOTECÓLOGO ** PROCESOS TÉCNICOS	* ÁREA (M2) * NÚMERO DE EMPLEADOS * ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA "
	2. CUBÍCULOS EXISTENTES PARA PROFESORES QUE COMPARTIRÁN CON LOS PROFESORES DE LA NUEVA CARRERA	* CANTIDAD DE CUBÍCULOS * ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA "
	*SALA (S) DE REUNIONES EXISTENTES QUE COMPARTIRÁN CON LOS PROFESORES DE LA NUEVA CARRERA	*CAPACIDAD * ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA "
	2.1 PROPUESTA DE NUEVOS CUBÍCULOS (ADECUACIÓN O CONSTRUCCIÓN)	* CANTIDAD DE CUBÍCULOS M2/PROF.	SEGÚN TIEMPO DE DEDICACIÓN DE PROFESORES 5.00 - 6.50

COMPONENTE	DOCUMENTACIÓN A PRESENTAR	INDICADOR	ESTÁNDAR
ADMINISTRATIVO	1. OFIICINA EXISTENTE QUE SERÁ ASIGNADA AL COORDINADOR ACADÉMICO DE LA CARRERA PROPUESTA	* ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA
	* ÁREA DE SECRETARIA Y ARCHIVO	* ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA
	1.1 PROPUESTA DE OFICINA PARA EL COORDINADOR (ADECUACIÓN O CONSTRUCCIÓN)	* ÁREA (M2)	VARIABLE
SERVICIOS	1. CAFETÍN EXISTENTE QUE PRESTARÁ SERVICIO A LOS ESTUDIANTES DE LA NUEVA CARRERA ÁREA DE MESAS	* CAPACIDAD DE USUARIOS ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA
	2. SERVICIOS DE BIENESTAR ESTUDIANTEL EXISTENTES QUE ATENDERÁN A LOS ESTUDIANTES DE LA NUEVA CARRERA * OFICINA DE ORIENTACIÓN	* PERSONAL PROFESIONAL ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA "
	* ATENCIÓN MÉDICA O ENFERMERÍA	* PERSONAL MÉDICO O DE ENFERMERÍA ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA "
	3. SERVICIOS GENERALES EXISTENTES DISPONIBLES PARA LOS ESTUDIANTES DE LA NUEVA CARRERA * REPRODUCCIÓN Y ENCUADERNACIÓN	ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA
	* SANITARIOS PARA ESTUDIANTES	* NÚMERO DE SANITARIOS * NÚMERO DE PIEZAS SANITARIAS: EXCUSADOS, URINARIOS Y LAVAMANOS. ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA " "
	* ESTACIONAMIENTO	* CAPACIDAD: NÚMERO DE VEHÍCULOS	INFORMACIÓN RECIBIDA
COMPONENTE	VARIABLES	INDICADOR	ESTÁNDAR
	1. INSTALACIONES EXISTENTES PARA ACTIVIDADES DEPORTIVAS Y CULTURALES DISPONIBLES PARA LOS ESTUDIANTES DE LA NUEVA CARRERA		

CULTURAL Y DEPORTIVO	* CANCHA (S) DEPORTIVA	* TIPO DE DEPORTE ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA "
	* USOS MÚLTIPLES	* ACTIVIDADES CULTURALES ÁREA (M2)	INFORMACIÓN RECIBIDA "
DOTACIÓN Y EQUIPAMIENTO	1. MOBILIARIO Y EQUIPAMIENTO EXISTENTE Y DISPONIBLE PARA LA NUEVA CARRERA * AULAS	* MOBILIARIO: TIPO * AYUDAS DIDÁCTICAS Y RECURSOS INFORMÁTICOS	INFORMACIÓN RECIBIDA "
	* LABORATORIOS	* EQUIPOS POR LABORATORIO: CANTIDAD Y CARACTERISTICAS	INFORMACIÓN RECIBIDA
	* BIBLIOTECA	* MOBILIARIO: SALA LECTURA * EQUIPOS DE COMPUTACIÓN: CANTIDAD Y CARACTERISTICAS *SERVICIO INTERNET: CARACTERÍSTICAS	INFORMACIÓN RECIBIDA " "
	* OFICINAS ADMINISTRATIVAS	* MOBILIARIO: TIPO Y CANTIDAD	INFORMACIÓN RECIBIDA
	2. PROPUESTA ADQUISICIÓN DE MOBILIARIO Y EQUIPOS REQUERIDOS PARA LA NUEVA CARRERA	* IDENTIFICACIÓN Y UBICACIÓN FÍSICA * CANTIDAD *CARACTERÍSTICAS	INFORMACIÓN RECIBIDA " "

DOCUMENTACIÓN: TÉCNICA * PLANO DE PLANTA DE ARQUITECTURA EN DONDE SE UBIQUEN LOS ESPACIOS DE LOS DISTINTOS COMPONENTES QUE SERÁN UTILIZADOS POR LA NUEVA CARRERA.

* PARA LAS PROPUESTAS DE ADECUACIÓN O CONSTRUCCIÓN: PLANOS DE PLANTA DE ARQUITECTURA QUE INDIQUE LOS TRABAJOS A REALIZAR Y CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN.

* PLAN DE INVERSIÓN REQUERIDA PARA INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
EL SABER PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA.
Martín Eduardo Suárez Durán
ISBN: 978-84-690-7627-9 / DL: T.1383-2007



BORRADOR DE INSTRUCTIVO DE LA FASE DE CREACIÓN DE UNIVERSIDADES, NÚCLEOS Y EXTENSIONES

MARZO 2004

El presente instructivo tiene como finalidad orientar el proceso de tramitación y evaluación de la calidad de los proyectos de creación de instituciones, núcleos y extensiones de pregrado, de acuerdo a la normativa aprobada en Gaceta oficial N° 22.253 de fecha 27/05/2010.

El documento consta de dos partes, a saber:

5. La ruta a seguir por los promotores y sus solicitudes para la tramitación de proyectos de creación de universidades, núcleos y extensiones, explicado de manera detallada, mediante un flujograma de proceso.
6. Los componentes que deben formar parte del proceso y del proyecto con indicación de los recaudos e información a presentar, así como los criterios y estándares que serán utilizados para la evaluación.

El proceso consta de dos etapas subdivididas en siete fases:

Primera etapa: Presentación de credenciales de promotores y síntesis del proyecto. Incluye las fases I y II. Se inicia en la reunión de convocatoria anual, en la cual se reciben las síntesis de los proyectos y las credenciales de los promotores. Una vez recibidos estos recaudos se procede a su evaluación y a publicar en al menos un diario de circulación nacional la lista de promotores. Luego de 30 días continuos, aquellos promotores cuyas credenciales sean aceptadas son informados de los resultados e invitados a presentar proyectos. Estas primeras dos fases están descritas en el flujograma de proceso de manera gráfica y la demás en sendos cuadros donde para cada fase de la etapa se describen los aspectos a considerar, los recaudos o información a presentar y los criterios y estándares de evaluación.

Segunda etapa: Recepción de proyectos de creación de instituciones de pregrado. Incluye las fases III a la VII. Los promotores contarán con un lapso de un mes luego de conocer la aceptación de sus credenciales, para preparar y entregar ante la Oficina de la Secretaría Permanente del Consejo Nacional de Universidades los proyectos formulados de acuerdo a las normas e instructivos recibidos en la reunión de convocatoria. La Secretaría Permanente hará una revisión previa de lo exhaustivo de la documentación recibida durante los cinco (5) días hábiles posteriores a la entrega, a los fines de admitir o rechazar el proyecto. Si el proyecto no es admitido se brindará un lapso no mayor de un mes a los promotores para completar la información. Si el proyecto es admitido se iniciará el proceso de evaluación de la propuesta institucional con base en los criterios y estándares que se presentan en este instructivo. Los promotores serán informados si sus proyectos de creación de instituciones son o no aprobados. En caso de que sean aprobados, se pasará a la evaluación de carreras, cuyo instructivo será entregado también en la primera reunión de convocatoria. Las fases 3 a 7 están descritas en el flujograma de proceso de manera gráfica y luego en sendos cuadros donde para cada fase de la etapa se describen los aspectos a considerar, los recaudos o información a presentar y los criterios y estándares de evaluación.

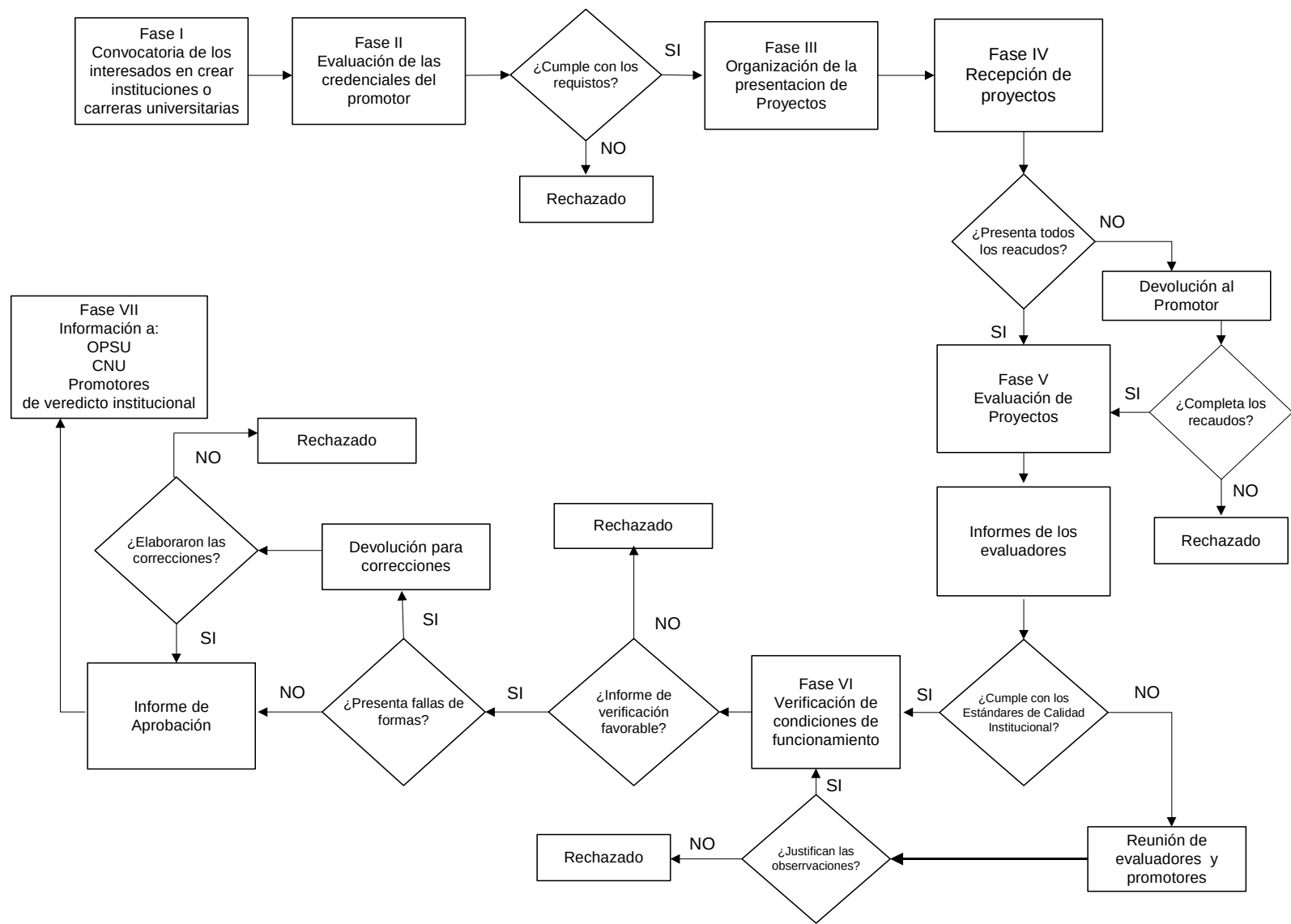
El Instructivo vendrá acompañado de cuatro (4) anexos los cuales son:

- Anexo N° 1: Glosario de términos.
- Anexo N° 2: Guía de presentación de proyectos de creación de universidades, núcleos y carreras
- Anexo N° 3: Guía para la definición y presentación competencias.
- Anexo N° 4: Separata de planta física

Todos los componentes del proyecto deben ser presentados en el orden en el cual aparecen en este instructivo a partir de la segunda etapa de presentación del proyecto de creación propiamente dicho y en dos copias físicas y cuatro CDs.

A continuación se presenta el flujograma de "Ruta de Creación de Instituciones":

Ruta de Creación de Instituciones



Primera etapa: Presentación de credenciales de promotores y síntesis del proyecto.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Credenciales del promotor o promotores	Recaudos a presentar en la reunión pública convocada a través de medios de comunicación de alcance nacional: a) Síntesis del proyecto que incluya denominación de la institución a crear (proyecto), tipo de dependencia (oficial o privado), nombre del promotor o entidad promotora , ubicación de la sede, condición de tenencia de la sede, misión redactada en los mismos términos solicitados en el instructivo, descripción de las carreras por facultad o equivalente, matrícula inicial, matrícula final proyectada del primer ciclo académico (5 años), capital constituido y reserva (patrimonio) y fuentes financieras del proyecto. Máximo diez (10) cuartillas, en el anexo nº 2 se presenta el formulario correspondiente. b) Síntesis del currículum vitae del promotor académico. c) Tres referencias personales del promotor. d) Al menos una carta de referencia académica expedida por una autoridad universitaria activa o de instituciones académicas. e) Al menos una carta de referencia profesional del promotor o promotores expedida por los últimos empleadores. f) Al menos una carta de referencia bancaria que respalde el capital inicial propuesto. g) Balance personal del promotor firmado por un contador público colegiado. h) Solvencia del Impuesto sobre la Renta expedida por el SENIAT como ente contribuyente.	Criterios: Lo exhaustivo de la documentación presentada. Experiencia académica no menor de quince años. Expediente de vida profesional y académica que demuestre una conducta intachable. Solvencia económica para acometer el proyecto. Estándar: Cumple con el 100% de los requisitos exigidos.

Segunda Etapa: Presentación del Proyecto de creación de institución de pregrado

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Requisitos legales para la presentación de proyectos	Para la creación de universidades privadas: a) Copia certificada del título jurídico por el cual se crea la institución promotora debidamente registrado. b) Proyecto de estatuto orgánico que norme la organización y funcionamiento de la institución.	Criterios: Existencia y legalidad del documento de título jurídico de la institución promotora. Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Capítulo II Gaceta Oficial N°. 1.429 (Extraordinario) del proyecto de estatuto orgánico. Estándar: Cumple con el 100% de los requisitos exigidos.
	Para la creación de universidades oficiales: a) Copia de la Gaceta Oficial donde se publica la comisión designada por el Ejecutivo Nacional para promover el proyecto de creación de la institución y sus carreras. b) Proyecto de estatuto orgánico que norme la organización y funcionamiento de la institución.	Criterios: Existencia y legalidad del documento que avala la comisión designada por el Ejecutivo Nacional. Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Capítulo II Gaceta Oficial N°. 1.429 (Extraordinario) del proyecto de estatuto orgánico. Estándar: Cumple con el 100% de los requisitos exigidos.
	Para la creación de proyectos de extensiones y núcleos promovidos por instituciones ya existentes: a) Resolución de aprobación emanada del Consejo Universitario de la institución. b) Partida presupuestaria que cubra los requerimientos de recursos establecidos en el proyecto, avalada por el Consejo Universitario.	Criterios: Existencia y legalidad del documento de resolución del Consejo Universitario aprobando la solicitud. Suficiencia de los recursos aprobados por el Consejo Universitario. Estándar: Cumple con el 100% de los requisitos exigidos.
Fundamentación legal del proyecto.	Información sobre los basamentos legales de la propuesta de proyecto.	Criterio: Coherencia con lo dispuesto en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley de Educación, Ley de Universidades y la reglamentación que le sea pertinente. Estándar: Cumple con el 100% de los requisitos exigidos.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Justificación (Análisis de pertinencia externa del proyecto)	Estudios legales, sociales, económicos y de mercado, que demuestren que el proyecto responde a necesidades sociales, económicas y culturales del país o la región correspondiente.	Criterios: - Existencia de una demanda directa e indirecta de potenciales usuarios y evidencia de un mercado potencial de trabajo, tanto en el sector público como privado de la región. - Cumplimiento de los lineamientos de política y normativa existentes. - Comparaciones sociales, educacionales u otras. Estándar: Demostración de la existencia de una demanda directa o indirecta de potenciales usuarios; y evidencia de un mercado potencial de trabajo tanto en el sector público como privado de la región.
	Información sobre la contribución del proyecto al desarrollo regional y nacional. Esta información tiene carácter mandatorio en el caso de las universidades oficiales y carácter indicativo para las privadas.	Criterios: Su congruencia con las políticas y lineamientos de los planes de desarrollos a nivel nacional, regional o local, en materia de ejes de desarrollo regional, económico, social e internacional, como por ejemplo su inserción geográfica en alguna de estas áreas: - Regiones estratégicas de desarrollo, prioritarias o emergentes. - Fachadas geográficas críticas por exclusión socioeconómica. - Ejes de desconcentración como líneas de integración territorial. - Áreas bajo régimen político especial. Estándar: Correspondencia con políticas y lineamientos de los planes de desarrollos a nivel nacional, regional o local, propuestas como ejes de desarrollo, o la demostración de que el proyecto contribuye al desarrollo regional aunque no está inscrito en las políticas oficiales.
	Información que demuestre que la institución y carreras que se proponen constituyen un aporte con relación a otras similares que ya existan en el país o en la región.	Criterios: Se demuestra con base en alguna de las siguientes variables: - La naturaleza de la institución y las carreras (tecnológica, humanística, mixta, etc). - La modalidad de enseñanza (presencial, a distancia o mixta). - La extensión de la carrera (larga, corta). - La cobertura de la oferta académica incluye opciones no existentes en la región. - El currículum propuesto presenta innovaciones con relación a los ya establecidos en la región.

		Estándar: Cumple con al menos uno de los criterios antes señalados.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Misión	La información a suministrar debe estar redactada de manera tal que precise los siguientes aspectos: Naturaleza: refiere al tipo de institución (Universidad, Instituto, Colegio, Politécnico), predominio académico (Tecnológica, Humanística y Mixta) y su dependencia (oficial, o privado). Modalidad de enseñanza: presencial, a distancia o mixta. Servicios que prestará: formación de profesionales e investigadores; producción de investigación; servicios a la comunidad y otros. En la formación de profesionales debe especificarse el o los niveles: pre y postgrado. Población a la que atenderá: bachilleres, trabajadores sin estudios de ES, profesionales universitarios y otros. Productos que generará: profesionales (precisar niveles: Licenciado o equivalente, especialistas, magísteres, doctores y TSU); investigaciones, contratos de servicio, etc.	Criterios: • Correspondencia de sus elementos con la denominación o caracterización institucional. • Correspondencia o coherencia con la justificación del proyecto. • Correspondencia de sus elementos con la propuesta institucional. • Correspondencia de sus elementos con la propuesta curricular. Estándares: La misión debe corresponder al menos con la denominación o caracterización institucional y los elementos de la propuesta institucional. Las definiciones de la misión se corresponden con la justificación, propuesta institucional y curricular.
Visión	Debe reflejar la finalidad última de la institución y carreras que se propongan. Desde este punto de vista, la visión atañe a los efectos que la institución o la carrera tendrían, en el futuro no inmediato, en el contexto que le corresponda. Depende de factores institucionales y extrainstitucionales.	Estándar: Correspondencia con la misión en al menos denominación, servicios que prestará y productos.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Propuesta curricular	<u>Escenarios de desempeño profesional:</u> Se refiere a las áreas de ejercicio laboral para las cuales se forma y habilita al egresado de una determinada carrera.	Criterio: Congruencia con las especificaciones de ejercicio profesional establecidas en las leyes de ejercicio profesional de cada una de las carreras. Estándar: Debe cubrir el 100% de las competencias establecidas en la ley de ejercicio profesional de la carrera propuesta.
	<u>Perfil Profesional</u> Es el conjunto de competencias genéricas que tipifican una carrera. Competencia genérica profesional “Los elementos compartidos que pueden ser comunes a los diferentes programas de una carrera universitaria”. Ejemplo: la capacidad de diseñar para la carrera de ingeniería, que debe ser común para: ingeniería civil, metalúrgica, química, eléctrica, etc. Las competencias genéricas que se exigirán en el proyecto son las siguientes: - o Capacidad de aplicar los conocimientos. - o Resolución de problemas. - o Capacidad de aprender. - o Manejo apropiado del idioma en forma oral y escrita. - o Manejo de tecnologías de información y comunicación. Si el promotor considera en su proyecto otras competencias genéricas adicionales podrá añadirlas. Toda competencia debe ser sustentada curricularmente. En el anexo No. 3 se definirán las competencias genéricas académicas anteriores.	Criterio: El perfil profesional se evalúa por la correspondencia entre éste y la estructura curricular de la carrera correspondiente. Estándar: Todas y cada una de las competencias deben ser congruentes con el soporte curricular correspondiente

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Propuesta curricular (Continuación)	Estructura Curricular. Plan de estudios: componentes curriculares que se organizan alrededor de los ejes verticales y horizontales de la propuesta de formación. Ejemplo de eje vertical: componente básico o de formación general, componente profesional y componente especializado. Ejemplo de eje horizontal: Investigación y generación de conocimiento. Régimen de estudio: • Modalidad de enseñanza (presencial, a distancia o mixto). • Horario (diurno –mañana o tarde-, nocturno u otros). • Unidades créditos: concepción y régimen. • Requisitos de grado (créditos y requisitos de tesis o pasantías) Anexar programas sinópticos.	Criterio: Correspondencia con los perfiles académico y profesional. Estándar: Cada componente de la estructura curricular debe estar directamente relacionado con las competencias de los perfiles académico y profesional. (Presentar en cuadro esquemático las relaciones de correspondencia entre ellos).
Estructura académico - administrativa	Organigrama funcional y de cargos y descripción de funciones y perfiles de cargo, de autoridades, personal académico y personal administrativo.	Criterio: Exhaustividad de la documentación presentada. Estándar: Cumple con el 100% de los requisitos exigidos
Políticas	Descripción de la política de planificación que incluya: • Propósitos • Lineamientos y estrategias • Medios para implantación.	Criterios: • Incluye la formulación de un plan estratégico y los planes operativos anuales para la implantación y funcionamiento de la institución. • Define la necesidad de una metodología de insumos y productos acorde con los lineamientos de planificación y presupuesto desarrollados por la OPSU. • Contempla la participación de cada una de las unidades académico administrativas en el proceso de planificación. Estándar: La política debe incluir como requisito indispensable la formulación de un plan estratégico y los planes operativos anuales para la implantación y funcionamiento de la institución.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Políticas (Continuación)	Descripción de la política de información que incluya: • Propósitos • Lineamientos y estrategias • Medios para la implantación.	Criterios: • Incluye lineamientos de comunicación externa e interna; y en ésta última discriminada entre aquella dirigida a la comunidad académica y a las diferentes dependencias. • Contempla lineamientos para el desarrollo de servicios informatizados para docentes y estudiantes, con acceso a internet. Estándar: La política debe incluir como requisito indispensable lineamientos de comunicación externa e interna.
	Descripción de la política de evaluación de los aprendizajes: • Propósitos • Lineamientos y estrategias • Medios para la implantación.	Criterios: • Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Capítulo II Gaceta Oficial N° 1.429 (Extraordinario) en cuanto a la evaluación de aprendizajes. • Existencia de una normativa interna Estándar: La política de evaluación debe ser congruente con lo establecido en la Ley de Universidades y disponer de una normativa interna
	Descripción de la política de evaluación institucional que incluya: • Propósitos • Lineamientos y estrategias • Medios para la implantación.	Criterios: • Incorporación de lineamientos orientados a la evaluación interna (autorregulación) según lo establecido por los lineamientos del S.E.A. Estándar: La política de evaluación debe ser congruente con lo establecido en los lineamientos del S.E.A aprobados por el CNU en el acta No. 406 de fecha 28-05-02.
	Descripción de la política de docencia que incluya: • Propósitos • Lineamientos y estrategias • Medios para la implantación.	Criterios: • Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Capítulo II Gaceta Oficial N° 1.429 (Extraordinario). • Incorpora los lineamientos de los ejes curriculares en los que descansa la formación de los estudiantes. • Incorpora las características de la formación extramuros. • Incorpora la capacitación de los profesores en pedagogía y didáctica. • Incorpora la relación con la comunidad mediante la docencia. Estándar: La política de docencia debe ser congruente con lo establecido en la Ley de Universidades y el resto de los criterios establecidos.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Políticas (Continuación)	Descripción de la política de investigación que incluya: • Propósitos y objetivos • Lineamientos y estrategias • Medios para la implantación.	Criterios: • Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Capítulo I Gaceta Oficial N°. 1.429 (Extraordinario). • Incorpora líneas de investigación. • Metas con relación al Programa de promoción al investigador. • Exigencias de investigación a los profesores de DE y TC. • Metas de formación de postgrado para sus profesores. • Correspondencia con lo establecido en la misión Estándar: La política de investigación debe ser congruente con lo establecido en la Ley de Universidades y con lo establecido en la misión de la institución.
	Descripción de la política de extensión que incluya: • Propósitos y objetivos • Lineamientos y estrategias • Medios para la implantación.	Criterios: • Incorpora información sobre posibles convenios. • Define áreas de influencia. • Define relaciones interinstitucionales a nivel nacional e internacional • Contempla relaciones con la comunidad mediante la investigación. • Incorpora procesos de evaluación de las necesidades del entorno social y productivo para identificar áreas de acción. Estándar: En la política se considerarán componentes indispensables la definición de las áreas de influencia, la enunciación de posibles convenios y las posibles áreas de producción.
	Descripción de la política de ingreso, permanencia y ascenso en la carrera académica que incluya: • Propósitos y objetivos • Lineamientos y estrategias • Medios para la implantación.	Criterios: • Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Capítulo I Gaceta Oficial N°. 1.429 (Extraordinario). • Existencia de una normativa interna que exprese claramente los procedimientos y criterios para el ingreso, permanencia y ascenso de la carrera académica. Estándar: La política de ingreso, permanencia y ascenso en la carrera académica debe ser congruente con lo establecido en la Ley de Universidades y debe contar con una normativa interna en las tres áreas mencionadas.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
EL SABER PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA.
Martín Eduardo Suárez Durán
ISBN: 978-84-690-7627-9 / DL: T.1383-2007

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Políticas (Continuación)	Descripción de la política de selección, permanencia y egreso de alumnos que incluya: • Propósitos y objetivos • Lineamientos y estrategias • Medios para la implantación.	Criterios: • Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Capítulo I Gaceta Oficial N°. 1.429 (Extraordinario). • Existencia de una normativa interna que exprese claramente los procedimientos y criterios para la selección, permanencia y egreso de alumnos, así como las políticas de desarrollo estudiantil. • El número de estudiantes promedio por sección no debe ser superior a 60; pero en las carreras tecnológicas, el número no podrá ser superior a 30. Estándar: La política de selección, permanencia y egreso de alumnos debe ser congruente con lo dispuesto en la Ley de Universidades y disponer de una normativa interna.
Disponibilidad de personal académico, administrativo y obrero requerido para el inicio de las actividades	Personal académico: • Autoridades discriminadas según cargo, funciones, nivel académico, dedicación y escalafón. • Profesores: cargo, funciones, dedicación, nivel académico y escalafón.	Criterios: Adecuación a la normativa de la Ley de Universidades: Título III, Capítulo I y III Gaceta Oficial N°. 1.429 (Extraordinario). Estándares: • Para las autoridades el 100% debe ser a TC o DE y tener una categoría no inferior a la de asociado. • Para los profesores en las instituciones oficiales el % de DE y TC no debe ser inferior a un 40% y el % de doctores no debe ser inferior al 10%. • Para los profesores en las instituciones privadas el % de DE y TC no debe ser inferior a un 20% y el % de doctores no debe ser inferior a un 5%. • Relación promedio alumno/profesor TCE no mayor de 15 para las universidades oficiales y no mayor de 25 para las universidades privadas,
	Personal administrativo con descripción del nivel académico, dedicación, cargo y funciones.	Criterio: Volumen adecuado para cubrir las actividades básicas administrativas. Estándar: Cumplir el estándar de relación personal profesoral con respecto a personal administrativo con un máximo de un empleado administrativo por cada tres profesores.
	Personal obrero con descripción de la dedicación, cargo y funciones.	Criterio: Volumen adecuado para cubrir las actividades básicas de apoyo. Estándar: Un obrero por cada dos profesores.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Inversiones y financiamiento	• Matrícula de inicio y proyectada discriminada por carrera, horario y turnos según índices de prosecución, repitencia y deserción. • Presupuesto de ingresos, egresos y gastos de inversión por año lectivo proyectado durante el primer ciclo, con detalle de fuentes de financiamiento, previsiones legales y técnicas de prestaciones sociales, depreciaciones y gastos imprevistos. • Demostración de capital de trabajo en respaldo a los gastos del primer año. • El estado financiero proyectado avalado por un contador público colegiado. • Tablas de sueldos del personal docente y de investigación por categoría y dedicación. • Previsiones financieras en cuanto a la posesión de la planta física si fuere el caso, construcción de la sede definitiva, remodelación, ampliación, equipamiento y mobiliario.	Criterios: • Correspondencia de la matrícula de inicio y proyectada con los resultados del estudio de demanda directa descritos en la justificación. • Transparencia demostrada por la descripción detallada de las fuentes de financiamiento y tipo de gastos. • Factibilidad económica del proyecto: 1) en el caso de las iniciativas de carácter privado, demostrada mediante la disponibilidad declarada del capital de trabajo en respaldo a los gastos del primer año y demostración de la sustentabilidad de las principales fuentes de ingresos., 2) en el caso de las iniciativas del sector público, con la copia de la solicitud de recursos financieros mediante presupuesto para el año estimado de inicio. • Adecuación de las remuneraciones del personal docente y de investigación a los últimos convenios establecidos para esta materia en el sector público de universidades. • Cumplimiento de las proporciones presupuestarias definidas por el CNU en las áreas de: docencia, investigación, extensión, cultura, deporte, biblioteca y servicios estudiantiles. Estándares: - o En el caso de las iniciativas privadas el capital inicial debe ser igual o superior al monto de los gastos de inversión y funcionamiento del primer año. - o Las fuentes de financiamiento de los gastos de inversión y de funcionamiento deben ser confiables y sostenibles en un lapso no inferior a dos ciclos académicos. - o Las remuneraciones del personal docente y de investigación se deben adecuar a las remuneraciones establecidas para el personal de igual nivel y dedicación en los convenios firmados por el sector público de universidades, con variaciones negativas no mayores al 60%. - o El presupuesto de egresos estimado para cada cada año cumple con las proporciones presupuestarias definidas por el CNU en las áreas de: docencia, investigación, extensión, cultura, deporte, biblioteca y servicios estudiantiles.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Equipamiento y dotación	Descripción del servicio de biblioteca.	Criterios: • Contar con al menos 3 bibliotecólogos y nueve auxiliares. • Contar con una colección básica de 85.000 volúmenes. • Contar con libros de texto en número de ejemplares de acuerdo al número de usuarios (5 hasta 50 usuarios, 10 de 50 a 150 usuarios y 15 para más de 150 usuarios). • Contar con estantería metálica uniforme con espacio de 30 cms entre entrepaños. • Disponibilidad de equipos de computación con conexión a internet. Estándar: Cumplimiento de todos los criterios anteriores.
	Descripción de las áreas y equipos de laboratorios para las carreras que así lo requieran.	Los parámetros serán consultados con expertos en el área contratados ad hoc para la evaluación de carreras.
	Descripción de la dotación de mobiliario y equipos según áreas: docencia, administrativa y servicios.	Dotación de mobiliario adecuado y suficiente para las áreas administrativas y docentes que incluya pupitres, mesas de cátedra pizarrones, equipos de apoyo audiovisual.
	Descripción de la plataforma tecnológica que contemple: • La organización que la mantendrá. • Los servicios informatizados a prestar en las áreas académicas, administrativas y de extensión. • La infraestructura tecnológica y el personal técnico de soporte y mantenimiento.	Criterios: Existencia de una organización para la gestión en tecnología de información y soporte y servicios de atención a usuarios, producción, operaciones y tecnología. Servicios de información en las áreas de: sistemas de registro y control de estudios, sistema integrado administrativo financiero, sistema de personal, biblioteca y servicios de acceso a Internet Infraestructura Tecnológica con las siguientes características: • Plataforma integrada con una red estructurada, que sea el medio de interacción con los servicios de información, con seguridad aplicada a nivel de las estaciones de trabajo, servidores, comunicaciones, servicios de información, usuarios y garantía funcional. • Un servidor por cada servicio de información indicado anteriormente y uno para desarrollos y pruebas. • Estaciones de trabajo acordes con la cantidad de usuarios en cada unidad funcional. Al menos una impresora por cada área funcional y unidades de respaldo de la información en los servidores. • Tecnología de información de soporte a la enseñanza. • Capacidad para generar y mantener contenidos académicos colocados a disposición en la red interna o en el WEB. Estándar: Cumplimiento de todos los criterios anteriores.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Planta Física (En el anexo nº 3 se presenta información detallada sobre recaudos así como sobre los criterios y estándares a cumplir) Este aspecto incluirá una visita de inspección por parte del Programa de Planta Física de la OPSU a los fines de verificar condiciones para funcionamiento.	Memoria descriptiva de los siguientes aspectos: Condición de tenencia de la edificación: propietario o no propietario: • Propietario: Título de propiedad del terreno y la edificación. • No propietario: contrato o carta compromiso de arrendamiento, u opción de compra de sede , o convenio de comodato. Nota: en caso de sedes provisionales debe presentar planos de desarrollo de la sede propia y plan de desarrollo con etapas previstas para ocupación y funcionamiento.	Criterio: Certificar la validez legal de los documentos solicitados Estándar: Todos los documentos exigidos deben estar notariados o registrados por la autoridad de la jurisdicción competente.
	Permisología: • Conformidad de uso para educación. • Conformidad asociación de vecinos • Conformidad cuerpo de bomberos.	Criterio: Certificación de permisos por la autoridad competente. Estándar: Los promotores deben presentar el 100% de los permisos exigidos.
	Ubicación: • Facilidades de transporte público. • Facilidades de vías de acceso. • Disponibilidad y funcionamiento continuo de la red de servicios públicos: agua, electricidad y teléfono. • Disponibilidad de estacionamiento: para estudiantes, profesores y empleados. • Condiciones adecuadas del entorno desde el punto de vista de la Ley de Educación	Criterios: Comprobación in situ por parte del equipo de arquitectos del Programa de Planta Física. Estándar: Condiciones aceptadas por el equipo evaluador

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Planta Física (Continuación)	Capacidad definida como disponibilidad de espacios adecuados para albergar a los actores y recursos que cumplen las distintas funciones, debe incluir: <u>-Áreas de docencia teórica:</u> • Aulas para la enseñanza teórica • Aulas para la enseñanza por seminarios <u>-Áreas de docencia práctica:</u> • Laboratorio de computación • Talleres de acuerdo a las exigencias de las carreras. <u>-Áreas de Apoyo docente</u> • Biblioteca • Cubículos para profesores • Sala de reuniones del profesorado	<u>-Áreas de docencia teórica:</u> Criterio: Relación número de alumnos por metro cuadrado. Estándar: De 30 a 60 alumnos/aula y 1.20 a 1,40 m2 por alumno. <u>-Áreas de docencia práctica:</u> Criterio: Relación número de alumnos por metro cuadrado. Estándar: De 16 a 30 alumnos/laboratorio y 2,00 a 3,50 m2 por alumno. <u>-Áreas de Apoyo docente</u> Biblioteca: Criterio: número de lectores en sala de lectura. Depósito de libros: área y capacidad en número de volúmenes. Oficinas administrativas de la biblioteca: área en m2 según personal y procesos técnicos y de atención al usuario. Estándar: Contar con un número de puestos –lector equivalente al 25% de la matrícula total proyectada al último año del primer ciclo o cohorte (el área por puesto lector debe ser equivalente a 2,50 m2 por lector.). Cubículos para profesores Criterio: Número de profesores (tiempo completo equivalente) por m2 Estándar: 5,00 a 6,00 m2 por profesor. Sala de reuniones del profesores Criterio: Número de profesores (tiempo completo equivalente) por m2

		Estándar: 1,50 a 1,90 m2 por profesor.
Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Planta Física (Continuación)	Capacidad definida como disponibilidad de espacios adecuados para albergar a los actores y recursos que cumplen las distintas funciones, debe incluir: <u>-Area administrativa:</u> • Oficinas de autoridades. • Oficinas de empleados administrativos • Oficina de control de estudios	<u>-Area administrativa:</u> Oficinas de autoridades Criterio: Área en m2 por autoridad Estándar: De 20 a 50 m2 por autoridad incluyendo áreas para servicios sanitarios. Oficinas empleados administrativos Criterio: Área en m2 por empleado Estándar: De 5,60 a 12 m2 por empleado dependiendo del cargo y jerarquía. Oficina de control de estudios Criterio: Área en m2 por empleado Área de archivo en m2 según crecimiento de la matrícula Estándar: Varía según la matrícula.

Aspectos a considerar	Recaudos o información a presentar	Criterios y estándares de evaluación
Planta Física (Continuación)	Capacidad definida como disponibilidad de espacios adecuados para albergar a los actores y recursos que cumplen las distintas funciones, debe incluir: <u>-Área de servicios:</u> • Cafetín • Servicio de orientación para estudiantes • Servicio médico o primeros auxilios • Servicios sanitarios • Servicio de reproducción y encuadernación <u>Área cultural deportiva:</u> • Áreas o convenios para la práctica de deportes y uso cultural	<u>-Área de servicios:</u> Cafetín Criterio: Área en m2 por persona Estándar: De 8 a 10% del total de la matrícula estudiantil y de 1,00 a 2,00 m2 por persona. Servicio de orientación Criterio: Área en m2 por empleado Estándar: De 8 a 10,00 m2 por empleado. Servicio medico Criterio: Área en m2 por empleado Estándar: Variable según servicios dispensados. Servicios sanitarios Los criterios y estándares se definen en el Instructivo detallado de planta física, según lo establecido en la Gaceta Oficial n^a 4.044 Extraordinaria de fecha 08-09-1988. Servicio de reproducción y encuadernación Criterio: Área en m2 según el equipo y número de empleados <u>Área cultural deportiva:</u> Área deportiva: cancha múltiple con gradas. Criterio: M2 por espectador Estándar: De 0,90 a 1,00 m2 por espectador Area cultural: sala de usos múltiple. Criterio: M2 por persona Estándar:

		De 1,00 a 2,50 m2 por persona.

ANEXO N° 1

GLOSARIO DE TÉRMINOS

2.1 GLOSARIO DE TÉRMINOS

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Actitudes	Disposición de ánimo manifestada, de algún modo. En los procesos de interacción entre semejantes.
Aptitudes	Capacidad y disposición para el buen desempeño o ejercicio de una tarea, física o intelectual.
Carrera	Formación profesional de la educación superior que conduce a un título universitario.
Competencia	Desempeño social complejo que expresa los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y desarrollo global de una persona dentro de una actividad específica, sea ésta especializada, de carácter técnico o profesional.
Competencia Genérica Profesional	Los elementos compartidos que pueden ser comunes a los diferentes programas de una carrera universitaria.
Competencia Profesional Específica	Son los elementos básicos o esenciales de un programa no compartidos con los otros programas de una misma carrera.
Conocimientos	Conjunto de saberes que se organizan didácticamente para conformar disciplinas científicas.
Currículum	Expresión latina, en cierto modo equivalente a la de plan de estudio, empleada inicialmente por los pedagogos norteamericanos y actualmente generalizada. El currículum comprende, por lo general, además de la distribución de las materias intelectuales, toda actividad educativa, incluyendo los fines y los métodos.
Criterio	Valor que se establece y se define en un proceso de evaluación para juzgar el mérito de un objeto o de un componente.
Dedicación	Tiempo de servicio determinado en función del número de horas semanales que presta el personal docente.
Demanda Directa	Estudio de medición del mercado de usuarios directos de un bien o servicio.
Demanda Indirecta	Estudio de medición de usuarios indirectos de un bien o servicio.

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Desarrollo global	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que evidencian en la personalidad del individuo la integración de las culturas intelectual, física y estética.
Disponibilidad Declarada de Capital	Es la cantidad de activos que sirven para hacer frente a las obligaciones pecuniarias de una empresa.
Ejes de concentración	Concepto de la geografía económica que alude a las regiones donde se invierte y desarrolla un conjunto de actividades económicas.
Escalafón o categoría profesional	Clasificación ordinal, según condición reglamentada del cargo, y su ubicación en el sistema de escalafón de las universidades.
Estado financiero avalado	Son aquellos registros contables y balances que son respaldados con la firma de un contador público para garantizar la situación financiera de una empresa.
Estándar	Patrón de medida o estimación que establece el límite de una característica para efectos de evaluación.
Estructura académico administrativa	Organización de una institución de educación superior que toma en cuenta los niveles de autoridades, docente y personal administrativo en cargos claves.
Estructura curricular	Organización de los diversos componentes curriculares (carreras, programas, materias).
Fachadas geográficas	Zonas limítrofes.
Factibilidad económica del proyecto	Estudio que tiene como finalidad demostrar la posibilidad de que un proyecto cuente con los recursos económicos necesarios para su desarrollo e implementación.
Habilidades	Capacidad y disposición para ejercer una profesión u oficio. En este contexto se está considerando como sinónimo de aptitud.
Índice de prosecución	Indicador compuesto que mide los estudiantes que prosiguen continuamente una carrera.

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Matrícula de inicio	Total de estudiantes inscritos en la institución al inicio de su actividad.
Matrícula proyectada	Total de estudiante que aspira atender la institución universitaria en el primer ciclo académico de actividades.
Nivel académico	Clasificación del personal docente y de investigación según el grado académico obtenidos en sus estudios universitarios.
Organigrama funcional	Es la representación gráfica de la estructura organizativa formal de una institución, según función especializada del trabajo y niveles jerárquicos de autoridad.
Perfil profesional	Conjunto de competencias genéricas que muestra un egresado de una carrera.
Perfil profesional específico	Conjunto de competencias que muestra un egresado de un programa o mención.
Pertinencia	Congruencia entre las expectativas del contexto social y la oferta institucional o programática; y la correspondencia entre la plataforma teleológica del proyecto institucional y los recursos y procedimientos que se arbitren para consecución de aquella.
Políticas	Conjuntos de estrategias, normas y parámetros de una organización, que orienta la actuación de los funcionarios para alcanzar sus objetivos y metas en un lugar o plazo dados. Es un marco general de actuación .
Plan de estudio	Se refiere al instrumento que, con fundamento en una orientación educativa, precisa y articula objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para sustentar la formación de una persona en el contexto de un ciclo completo de educación.

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Plataforma tecnológica	Conjunto de elementos de hardware y software que sirven de base para el desarrollo y funcionamiento de sistemas automatizados de información.
Previsiones financieras con relación a planta física	Principio que exige a la dependencia de que se trate la inclusión anticipada de todos los posibles gastos en que incurra durante el año.
Programa sinóptico	Resumen de los objetivos y contenidos de metodología de un programa de una asignatura o curso.
Regiones de desarrollo	Zonas geográficas definidas como áreas para la inversión económica y social.
Régimen de estudio	Organización de los diferentes componentes del proceso de ejecución de un programa académico (modalidad de enseñanza, horario, unidades de crédito, requisitos de grado) .
Repitencia	Indicador compuesto que mide el número o porcentaje de estudiantes que se vuelven a inscribir en una asignatura que ya cursaron y no aprobaron.
Servidores informáticos	Es el conjunto de elementos de hardware y software que brinda servicios al funcionamiento de una red.
Tenencia de la edificación	Situación legal de uso de un inmueble.
Universidad nacional	Universidad venezolana.
Universidad privada	Aquella que no depende presupuestariamente del Estado venezolano. Su capital es propio o de sociedades.
Universidad oficial	Aquella que depende presupuestariamente del Estado venezolano.

ANEXO N° 2
GUÍA DE PRESENTACIÓN DE
PROYECTOS DE CREACIÓN DE
UNIVERSIDADES, NÚCLEOS Y
CARRERAS



BORRADOR DE GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DE CREACIÓN DE UNIVERSIDADES, NÚCLEOS Y EXTENSIONES

Nombre **del** **Proyecto:**

Fecha de ingreso: _____

La presente guía tiene como finalidad orientar a los promotores interesados en el proceso de presentación de los proyectos de creación de universidades, núcleos y extensiones de pregrado de acuerdo a la normativa aprobada en Gaceta oficial nº???? de fecha ¿????? de igual materia y al Instructivo de la Fase de Creación de Universidades, Núcleos Y Extensiones

El documento guía el proceso de presentación de proyectos que consta de dos etapas:

Primera etapa: presentación de las credenciales de promotores y síntesis del proyecto. Incluye las fases I y II. Se inicia en la reunión de convocatoria anual en la cual se reciben las síntesis de los proyectos y las credenciales de los promotores. Una vez recibidos estos recaudos se procede a su revisión a los fines de considerar admitidas las credenciales y proceder a los siguientes pasos de evaluación de credenciales previstas en el Instructivo de la Fase de Creación de Universidades, Núcleos y Extensiones

Segunda etapa: presentación de los proyectos de creación de instituciones de pregrado. Incluye las fases III a la VII. La Secretaría Permanente del Consejo Nacional de Universidades junto con el personal del Programa S.E.A. de la OPSU hará una revisión previa de lo exhaustivo de la documentación recibida durante los cinco (5) días hábiles posteriores a la entrega, a los fines de admitir o rechazar el proyecto. Si el proyecto no es admitido se brindará un lapso no mayor de un mes a los promotores para completar la información. Si el proyecto es admitido se iniciará el proceso de evaluación de la propuesta institucional con base en los criterios y estándares que se presentan en el Instructivo de la Fase de Creación de Universidades, Núcleos Y Extensiones.

Todos los componentes del proyecto deben ser presentados en el orden en el cual aparecen en esta guía, a partir de la segunda etapa de presentación del proyecto de creación propiamente dicho y en dos copias físicas y cuatro CDs.

Primera etapa: presentación de credenciales de promotores y síntesis del proyecto.

Recaudos o información a presentar	
Credenciales del promotor o promotores y síntesis del proyecto: recaudos a presentar en la reunión pública convocada a través de medios de comunicación de alcance nacional:	
i) Síntesis del proyecto de acuerdo al siguiente formato:	
Denominación del proyecto	
Tipo de dependencia	Privada: ____ Oficial: ____
Nombre del promotor o entidad promotora	
Ubicación de la sede propuesta	
Condición de tenencia de la sede	Propia: ____ Alquilada: ____ Comodato: ____ No. de años: ____
Misión (redactada en los mismos términos solicitados en el instructivo)	
Descripción de las carreras por facultad o equivalente.	
Matrícula inicial	
Matrícula final del primer ciclo (5 años)	
Capital constituido y reserva (patrimonio)	
Fuentes financieras del proyecto	
j) Anexar la síntesis del currículum vitae del promotor académico. k) Anexar tres referencias personales del promotor. l) Anexar, al menos, una carta de referencia académica expedida por una autoridad universitaria o de institución académica. m) Anexar, al menos, una carta de referencia profesional del promotor o promotores expedida por los últimos empleadores. n) Anexar, al menos, una carta de referencia bancaria que respalde el capital inicial propuesto.	

Recaudos o información a presentar
Justificación (Análisis de pertinencia externa del proyecto). Se brindará información sobre los siguientes aspectos:
Estudios legales, sociales, económicos y de mercado que demuestren que el proyecto responde a necesidades sociales, económicas y culturales del país o la región correspondiente.
Información sobre la contribución del proyecto al desarrollo regional y nacional.
Información que demuestre que la institución y carreras que se proponen constituyen un aporte con relación a otras similares que ya existan en el país o en la región.
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas.

Recaudos o información a presentar
Misión La información a suministrar debe estar redactada de manera tal que precise los siguientes aspectos:
Naturaleza: refiere al tipo de institución (Universidad, Instituto, Colegio, Politécnico), predominio académico (Tecnológica, Humanística y Mixta) y su dependencia (oficial o privado).
Modalidad de enseñanza: presencial, a distancia o mixta.
Servicios que prestará: formación de profesionales e investigadores; producción de investigación; servicios a la comunidad y otros. En la formación de profesionales debe especificarse el o los niveles: pre y postgrado.
Población a la que atenderá: bachilleres, trabajadores sin estudios de ES, profesionales universitarios y otros.
Productos que generará: profesionales (precisar niveles: Licenciado o equivalente, especialistas, magísteres, doctores y TSU); investigaciones, contratos de servicio, etc.
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas.

Recaudos o información a presentar
Propuesta curricular
<u>Escenarios de desempeño</u>
<u>Perfil Profesional.</u>
<u>Estructura Curricular.</u> anexar programas sinópticos de cada una de las carreras propuestas
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas.

Recaudos o información a presentar
Estructura académico – administrativa
Organigrama funcional y de cargos
Descripción de funciones
Perfiles de cargo, de autoridades, personal académico y personal administrativo.
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas.

Recaudos o información a presentar
Políticas
Descripción de la política de planificación:
Descripción de la política de información:
Descripción de la política de evaluación de los aprendizajes:
Descripción de la política de evaluación institucional:
Descripción de la política de investigación:
Descripción de la política de extensión.
Descripción de la política de ingreso, promoción y ascenso de la carrera académica:
Descripción de la política de selección, permanencia y egreso de alumnos:
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas.

Recaudos o información a presentar				
Disponibilidad de personal académico, administrativo y obrero requerido para el inicio de las actividades				
•				
Personal académico:				
• Autoridades discriminadas según cargo, funciones, nivel académico, dedicación y escalafón.				
Cargo	Funciones	Nivel académico	Dedicación	Escalafón
• Profesores: cargo, funciones, dedicación, nivel académico y escalafón.				
Cargo	Funciones	Nivel académico	Dedicación	Escalafón
Personal administrativo con descripción del cargo, funciones, nivel académico y dedicación.				
Cargo	Funciones	Nivel académico	Dedicación	
Personal obrero con descripción de cargo, funciones y dedicación.				
Cargo	Funciones	Nivel académico		

NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas.

Recaudos o información a presentar
Inversiones y financiamiento
.
Matrícula de inicio y proyectada discriminada por carrera, horario y turnos según índices de prosecución, repitencia y deserción.
Presupuesto de ingresos, egresos y gastos de inversión por año lectivo proyectado durante el primer ciclo, con detalle de fuentes de financiamiento, previsiones legales y técnicas de prestaciones sociales, depreciaciones y gastos imprevistos.
Demostración de capital de trabajo en respaldo a los gastos del primer año.
Tablas de sueldos del personal docente y de investigación por categoría y dedicación
Previsiones financieras en cuanto a la posesión de la planta física si fuere el caso.
Anexar el estado financiero proyectado avalado por un contador público colegiado.
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas.

Recaudos o información a revisar
Equipamiento y dotación
Descripción del servicio de biblioteca.
Descripción de las áreas y equipos de laboratorios para las carreras que así lo requieran.
Descripción de la dotación de mobiliario y equipos según áreas: docencia, administrativa y servicios.
Descripción de la plataforma tecnológica:
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas.

Recaudos o información a revisar
Planta Física: Anexar memoria descriptiva de los siguientes aspectos: En caso de sedes provisionales debe presentar planos de desarrollo de la sede propia y plan de desarrollo con etapas previstas para ocupación y funcionamiento.
Condición de tenencia de la edificación (anexar los recaudos exigidos en el instructivo)
Permisos: (anexar los recaudos exigidos en el instructivo)
Ubicación:
Capacidad definida como disponibilidad de espacios adecuados para albergar a los actores y recursos que cumplen las distintas funciones::
Áreas de docencia teórica (número de aulas, área por aula y capacidad por aula):
Áreas de docencia práctica (número de laboratorios, tipo, dotación, área y capacidad):
Áreas de Apoyo docente
Area administrativa:
-Área de servicios:
Área cultural deportiva:
NOTA si se requiere más espacio en algunos de los aspectos insertar hojas.

ANEXO N° 3

GUÍA PARA LA DEFINICIÓN Y PRESENTACIÓN COMPETENCIAS

DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS QUE SE UTILIZA EN EL INSTRUCTIVO

En el glosario de Términos que se anexa a los instructivos de la fase de creación de instituciones y carreras, se utiliza la siguiente definición de competencias: “Desempeño social complejo que expresa los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y desarrollo global de una persona dentro de una actividad específica, sea ésta especializada, de carácter técnico o profesional.

En la definición anterior destacan:

5. La complejidad del desempeño, lo que lleva a considerarla no como una suma de elementos relevantes, sino como una **integración** de los mismos.
6. Los elementos relevantes que la integran son: **los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y desarrollo global**. La novedad de la competencia como base de la formación universitaria radica en que supera la tradicional práctica de organizar los currícula con base solamente en los contenidos

Esta concepción y visión de las competencias llevó a la UNESCO (Delors, 1995) a concebir en todo proceso de formación escolar cuatro aprendizajes fundamentales:

- ❖ Aprender a conocer
- ❖ Aprender a hacer
- ❖ Aprender a vivir junto (aprender a convivir)
- ❖ Aprender a ser, que en palabras de Delors (p: 96) “es un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”

Si comparamos la definición de competencias del glosario antes citado con la clasificación de Delors, veremos que éstas se acoplan en un 100%

2.1 2.1 Delors	2.1 2.1 Glosario
Aprender a conocer	Conocimiento

Aprender a hacer	Habilidades y aptitudes
Aprender a vivir juntos	Actitudes
Aprender a ser	Desarrollo Global

Lo que se pide a los promotores de instituciones y carreras es que confeccionen sus perfiles profesionales con competencias, es decir, tareas complejas; y que justifiquen y demuestren que cada competencia integra (que no es lo mismo que incluir) los componentes de la definición presentada en el glosario de términos. Para tales efectos se sugiere utilizar la matriz siguiente.

COMPETENCIAS	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES Y APTITUDES	ACTITUDES	COMPONENTES HUMANÍSTICOS

En el instructivo para la creación de nuevas instituciones y carreras se sugieren las competencias siguientes:

❖ **Capacidad de aplicar conocimientos:**

Habilidad para utilizar los saberes y conocimientos adquiridos para aprender a transformar la realidad de su ámbito profesional.

❖ **Resolución de problemas:**

Conocimiento de la información, métodos e instrumentos necesarios para enfrentarse exitosamente a situaciones nuevas de su ámbito profesional

❖ **Capacidad de aprender:**

Habilidad para utilizar la información y saberes adquiridos en la generación de nuevos conocimientos

❖ **Manejo apropiado del idioma en forma oral y escrita:**

Conocimiento y aplicación de las normas, procedimientos e instrumentos del idioma materno para comunicarse con sus interlocutores del ámbito profesional.

❖ **Manejo de tecnologías de información y comunicación:**

Conocimiento y uso de los principales programas de la informática

❖ **Capacidad para trabajar en equipo**

Habilidad para interactuar con otros profesionales de su ámbito profesional o distinto, en un clima de aprendizaje, respeto y tolerancia.

Se pretende que los proyectos para nuevas creaciones de instituciones y carreras puedan incluir estas seis competencias genéricas, matizadas, por supuesto, por el contexto profesional correspondiente. Puede incluir otras más, si lo prefieren, pero se les recuerda que la inclusión de cada competencia en los perfiles es un compromiso curricular que se contrae, es decir, tienen que establecerle en los planes de estudio los mecanismos para formar en esas competencias.

Durante el primer trimestre de cada año, el SEA realizará talleres con los promotores interesados, para afinar la comprensión sobre la necesidad, uso e instrumentación de las competencias en lo curricular. Esto es necesario porque la instrumentación de este

esquema curricular por competencias es, en Venezuela, viejo en su concepción, pero todavía muy joven e incierto en lo que atañe a su instrumentación

ANEXO N° 4

SEPARATA DE PLANTA FÍSICA

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
EL SABER PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA.
Martín Eduardo Suárez Durán
ISBN: 978-84-690-7627-9 / DL: T.1383-2007

CNU - OPSU
PROGRAMA DE DESARROLLO ESPACIAL Y FÍSICO

RECAUDOS Y ESTÁNDARES DE PLANTA FÍSICA EXIGIDOS PARA LAS SEDES PROPUESTAS EN LOS PROYECTOS DE
CREACIÓN DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

MODALIDAD DE ENSEÑANZA PRESENCIAL

FECHA: 22/03/2004

COMPONENTE	VARIABLES	INDICADOR	ESTÁNDAR
LEGALIZACIÓN Y PERMISOLOGÍA DEL INMUEBLE	* TENENCIA DEL INMUEBLE	* TÍTULO DE PROPIEDAD DEL TERRENO: EN CASO DE CONSTRUIR SEDE * CONTRATO ARRENDAMIENTO U OPCIÓN A COMPRA DE SEDE * CARTA COMPROMISO PARA ARRENDAMIENTO DE SEDE * CONVENIO COMODATO U OTRO	ACEPT. / NO ACEPT. " " "
	* PERMISOLOGÍAS MUNICIPALES Y LOCALES	* CONFORMIDAD DE USO PARA EDUCACIÓN SUPERIOR * CONFORMIDAD ASOCIACIÓN DE VECINOS * CONFORMIDAD CUERPO DE BOMBEROS	ACEPT. / NO ACEPT. " "
UBICACIÓN	* CONTEXTO URBANO	* FACILIDADES DE TRANSPORTE PÚBLICO * FACILIDADES DE VÍAS DE ACCESO * SITUACIÓN DE LA RED DE SERVICIO PÚBLICO: AGUA, LUZ, TELÉFONO * DISPONIBILIDAD ESTACIONAMIENTOS PARA: ESTUDIANTES, PROFESORES	ACEPT. / NO ACEPT. " " "

		Y EMPLEADOS	

COMPONENTE	VARIABLES	INDICADOR	ESTÁNDAR
DOCENTE	* MATRICULA PROYECTADA PARA EL PRIMER PERÍODO ACADÉMICO	* MATRICULA POR CARRERA, SEMESTRE Y TURNOS.	INFORMACIÓN RECIBIDA
	* HORARIO DE DOCENCIA TEÓRICA	* HORARIO DE ACTIVIDADES DOCENTES POR TURNOS, DIARIOS Y A LA SEMANA	INFORMACIÓN RECIBIDA
	* AULAS: ** AULAS TEÓRICAS	* CANTIDAD DE AULAS TEÓRICAS * ÁREA (M2) UNITARIA Y TOTALES DE M2 * CAPACIDAD POR AULA M2 / AL.	INFORMACIÓN RECIBIDA " " 30 - 60 AL./AULA 1.20 - 1.40
	** AULAS SEMINARIO	* CANTIDAD DE AULAS SEMINARIO * ÁREA (M2) UNITARIA Y TOTALES DE M2 * CAPACIDAD POR AULA M2 / AL.	INFORMACIÓN RECIBIDA " " 15 - 25 AL./AULA 1.60 - 2.00
	* LABORATORIOS: * PLAN DE ESTUDIO DE LAS CARRERAS QUE REQUIEREN DE LABORATORIOS O TALLERES.	* ASIGNATURAS Y HORAS A LA SEMANA QUE SE DICTAN EN CADA LABORATORIO O TALLER	INFORMACIÓN RECIBIDA
	* LABORATORIOS DE ACUERDO A LA EXIGENCIA DE LA CARRERA	IDENTIFICACIÓN DE CADA LABORATORIO * ÁREA (M2) POR LABORATORIO TOTALES M2 * CAPACIDAD POR LABORATORIO M2/AL.	INFORMACIÓN RECIBIDA VARIABLE DE ACUERDO A LA ESPECIALIDAD " "
	** LABORATORIO DE COMPUTACION	* CANTIDAD DE LABORATORIOS * ÁREA (M2) UNITARIA Y TOTALES M2 * CAPACIDAD POR LABORATORIO	INFORMACIÓN RECIBIDA " " 16 - 30 AL. / LABO.

		M2/AL.	2.00 - 3.50
	* TALLERES DE ACUERDO A LA EXIGENCIA DE LA CARRERA	* IDENTIFICACIÓN DE CADA TALLER * ÁREA (M2) POR TALLER TOTALES M2 * CAPACIDAD POR TALLER M2/AL.	INFORMACIÓN RECIBIDA VARIABLE DE ACUERDO A LA ESPECIALIDAD " "

COMPONENTE	VARIABLES	INDICADOR	ESTÁNDAR
APOYO DOCENTE	* BIBLIOTECA: ** SALA DE LECTURA	* CAPACIDAD DE LECTORES M2/P (PUESTO DE LECTOR)	10% - 40% DEL TOTAL DE LA MATRÍCULA ESTUDIANTIL 2.50 -3.00 (INCLUYE CIRCULACIÓN)
	** COLECCIÓN BIBLIOGRÁFICA	VOLÚMENES/AL. (INCLUYE A TODAS LAS CARRERAS)	35 - 65
	** DEPÓSITO LIBROS	M2/VOLÚMENES VOLÚMENES/M2 * RELACIÓN CON RESPECTO AL ÁREA TOTAL DE LA BIBLIOTECA	0.008 - 0.01 150 - 200 20%
	** HEMEROTECA	* CAPACIDAD DE LECTORES M2/AL.	VARIABLE 2.00 - 2.70
	** SALA REFERENCIA	* CAPACIDAD DE LECTORES M2/AL.	VARIABLE 2.00 - 2.70
	** SALA DE COMPUTACIÓN (CON CONEXIÓN INTERNET)	* CAPACIDAD ALUMNOS POR SALA M2/AL.	16 - 30 AL. 2.00 - 3.50
	** ATENCIÓN AL PÚBLICO	ÁREA (M2)	12.00 - 20.00 M2
	** ÁREA ADMNISTRATIVA: DE ACUERDO A LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y FUNCIONES DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO:	* RELACIÓN CON RESPECTO AL ÁREA TOTAL DE LA BIBLIOTECA	25%
	** OFICINA BIBLIOTECÓLOGO	ÁREA (M2)	15 - 20
	** OFICINA PROCESOS TÉCNICOS	* CAPACIDAD DE ACUERDO AL NÚMERO DE EMPLEADOS ÁREA (M2)/EMP.	INFORMACIÓN RECIBIDA 2.00 -3.50
APOYO DOCENTE	* SECRETARIA	ÁREA (M2)	8.00 - 12.00 M2 (INCLUYE ARCHIVO)
	* CUBÍCULOS PROFESORES	* CANTIDAD DE CUBÍCULOS PROF. DE JORNADA COMPLETA EQUIVALENTE	INFORMACIÓN RECIBIDA 1/4CONV.+1/2M.T+T.C.+D.E.

		M2/PROF.	5.00 - 6.50
	*SALA REUNIONES PROFESOR	*CAPACIDAD	VARIABLE
		M2/PROF.	1.50 - 1.90

COMPONENTE	VARIABLES	INDICADOR	ESTÁNDAR
ADMINISTRATIVO	* OFICINA AUTORIDADES: RECTOR, VICE-RECTORES, SECRETARIO.	NÚMERO DE OFICINAS: ÁREA (M2)/OFIC.	INFORMACIÓN RECIBIDA 25 - 60 (INCLUYE SANITARIO)
	* OFICINA DECANOS, DIRECTORES DE ESCUELA, COORDINADORES ACADÉMICOS, CONSULTOR JURÍDICO	ÁREA (M2)/OFIC.	20 - 35
	* SALA REUNIONES	*CAPACIDAD M2/P	VARIABLE 1.75 - 2.65
	* SALA ESPERA	*CAPACIDAD M2/P	VARIABLE 1.00 - 1.85
	* OFICINAS EMPLEADOS ADMINISTRATIVOS: ADMINISTRADOR, ANALISTAS, CONTADORES.	NÚMERO DE OFICINAS: DE ACUERDO A LA ESTRUCTU- RA ORGANIZATIVA ÁREA(M2)/OFIC.	INFORMACIÓN RECIBIDA 5.60 - 12.00
	* SECRETARIAS, ARCHIVISTAS, RECEPCIONISTAS	ÁREA(M2)/OFIC.	6.00 - 8.00 (INCLUYE ARCHIVO)
	* OFICINA DE CONTROL DE ESTUDIO	ÁREA(M2)/OFIC.	VARIABLE
SERVICIOS	* CAFETÍN: ** ÁREA DE MESAS	* CAPACIDAD DE USUARIOS M2/PERS.	8% - 10% DEL TOTAL MATRÍCULA ESTUDIANTIL 1.00 - 2.00
	** SERVICIO COCINA	ÁREA (M2)	30% ÁREA DE MESAS
	* SERVICIO ORIENTACIÓN	ÁREA (M2)	8.00 - 10.00
	* SERVICIO MÉDICO - ENFERMERÍA	ÁREA (M2)	VARIABLE

	* SERVICIO REPRODUCCIÓN Y ENCUADERNACIÓN	ÁREA (M2)	VARIABLE

COMPONENTE	VARIABLES	INDICADOR	ESTÁNDAR
SERVICIOS	* SANITARIOS ESTUDIANTES	SEGÚN GACETA OFICIAL VIGENTE (Nº4.044 FECHA: 8/9/88) * EXCUSADOS * URINARIOS * LAVAMANOS	1 POR CADA 75 AL. (HOMBRES) 1 POR CADA 45 AL. (MUJERES) 1 POR CADA 30 AL. (HOMBRES) 1 POR CADA 50 AL. (HOMB. Y MUJERES)
	* SANITARIOS PROFESORES	SEGÚN Nº PROFESORES DE CADA SEXO: * EXCUSADO * URINARIOS * LAVAMANOS	1 EXC. (1 -15 PROF.) 2 EXC. (16 - 35 PROF.) 3 EXC. (36 - 55 PROF.) 1 URIN. (1 15 PROF.) 2 URIN. (16 - 55 PROF.) 1 LAV. (1 - 15 PROF.) 2 LAV. (16 - 35 PROF.)
	* SANITARIOS EMPLEADOS ADMINISTRATIVOS	* EXCUSADO * URINARIOS * LAVAMANOS	1 EXC. EN UN ÁREA DE OFIC. ENTRE 61 M2 Y 225 M2) 1 URIN. EN UN ÁREA DE OFIC. ENTRE 61 M2 Y 225 M2) 1 LAV. EN UN ÁREA DE OFIC. ENTRE 61 M2 Y 225 M2)
CULTURAL DEPORTIVO	* CANCHA MÚLTIPLE CON GRADAS	* CAPACIDAD M2/ESPECTADOR	VARIABLE 0.90 - 1.00
	* SALA DE USOS MÚLTIPLES	* CAPACIDAD ÁREA (M2)/PERS.	VARIABLE 1.00 - 2.50

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
EL SABER PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES TÁCHIRA Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA.
Martín Eduardo Suárez Durán
ISBN: 978-84-690-7627-9 / DL: T.1383-2007

COMPONENTE	VARIABLES	INDICADOR	ESTÁNDAR
PLAN DE DESARROLLO DE LA PLANTA FÍSICA	* DOCUMENTOS TÉCNICOS SEGÚN LOS SIGUIENTES CASOS: 1. SEDES DE USO PROVISIONAL O DEFINITIVAS: * PLANO DE UBICACIÓN URBANA * PLANOS DE PLANTAS DE ARQUITECTURA A ESCALA LEGIBLE * PLANOS DE FACHADAS * EN CASO DE REMODELACIONES: A) PLANOS DE ARQUITECTURA SITUACIÓN ORIGINAL Y MODIFICADA B) MEMORIA DESCRIPTIVA C) INVERSIÓN REQUERIDA D) CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN E) CRONOGRAMA DE OCUPACIÓN		INFORMACIÓN RECIBIDA
PLAN DE DESARROLLO DE LA PLANTA FÍSICA	* DOCUMENTOS TÉCNICOS SEGÚN LOS SIGUIENTES CASOS: 2) SEDES DE USO DEFINITIVO POR CONSTRUIR: * PROGRAMACIÓN DE NECESIDADES (M2) * ESTUDIO DE SUELO * PLAN PILOTO. * PLAN DE EJECUCIÓN: ETAPAS CONSTRUCTIVAS. * ANTE-PROYECTO ARQUITEC. MEMORIA DESCRIPTIVA * INVERSION REQUERIDA PARA LA CONTRUCCIÓN * CRONOGRAMA DE INVERSIÓN * CRONOGRAMA DE OCUPACIÓN		INFORMACIÓN RECIBIDA

COMPONENTE	VARIABLES	INDICADOR	ESTÁNDAR
DOTACIÓN Y EQUIPAMIENTO	* AULAS	* MOBILIARIO: TIPO * AYUDAS DIDÁCTICAS Y RECURSOS INFORMÁTICOS	DE ACUERDO A LA MATRÍCULA Y DISPONIBILIDAD DE AULAS
	* LABORATORIOS	* EQUIPOS POR LAB. CANTIDAD Y CARACTERISTICAS	DE ACUERDO A LA MATRÍCULA Y EXIGENCIA ACADÉMICA
	* BIBLIOTECA	* MOBILIARIO: SALA LECTURA * EQUIPOS DE COMPUTACIÓN: CANTIDAD Y CARACTERISTICAS * CONEXIÓN INTERNET	DE ACUERDO A LA CAPACIDAD VARIABLE
	* OFICINAS ADMINISTRATIVAS	* MOBILIARIO: TIPO Y CANTIDAD	DE ACUERDO A LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
MÉRIDA VENEZUELA

ESTATUTO DE PERSONAL DOCENTE Y DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES- VENEZUELA.

http://ajonjoli.adm.ula.ve/cgi-bin/search_epdi.cgi?m=search&search_val=1-12&a=art

Artículo 1.- Los miembros del personal docente y de investigación son profesionales al servicio de la Universidad y de la Nación Venezolana, dedicados a la enseñanza, a la investigación y a la extensión.

Artículo 2.- Los miembros del personal docente y de investigación tienen como misión crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación, la enseñanza y la extensión para continuar la formación integral de los estudiantes, iniciada en los ciclos educacionales anteriores, dándoles orientación moral y cívica, como integrantes de un país dispuesto a emanciparse de la dependencia económica, tecnológica y cultural.

Artículo 3.- Los miembros del personal docente y de investigación deben impulsar el desarrollo de una universidad democrática y autónoma, cuyas funciones esenciales se identifiquen con la necesaria transformación de las estructuras socio-económicas de la Nación.

Artículo 4.- Por la relevancia de las funciones que cumplen y por la participación que tienen en la orientación de la Universidad, los miembros del personal docente y de investigación tienen alta responsabilidad en el destino de la Institución, tanto frente a la comunidad universitaria como ante el país.

Artículo 5.- La libertad de cátedra debe ser ejercida por los miembros del personal docente y de investigación espíritu creador, vocación de servicio y sin más limitaciones que las legales y reglamentarias. En este sentido, conservarán completa independencia en la realización de los trabajos que adelanten, No obstante, los programas de las asignaturas, las evaluaciones y los planes de investigación y de extensión deberán ser sometidos a las orientaciones trazadas por la unidad académica a la que pertenezcan y a las establecidas por los organismos de dirección de la Universidad.

Artículo 6.- Los miembros del personal docente y de investigación deben formarse clara conciencia de sus deberes y obligaciones y en su cumplimiento colocarán los superiores intereses de la Nación y de la Universidad por encima de los particulares, grupales o partidistas.

Artículo 7.- Para ser miembro del personal docente y de investigación se requiere:

- a) Poseer condiciones morales y cívicas que hagan al candidato apto para tal función.
- b) Haberse distinguido en los estudios universitarios o en su especialidad, o ser autor de trabajos valiosos en la materia a que aspire dedicarse, y
- c) Llenar los demás requisitos establecidos en la Ley y en este Estatuto.

Artículo 8.- Los miembros del personal docente y de investigación se clasifican en las siguientes categorías: Ordinarios, Especiales, Honorarios y Jubilados.

Artículo 9.- Son miembros ordinarios del personal docente y de investigación:

- a) Los Instructores;
- b) Los Profesores Asistentes;
- c) Los Profesores Agregados;
- d) Los Profesores Asociados, y
- e) Los Profesores Titulares.

Artículo 10.- Son miembros especiales del personal docentes y de investigación:

- a) Los Auxiliares Docentes y de Investigación;
- b) Los Investigadores y Docentes Libres;
- c) Los Profesores Contratados, y
- d) Los Profesores Invitados y Visitantes.

Artículo 11.- Son profesores honorarios las personas a quienes el Consejo Universitario, en atención a relevantes méritos científicos, culturales y profesionales les otorgue tal distinción, a proposición de la Asamblea de la Facultad o Núcleo y de acuerdo con el Reglamento respectivo.

Artículo 12.- Son profesores jubilados quienes, habiendo cumplido los requisitos establecidos en el Artículo 102 de la Ley de Universidades y en el título III del Libro III de este Estatuto, sean declarados como tales por el Consejo Universitario.

LIBRO I

DE LOS MIEMBROS ORDINARIOS DEL PERSONAL DOCENTE Y DE INVESTIGACION

TITULO I

DEL INGRESO COMO MIEMBRO ORDINARIO DEL PERSONAL DOCENTE Y DE INVESTIGACION

ARTICULO 13 .- El ingreso al personal docente y de investigación de la Universidad de Los Andes, en la condición de miembro ordinario, se hará sólo en aquellos cargos que por su naturaleza tengan carácter permanente. Las modalidades para el mismo serán únicamente el concurso de oposición, el traslado previsto en el Artículo 107 de la Ley de Universidades y la reincorporación en el caso de los profesores que se hayan separado de la Universidad teniendo la condición de ordinarios.

CAPITULO I

DEL INGRESO A NIVEL DE INSTRUCTOR: CONCURSO DE OPOSICION

ARTICULO 14 .- Quien se inicie como miembro ordinario del personal docente y de investigación de la Universidad de Los Andes lo hará en la categoría de instructor, salvo en los casos previstos en el capítulo II del presente título.

SECCION PRIMERA DE LA CONVOCATORIA DEL CONCURSO, DE LOS REQUISITOS QUE DEBEN LLENAR LOS ASPIRANTES Y DE LA INSCRIPCION DE LOS MISMOS

ARTICULO 15 .- Luego de aprobada la realización del concurso por el Consejo Universitario, previo informe de la Comisión de Auditoría Académica, el Decano o la Secretaría de la Universidad publicará la convocatoria correspondiente, la cual deberá hacerse en órganos de prensa de circulación nacional.

ARTICULO 16 .- En la convocatoria se indicará para cada concurso:
a) El área de conocimientos sobre la cual versará, determinada por el Consejo de

Facultad o Núcleo y hecha del conocimiento del Consejo Universitario en el momento de solicitarse la apertura del mismo;

b)El título o títulos que han de poseer los aspirantes, requerimiento que debe ser justificado por el Consejo de Facultad o Núcleo y aprobado por las dos terceras partes de los miembros del Consejo Universitario;

c)El número de cargos a cubrir, la dedicación requerida por los mismos y su remuneración;

d)La fecha de inicio y conclusión de las inscripciones, debiendo mediar entre una y otra por lo menos veinte (20) días hábiles;

e)Los requisitos exigidos a los aspirantes y los documentos originales o copias certificadas o legalizadas que deben presentar para regularizar su inscripción;

f)La fecha en que comenzarán las pruebas correspondientes, debiendo transcurrir entre esta fecha y la fijada para el término de las inscripciones, no menos de quince (15) días continuos, y

g)La fecha en que el ganador ingresará a la Universidad y una nota con el siguiente texto: "Si en la fecha señalada para el ingreso no se ha determinado el ganador del concurso por razones de orden legal, la misma será fijada por el Consejo Universitario".

Parágrafo Unico: El Consejo de Facultad o Núcleo precisará, antes de la publicación de la convocatoria del concurso, las asignaturas correspondientes al área de conocimiento, lo cual será informado al Consejo Universitario.

ARTICULO 17 .- Además de las condiciones exigidas en el artículo 7 del presente Estatuto, los aspirantes a concurso de oposición para la categoría de instructor deben poseer título universitario, por lo menos a nivel de licenciatura. El título de profesionales extranjeros debe haber sido obtenido o revalidado en Venezuela, debiendo el aspirante, además, demostrar su residencia en el país mediante documento oficial.

ARTICULO 18 .- Los Aspirantes deberán introducir la solicitud de inscripción ante el Decano de Facultad o Núcleo respectivo, dentro del lapso fijado en la convocatoria y acompañada de los siguientes documentos:

a)Curriculum Vitae y recaudos comprobatorios del mismo en original, debidamente legalizados, si se han obtenido en el extranjero, o copias certificadas;

b)Copia fotostática de la cédula de identidad o del pasaporte, que será confrontada con el original en el momento de su presentación;

c)Título Universitario original de las calificaciones obtenidas en los estudios universitarios de pregrado;

e)Carta de buena conducta, expedida por la organización gremial correspondiente, o en el caso de recién egresados, por las autoridades de la institución, y

f)Constancia de haberse practicado el examen médico psicológico que establezca la Universidad y copia del informe correspondiente, que demuestre la capacidad del aspirante para cumplir las funciones de miembro del personal docente y de investigación.

Parágrafo Primero: En caso de que los aspirantes no puedan acompañar a la solicitud de inscripción, en el lapso establecido, alguno o algunos de los recaudos antes indicados, se les aceptará aquella sin los mismos, pero deberán presentarlos, obligatoriamente, en los diez (10) días continuos siguientes a la fecha del cierre de las inscripciones.

Parágrafo Segundo: Vencido el lapso previsto en la convocatoria para formalizar la inscripción, el Decano informará al Consejo de Facultad o Núcleo y este al Consejo Universitario sobre los candidatos inscritos. Luego remitirá al jurado los documentos para la admisión de los candidatos y presentación de las pruebas correspondientes.

SECCION SEGUNDA DEL JURADO

ARTICULO 19 .- El Jurado del concurso estará integrado por tres (3) profesores de reconocida calificación académica en el área del conocimiento objeto del concurso, seleccionadas de la siguiente manera:

- a) Un representante del Departamento, perteneciente al mismo, elegido con el voto de por lo menos dos terceras partes de los miembros del Consejo Departamental o del cuerpo colegiado que haga sus veces, entre los profesores del área de conocimiento objeto del concurso.
- b) Un representante del Consejo de la Facultad o Núcleo designado por el voto de los dos tercios de los integrantes del cuerpo, y
- c) Un representante del Consejo Universitario, escogido por este organismo entre los profesores del Departamento correspondiente de mayor jerarquía en el escalafón.

No obstante, cuando razones fundadas lo justifiquen, el Consejo Universitario podrá designar, con el voto de la mayoría absoluta de sus integrantes, como representante suyo a un profesor adscrito a otro Departamento, a otra Facultad o Núcleo e incluso a otra Universidad, debiendo, en todo caso, tener este profesor jerarquía no inferior la del agregado y ser de reconocida competencia en el área de conocimiento objeto del concurso.

Parágrafo Unico: En caso de no lograrse la mayoría exigida en los literales a) y b) del presente artículo, integraran el jurado, según el caso, el profesor o los profesores del área de conocimiento objeto del concurso de mayor jerarquía en el escalafón. En los concursos que, además del título universitario se exija un grado académico superior, para ser miembro del jurado debe poseerse por lo menos ese grado académico.

Si la mayor jerarquía es compartida por varios profesores, integrará el jurado el profesor de tal jerarquía que posea título académico de más alto nivel, y de ser este grado igual, el de mayor antigüedad.

La expresión "mayor jerarquía " debe entenderse en sentido estricto, de modo que, a los fines previstos, los profesores titulares excluirán a los asociados, y éstos a los agregados.

ARTICULO 20 .- En ningún caso podrán ser miembros del jurado los instructores; tampoco podrán formar parte del mismo los profesores vinculados con algunos de los concursantes por parentesco dentro del 4º grado de consanguinidad y segundo de afinidad.

ARTICULO 21.- A los fines de la designación del representante del Consejo Universitario, el Consejo de la Facultad o Núcleo enviará a este organismo una lista de los profesores del área de conocimiento objeto del concurso, con indicación de su escalafón, títulos académicos y antigüedad.

ARTICULO 22.- El cargo de miembro del jurado es de obligatoria aceptación para los profesores ordinarios de la Universidad, salvo los casos previstos en el artículo 20.

ARTICULO 23 .- Son causas justificativas de inhibición o de exclusión de cualquier miembro del jurado por parte del Consejo de Facultad o Núcleo, o del Consejo Universitario, las siguientes:

- a)La enfermedad comprobada;**
- b)La ausencia del profesor de la ciudad durante las pruebas del concurso por causas de fuerzas mayor, o en cumplimiento de funciones universitarias;**
- c)La existencia de amistad o enemistad manifiesta con cualquiera de los candidatos inscritos en el concurso, y**
- d)La existencia de relación de servicio o de subordinación con cualquiera de los candidatos inscritos en el concurso.**

En todo caso, la inhibición deberá presentarse ante el Consejo de Facultad o Núcleo, o Consejo Universitario, según el caso, antes del comienzo de las pruebas.

ARTICULO 24 .- El jurado se constituirá dentro de los dos (2) días hábiles anteriores al inicio de las pruebas del concurso y nombrará de su seno un Presidente y un Secretario.

SECCION TERCERA DE LA ADMISION, DE LAS PRUEBAS Y SU VALORACION

ARTICULO 25 .- El concurso para el ingreso de instructores constará de tres (3) pruebas:

- a)Prueba de credenciales;**
- b)Prueba de conocimientos, y**
- c)Prueba de aptitud docente.**

ARTICULO 26 .- Para ser admitido por el jurado en el concurso, el aspirante debe haber obtenido quince (15) puntos o más, sin aproximación, calculados mediante el siguiente procedimiento:

- 1. Se promediará, computando decimales hasta centésimas, la media aritmética resultante de las calificaciones con que los aspirantes hayan aprobado las diversas asignaturas integrantes del curriculum de la carrera y la media aritmética de las calificaciones aprobatorias de las asignaturas correspondientes al área de conocimiento objeto del concurso;**
- 2. Al promedio resultante se le agregarán los puntos aportados por los méritos que acrediten suficientemente entre los que se indican en el numeral 3° del Artículo 27.**

Parágrafo Primero: El jurado presentará al Consejo de Facultad o Núcleo antes del inicio de las pruebas de conocimientos y aptitud docente un informe sobre los aspirantes aceptados y excluidos, indicando la puntuación de acuerdo al procedimiento establecido en este artículo.

ARTICULO 27 .- La prueba de credenciales consistirá en la evaluación del rendimiento de los concursantes en sus estudios universitarios, tanto en la totalidad de las asignaturas integrantes del curriculum de la carrera, como en las disciplinas componentes del área de conocimientos objeto del concurso, y en la valoración de otros méritos académicos debidamente comprobados.

La calificación de esta prueba aportará, para la integración de la nota definitiva del concurso, el treinta por ciento (30%), el cual se formará tomando el diez por ciento (10%) de cada uno de los siguientes resultados:

1. La media aritmética resultante de las calificaciones con que el concursante haya aprobado las diversas asignaturas integrantes del curriculum de la carrera.
2. La media aritmética de las notas aprobatorias obtenidas por el concursante en las asignaturas integrantes del área del conocimiento objeto del concurso.
3. La suma de la puntuación asignada a los méritos, suficientemente acreditados por los aspirantes, entre los que se indican de seguidas, con su correspondiente valoración.
 - a) Preparadurías, ayudantías y otras funciones docentes y de investigación, obtenidas por concurso, siempre que ellas, a juicio de la unidad docente donde se cumplieron, hayan implicado participación efectiva en la docencia o en la investigación. Las mismas aportarán un (1) punto.
 - b) Trabajo de grado para obtener la licenciatura, distinguido por el jurado y recomendado para su publicación. Aportará dos (2) puntos.
 - c) Certificación de conocimientos de idiomas extranjeros, instrumental al menos, expedida por el Departamento de Idiomas de la Universidad de Los Andes. Cada certificación de conocimiento de idioma, aportará un (1) punto hasta un máximo de dos (2) puntos.
 - d) Estudios de postgrado con rendimiento satisfactorio, en institutos acreditados, nacionales o extranjeros, si han concluido con la obtención del diploma o certificado de aprobación correspondiente. La puntuación aportada por los mismos se registrará por la escala siguiente: El doctorado, o grado equivalente, ocho (8) puntos; la maestría o grado equivalente, cinco (5) puntos, punto por cada semestre aprobado hasta un máximo de tres (3) puntos. Los puntos aportados por el doctorado, la maestría y los demás cursos no son acumulables.

Para que el doctorado, la maestría y demás cursos señalados aporten la puntuación establecida es necesario que los mismos sean en el área de conocimiento objeto del concurso o en área afín al mismo, y que él o los aspirantes hayan obtenido el título respectivo. En caso de que los aspirantes hayan culminado la escolaridad de la maestría o el doctorado, en el área objeto del concurso, se le concederá tres (3) y cinco (5) puntos respectivamente.

En el caso de que la maestría o el doctorado no sean en el área de conocimiento objeto del concurso, o en un área afín a la misma, aportarán tres (3) y cinco (5) puntos respectivamente. Los puntos aportados por el doctorado, la maestría y los demás cursos no son acumulables.
 - e) La distinción de Suma Cum Laude aportará cuatro (4) puntos, la distinción de Magna Cum Laude aportará tres (3) puntos.
 - f) Otros méritos, no evaluados anteriormente, aportarán hasta tres (3) puntos, discriminados de la siguiente manera:
 - Por cada año de servicio como profesor a tiempo completo o en dedicación exclusiva, y cada dos (2) años a menor dedicación, en asignaturas afines al área de conocimiento objeto del concurso, en una universidad nacional o extranjera de reconocido prestigio, un (1) punto.
 - Por cada tres (3) años de actividad o ejercicio profesional destacado en área

estrechamente vinculada a la del concurso, un (1) punto.

- Por cada trabajo de indiscutible valor en su especialidad, publicado como autor principal, y cada dos publicados como coautor, en órganos de divulgación de reconocido prestigio, un (1) punto.
- Por cada libro o texto de comprobado valor, un (1) punto.
- Por cada premio o distinción de instituciones nacionales o internacionales de reconocido prestigio un (1) punto.
- Por haber ejercido la dirección de institutos o centros de investigación de reconocido prestigio, un (1) punto por cada año de servicio.
- Por un año como mínimo de representación gremial o estudiantil ante el Consejo de Escuela, Consejo de Facultad o Núcleo, o Consejo Universitario, un (1) punto.
- Cualesquiera otras credenciales que a juicio del jurado constituirán méritos académicos o culturales y que se justifiquen en el acta, aportarán hasta un (1) punto.

ARTICULO 28 .- La prueba de conocimientos constará de :

a)Un examen oral, con duración no mayor de 60 minutos ni mayor de 90; pero en todo caso los diferentes concursantes deben ser interrogados por separado, aproximadamente el mismo tiempo y sobre diversos temas de los que conforman el programa, de manera que pueda valorarse en forma idónea el conocimiento global que cada candidato tenga sobre el área de conocimiento objeto del concurso. Cuando la naturaleza de la materia así lo exija, este examen tendrá carácter teórico-práctico, en cuyo caso los concursantes utilizarán el material de apoyo que el jurado estime necesario.

b)Un examen escrito que se realizará para todos los aspirantes simultáneamente y sobre el mismo tema, el cual será escogido al azar inmediatamente antes de iniciarse aquel, entre los que integran el programa del área del conocimiento objeto del concurso, o el programa especial señalado más adelante.

Este examen será presenciado por el jurado en pleno, el cual fijará su duración al conocer el tema sobre el que versará, sin que en ningún caso la misma sea inferior a dos horas ni superior a cuatro. Para este examen el jurado suministrará a los concursantes, si fuere el caso, el material de apoyo exigido por la naturaleza de la materia para el racional y adecuado desarrollo del trabajo correspondiente.

En el examen escrito el jurado deberá valorar, aparte de los conocimientos demostrados por los aspirantes, su capacidad crítica, de análisis y de síntesis así como su modo de expresarse.

A tal fin, la materia para el mismo podrá establecerse, también, en un temario especial aprobado por suficiente antelación por el Consejo de Facultad o Núcleo a proposición de la unidad académica respectiva. Dicho temario será elaborado bajo el epígrafe de "Programa Especial para la Prueba Escrita" y se integrará con aquellos puntos del programa del área de conocimiento objeto del concurso que se consideren más adecuados para descubrir en los concursantes las cualidades y destrezas antes indicadas.

Parágrafo Unico: La calificación de cada aspirante en la prueba de conocimientos será el promedio de notas obtenidas en los exámenes que la integran, y la misma aportará el cincuenta por ciento (50%) para la nota definitiva del concurso.

ARTICULO 29 .- La prueba de aptitud docente consistirá en la exposición teórica o demostración práctica ante el jurado de un tema elegido al azar entre los contenidos en un programa ad hoc aprobado por el Consejo de Facultad o Núcleo.

En esta prueba se evaluará la capacidad de sección de las estrategias metodológicas escogidas, la capacidad de comunicación y el desarrollo de la temática asignada. El sorteo del tema debe hacerse para cada candidato con una antelación no menor de dieciocho (18) horas ni mayor de veinticuatro (24) respecto de la hora fijada para la realización de la prueba, la cual tendrá una duración máxima de sesenta (60) minutos, pudiendo los concursantes utilizar en ella todo el material de apoyo que estiman conveniente.

ARTICULO 30 .- Cuando se trate de concursos para cubrir cargos que impliquen tareas predominantes de investigación, el Departamento, Centro o Instituto que los promueva podrá disponer, oída la opinión del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico y con aprobación del Consejo de Facultad o Núcleo, que la prueba de aptitud docente sea sustituida por otra sobre metodología de la investigación en el área respectiva, o bien que ésta se realice, además de las pruebas previstas en el artículo 25.

En tal caso, la elaboración del programa para esta prueba, así como la determinación de su modalidad, compete a la unidad académica promotora del concurso, y su aprobación al Consejo de Facultad o Núcleo.

ARTICULO 31 .- La nota de la prueba de aptitud docente o, da darse el supuesto del artículo anterior, la nota de la prueba sobre metodología de la investigación , o el promedio de las notas de ésta y la de aptitud docente, aportará el veinte por ciento (20%) para la calificación definitiva del concurso.

ARTICULO 32 .- Los programas a que aluden los literales a) y b) del artículo 28 y el artículo 29, serán elaborados por el Departamento respectivo y aprobados por el Consejo de Facultad o Núcleo con la antelación necesaria para entregarse obligatoriamente a los aspirantes al admitirse su solicitud.

ARTICULO 33 .- Las diversas pruebas de que consta el concurso deberán realizarse en el orden enunciado en los artículos 27, 28 y 29 y la primera de ellas se efectuará en la fecha que se indique en la convocatoria para el inicio de las mismas, o en la fecha posterior más inmediata posible, no debiendo transcurrir más de ocho (8) días hábiles entre la prueba de credenciales y la prueba de aptitud docente. Las pruebas del concurso, con excepción de la de credenciales, serán públicas.

ARTICULO 34 .- Concluidos cada uno de los exámenes o pruebas a que se refieren los artículos 27, 28 y 29, el jurado las calificará de manera conjunta y unitaria, entendiéndose esto último en el sentido de que la calificación con que se valoren los conocimientos, capacidad, y aptitudes de los concursantes debe derivar de un acuerdo razonado de los integrantes del jurado. En caso de que no se logre un acuerdo, se otorgarán calificaciones individuales para luego proceder a promediarlas.

Si fuere el caso, el miembro del jurado que disienta de la mayoría, en la relación con la calificación dada a un examen o prueba y salve su voto, deberá razonarlo suficientemente en el acta del concurso, la que de todos modos deberá firmar.

ARTICULO 35 .- Los exámenes y pruebas a que se refieren los artículos 28 y 29 se calificarán de acuerdo a una escala comprendida entre cero (0) y veinte (20) puntos.

Parágrafo Primero: Cuando de conformidad con lo establecido en los artículos 26, 27 y 34, al promediar las calificaciones a que ellos se refieren resulte un número fraccionario, éste no podrá ajustarse aumentándolo o disminuyéndolo al número entero inmediatamente superior o inferior.

Parágrafo Segundo: Las calificaciones obtenidas por los concursantes en cada uno de los exámenes y pruebas de que consta el concurso deberán publicarse antes de iniciarse el examen o prueba siguiente, sin que las mismas puedan modificarse luego de emitidas, salvo en el caso de error en el cómputo de las mismas.

ARTICULO 36 .- Las pruebas de conocimientos y de aptitud docente tienen carácter eliminatorio para aquellos aspirantes que no obtengan en cada una de ellas por lo menos diez (10) puntos sin aproximación.

Parágrafo Primero: El aspirante que participe en un concurso y no lo apruebe, pero obtenga en el mismo calificación igual o superior a diez(10) puntos, podrá concursar de nuevo y por una sola vez en la misma área de conocimiento.

Parágrafo Segundo: Quienes resulten reprobados al menos en una de las pruebas a que se hace mención no podrán concursar nuevamente en el área en un lapso de tres años.

SECCION CUARTA DEL JURADO Y DEL ACTA DEL CONCURSO

ARTICULO 37 .- El jurado declarará ganador a quien haya obtenido la mayor nota, pero en ningún caso el promedio de las calificaciones obtenidas en las pruebas de conocimientos y de aptitud docente podrá ser inferior a quince (15) puntos sin aproximación.

Parágrafo Unico: Las fracciones se tomarán en cuenta, para determinar con exactitud matemática cual de los concursantes ha obtenido la más alta nota, siendo, por lo tanto, el ganador del concurso; pero, al asignar a cada uno de ellos la calificación definitiva los números fraccionarios se reducirán al número entero inmediato inferior o superior según que la fracción sea menor , igual o mayor de 0,50 puntos. Cuando esta circunstancia se diere, se hará constar de manera expresa en el acta del concurso.

ARTICULO 38 .- Emitido el veredicto del jurado, el secretario levantará un acta según modelo único que suscribirán todos los miembros y en la cual se asentará:

- a) Los nombres de los concursantes;
- b) Los exámenes y pruebas efectuados, con la indicación de las fechas en que se realizaron;
- c) Los temas tratados o desarrollados;
- d) Las calificaciones obtenidas en cada examen o prueba por aquellos con indicación expresa del único ganador del concurso, y
- e) Los demás hechos y circunstancias de los cuales quiera dejar constancia cualquier miembro del jurado.

El acta y todos los recaudos del concurso serán enviados al Consejo de Facultad o Núcleo dentro de los tres (3) días hábiles siguientes a aquél en que se haya dictado el veredicto.

Parágrafo Único: El miembro del jurado que disienta de la mayoría y quiera salvar su voto deberá hacerlo en forma razonada. El mismo se asentará en el acta, firmado por el interesado; mas éste puede dejar en el acta sólo constancia de que salva su voto, y presentarlo en escrito separado, debiendo, en tal caso, hacerlo dentro de un lapso no mayor de 48 horas después de concluido el concurso.

ARTICULO 39 .- El veredicto del jurado es inapelable. No obstante, cualquiera de los concursantes y cualquiera de los miembros del jurado o del Consejo de Facultad o Núcleo, podrá solicitar la nulidad de lo actuado en el concurso con violación de las normas establecidas en este capítulo en relación con la integración del jurado, el lapso para iniciar las pruebas, la modalidad y procedimiento de las mismas, los programas y la formación de las calificaciones obtenidas por los concursantes.

En tal caso, el recurso correspondiente deberá interponerse por ante el Consejo de Facultad o Núcleo y para el Consejo Universitario, dentro de los tres días hábiles siguientes a la fecha en que se produzca la infracción, excepto si ésta se refiere a la integración del jurado o a la formación de las calificaciones, pues en estos casos el recurso puede producirse hasta cinco (5) días hábiles después de publicado el veredicto.

Recibido el escrito contentivo del recurso, el Consejo de Facultad, o Núcleo de acuerdo con el juicio que le merezca el mismo, resolverá si es procedente o no suspender el concurso, en caso de que éste no haya concluido y lo remitirá, de todas maneras, al Consejo Universitario.

El Consejo Universitario, para decidir, hará las averiguaciones que estime conveniente.

Si, en definitiva, este organismo desecha el recurso, lo actuado en el concurso quedará firme. En caso contrario, ordenará que el procedimiento se reponga al estado en que se hallaba cuando se produjo la infracción.

SECCION QUINTA DEL NOMBRAMIENTO DEL GANADOR

ARTICULO 40 .- El Consejo de Facultad o Núcleo, con vista del veredicto del jurado, del acta del concurso, del plan de formación y de los demás recaudos recibidos, propondrá al Consejo Universitario el nombramiento del ganador, acompañando toda la documentación pertinente.

- (Resol. No. 2196 / 11-12-2000). El CU aprobó "...la cancelación de honorarios profesionales a quienes presten servicios docentes a la universidad por haber resultado ganadores en concursos cuya impugnación prospere posteriormente", en consecuencia, se "aprueba la cancelación de los sueldos o salarios a los profesionales que han sido declarados ganadores de un concurso que han prestado sus servicios como docentes impartiendo los cursos programados, por el tiempo de duración de la prestación de servicio, a pesar de que el concurso haya sido impugnado y declarada nula la decisión inicial. Sin embargo, y en este orden de ideas, el Máximo Organismo aprobó instar a los Consejos de Facultades y Núcleos a tomar las medidas necesarias para evitar en lo posible que surjan este tipo de situaciones por faltas u omisiones en las formalidades que deben cumplirse en la realización de los concursos, debiendo actuar con apego a lo dispuesto en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación, de manera que se puedan minimizar las faltas que den lugar a la impugnación de los mismos".

Artículo 41.- El ingreso como miembro ordinario del personal docente y de investigación de la Universidad de Los Andes puede producirse, también, en categoría superior a la de instructor, mediante las siguientes modalidades:

1° Por concurso de oposición expresamente convocado para cubrir cargos docentes a nivel de asistente, agregado y asociado.

2° Por traslado de profesores o investigadores que presten servicios, con el carácter de ordinarios, en otras universidades nacionales y estén calificados en éstas, dentro del escalafón, en categoría igual o superior a la de asistente, sin que ello obste para que el traslado pueda hacerse, también, a nivel de instructor.

3° Por reincorporación en el caso de los profesores que se hayan separado de la Universidad teniendo la condición de ordinarios con categoría igual o superior a la de asistentes.

Artículo 42.- El Consejo de Facultad o Núcleo podrá solicitar la realización de concursos de oposición para el ingreso de profesores a nivel de asistente o agregado.

Artículo 43.- Este concurso sólo podrá abrirse para cubrir cargo a dedicación exclusiva o a tiempo completo.

Artículo 44.- En el caso previsto en los Artículos anteriores, para poderse inscribir en el concurso correspondiente, los aspirantes, además de los requisitos establecidos en el Artículo 17, deben haber realizado estudios de postgrado en el área de conocimientos objeto del concurso, con obtención de la maestría o grado equivalente, si éste es a nivel de asistente, y del doctorado, si es a nivel de agregado.

Artículo 45.- El concurso previsto en esta sección se realizará de acuerdo a las normas establecidas en el capítulo I de este título, con las modificaciones que se indican a continuación:

1) En la convocatoria deberá indicarse el requisito especial establecido en el Artículo anterior y la jerarquía con que el ganador ingresará a la Universidad, y

2) El jurado deberá ser más exigente en la indagación de los conocimientos, capacidad y aptitudes de los concursantes, que cuando se trate de concursos para el ingreso de instructores.

Artículo 46.- El Consejo de Facultad podrá solicitar, mediante el voto de las dos terceras partes de sus integrantes, la realización de concursos de oposición para el ingreso de profesores a nivel de asociado.

Artículo 47.- Este concurso sólo podrá abrirse para cubrir cargos a dedicación exclusiva o a tiempo completo.

Artículo 48.- En el caso previsto en los Artículos anteriores, para poderse inscribir en el concurso correspondiente, los aspirantes, además de los establecidos en el Artículo 17, deben cumplir los siguientes requisitos:

a) Poseer título de doctor o su equivalente en el área objeto del concurso;

b) Tener una actividad académica comprobada en institutos de reconocido prestigio durante un período mínimo de diez (10) años, de los cuales dos (2) o más en la Universidad de Los Andes;

c) Haber dirigido grupos de investigación con resultados plenamente comprobables;

d) Haber publicado, en revistas nacionales o internacionales acreditadas, al menos diez (10) trabajos de indiscutible valor científico en el área objeto del concurso, y

e) Conocimiento de dos idiomas extranjeros.

Artículo 49.- El concurso previsto en esta sección se realizará de acuerdo con las normas establecidas en el capítulo I de este título, con las modificaciones que se indican a continuación:

1) En la convocatoria deberá indicarse los requisitos especiales establecidos en el Artículo anterior y la jerarquía con que el ganador ingresará a la Universidad.

2) El jurado deberá ser más exigente en la indagación de los conocimientos, capacidad y aptitudes de los concursantes, que cuando se trate de concursos para el ingreso en categorías inferiores.

Artículo 50.- El miembro ordinario del personal docente y de investigación de otra Universidad Nacional, que se rija por el mismo estatuto legal que la Universidad de Los Andes, podrá trasladarse a ésta, conservando la categoría del escalafón que tenga en aquélla, a cuyo efecto deberá presentar ante el Consejo de Facultad o Núcleo interesados en adquirir sus servicios los siguientes recaudos:

1º Título universitario original, o copia certificada del mismo;

2º Copia de los títulos, diplomas o certificados que acrediten los cursos de postgrado que hubiere realizado;

3º Los documentos referentes a su vitae vitae;

4º Certificación otorgada por la Secretaría de la Universidad de donde provenga en la que consten los cursos realizados, las funciones y cargos desempeñados y la categoría que tenga en el escalafón, con señalamiento de los títulos de los trabajos de ascenso y de los veredictos de los jurados, así como su antigüedad en la Universidad;

5º Copia de los trabajos de ascenso, y

6º Constancia sobre su conducta, responsabilidad y rendimiento, expedida por el Decano de la Facultad en que esté prestando sus servicios.

Artículo 51.- Aprobado el traslado por el Consejo de la Facultad o Núcleo, previo acuerdo de la unidad académica a la cual vaya a ingresar el aspirante, el Decano lo someterá a la consideración del Consejo Universitario, el cual, de considerarlo procedente, autorizará al Rector para que, de conformidad con los acuerdos y normas vigentes, solicite de la Universidad de origen, por órgano de su rectorado, la autorización correspondiente.

Parágrafo Único: La solicitud de traslado que la Facultad o Núcleo envíe al Consejo Universitario debe indicar las razones que justifiquen el mismo, en función de la calificación del profesor y las necesidades de la unidad académica a que se vaya a adscribir, anexando a dicha solicitud los recaudos exigidos en el Artículo anterior.

(Resol. No. 1601 / 08-10-2001). "El Consejo Universitario autorizará el ingreso por traslado de personal docente altamente calificado, adscrito a Universidades Privadas o Experimentales, así como a Centros de Investigación de reconocido prestigio previa justificación del Consejo de Facultad o Núcleo referente a la necesidad del recurso humano y el beneficio que generaría su incorporación a la Universidad de Los Andes. Hasta tanto el Consejo Universitario no apruebe la autorización, ninguna Dependencia Universitaria podrá tramitar asuntos relacionados con el aspirante al traslado".

Artículo 52.- Obtenida la autorización antes mencionada, el Consejo de Facultad o Núcleo propondrá formalmente al Consejo Universitario el nombramiento del aspirante, en la categoría que tenga en el escalafón, de acuerdo con lo establecido en el Artículo 107 de la Ley de Universidades.

Artículo 53.- Los miembros ordinarios del personal docente y de investigación que se hayan separado de la Universidad por renuncia, traslado a otras universidades o por cualquier otra causa, que no implique razones disciplinarias, pueden reincorporarse a la misma, con la jerarquía que tenían para el momento de la separación, a no ser que hayan adquirido una jerarquía superior en otra Universidad que se rija por el mismo

estatuto legal que la Universidad de Los Andes, en cuyo caso deberán cumplir lo previsto en el Artículo 50 que le fuere aplicable.

Parágrafo Único: No obstante cuando los profesores se hayan separado por renuncia o traslado a otras universidades, la Universidad no estará obligada a acceder a la solicitud de reincorporación y, en todo caso, la mismo no podrá producirse antes de que se cumplan cinco (5) años contados a partir de la fecha en que la separación se haya hecho efectiva.

TITULO II

DE LAS OBLIGACIONES Y DERECHOS DEL PERSONAL DOCENTE Y DE INVESTIGACION

CAPITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 54.- Los profesores universitarios vincularán su comportamiento académico y ciudadano con el real ejercicio de sus legítimos derechos políticos y la concreta defensa de los derechos humanos universales, consagrados en la Constitución Nacional y reconocidos por la Organización de las Naciones Unidas.

ARTICULO 55.- Siendo la universidad un centro creador y difusor de fuerzas productivas, y los miembros del personal docente y de investigación un recurso inestimable que debe ser aprovechado en beneficio de la misma, los organismos competentes propiciarán las iniciativas pertinentes mediante planes, programas, proyectos y acuerdos, para que aquellos transformen el fruto de sus investigaciones o de su quehacer universitario en actividades tendientes generar recursos propios para la Institución.

ARTICULO 56.- Los miembros del personal docente y de investigación, individualmente, a través de las unidades académicas a que pertenezcan o sus organizaciones gremiales, tienen derecho a formular planteamientos razonados tendientes al mejoramiento institucional, dentro de las pautas señaladas por la Ley y este Estatuto.

ARTICULO 57.- Los miembros del personal docente y de investigación, en la programación y exposición de sus materias, en sus investigaciones y, en general, en

su actividad universitaria, deberán ser respetuosos y tolerantes de todos los credos e ideologías.

CAPITULO II

DE LAS OBLIGACIONES

ARTICULO 58.- Son obligaciones de los miembros del personal docente y de investigación de la Universidad de Los Andes:

1. Respetar y defender la integridad y la dignidad de la Universidad, la inviolabilidad de su recinto, la integridad y la dignidad de los miembros del personal docente y de investigación, de los estudiantes y de los trabajadores al servicio de la Institución;

2. Mejorar constantemente su capacidad científica y pedagógica. En este sentido:

a) Los instructores y asistentes deben someterse a los programas de formación y mejoramiento establecidos por la Universidad.

b) Los miembros del personal docente y de investigación deben hacer los esfuerzos necesarios para cumplir al máximo la programación de sus actividades docentes y de investigación aprobadas por la unidad académica a la que estén adscritos.

La ejecución de programas de consolidación de un ambiente académico, tales como publicación de resultados de investigaciones científicas o humanísticas, participación en seminarios, charlas, conferencias, etc., es obligación fundamental de los miembros del personal docente y de investigación. A tal efecto, el personal a dedicación exclusiva o a tiempo completo deberá someter cada año a consideración de la unidad académica competente un informe detallado sobre sus actividades de investigación, extensión y administrativas. Asimismo, si es requerido, deberá dictar cada año, por lo menos, una conferencia o charla sobre materia de su especialidad, dentro o fuera de la Universidad y según programación que al efecto establezca el Departamento, Escuela, facultad, Núcleo u Organismo de Extensión Universitaria.

c) Antes de cada periodo lectivo, todos los miembros del personal docente y de investigación deberán someter a consideración de los organismos competentes (Departamento, Consejo de Escuela, Consejo de Facultad o Núcleo, etc.), los ajustes, reorientaciones e innovaciones que consideren convenientes en los programas, objetivos y sistemas de evaluación de las asignaturas.

3. Observar buena conducta pública y privada;

4. Votar en los procesos electorales para elegir los distintos órganos de la autoridad u organismos del cogobierno universitario, con las limitaciones legales;

5. Participar, cuando sean requeridos, en la formación académica y pedagógica de los instructores y asistentes;

6. Participar en programas de intercambio de personal docente y de investigación que la Universidad haya concertado con otras instituciones del país o del extranjero;

7. Servir como consejeros de los alumnos de la Universidad cuando sean designados para ello por los Decanos;

8. Atender puntualmente sus clases, cumplir los horarios establecidos por los organismos competentes y someterse a los controles que, al efecto, establezcan las autoridades;

9. Permanecer en el lugar de trabajo todo el tiempo establecido por su dedicación. En este sentido, no podrán ausentarse de su sitio de trabajo sin previo permiso;

10. Ser miembros de los jurados de exámenes, trabajos de ascenso y concursos, cuando sean designados por los organismos competentes;
11. Asistir regular y puntualmente a las reuniones de los organismos del cogobierno universitario de los que formen parte;
12. Cumplir con las comisiones permanentes o temporales para las que fuesen designados por los organismos del cogobierno universitario o por las autoridades;
13. Entregar las calificaciones de exámenes dentro del lapso establecido por los organismos competentes;
14. Cuidar y proteger los bienes, útiles, materiales y demás componentes del patrimonio de la Universidad;
15. Dar las informaciones pertinentes que les sean requeridas por organismos universitarios, a través de encuestas y otros medios adecuados;
16. Asistir a los actos que celebre la Universidad y a los cuales sean convocados con carácter obligatorio por las autoridades competentes;
17. Contribuir financieramente con los planes de previsión social que la Universidad establezca por si o junto con organismos universitarios o para universitarios, o con entidades públicas;
18. Imponer medidas disciplinarias a los estudiantes dentro de su área de competencia o solicitar que se impongan, según el caso, de acuerdo con las disposiciones legales y reglamentarias, y
19. Cumplir con los deberes derivados de los contratos de becas y años sabáticos.

CAPITULO III

DE LOS DERECHOS

ARTICULO 59.- Son derechos de los miembros del personal docente y de investigación de la Universidad de Los Andes:

1. Dirigir peticiones y obtener respuesta oportuna ante los funcionarios y organismos competentes;
2. Elegir y ser elegidos para todos los organismos de dirección de la Universidad, con las limitaciones establecidas por la Ley;
3. Organizarse gremial, académica y culturalmente dentro de la Institución;
4. Solicitar que se reconsidere su clasificación en base a méritos académicos y científicos dentro de las previsiones de este Estatuto;
5. Demandar, dentro de los veinte (20) días siguientes a su designación, la revocatoria del nombramiento de cualquier profesor que haya ingresado al personal docente y de investigación sin cumplir los requisitos y formalidades establecidos en el presente Estatuto;
6. Capacitarse académica y pedagógicamente a través de los cursos especiales o de postgrado que la propia Universidad organice o mediante programas de becas para seguir estudios fuera de la Institución;
7. Solicitar en proporción no inferior al veinte por ciento (20%) de sus miembros, la reunión de las Asambleas de Facultad o Núcleo para estudiar el asunto indicado en la solicitud;
8. Proponer, de acuerdo a lo establecido en la resolución respectiva, los candidatos para el conferimiento de la medalla Fray Juan Ramos de Lora;

9. No ser sancionado sin la formalidad del expediente previo, de conformidad con las disposiciones legales y del presente Estatuto;
10. Disfrutar del año sabático por cada seis de trabajo ininterrumpido prestado a la Universidad, dentro de las previsiones de este Estatuto;
11. Solicitar el cambio de dedicación, conforme a las normas y previsiones establecidas al respecto;
12. Obtener una remuneración igual a la ofrecida a su personal docente y de investigación por la Universidad Nacional que lo remunere mejor;
13. Tener acceso preferente a bibliotecas, laboratorios, salones y dependencias de la Universidad, dentro de las previsiones reglamentarias;
14. Disfrutar de cuarenta y cinco (45) días hábiles de vacaciones al año, con pago del bono vacacional que se establezca en la resolución del Consejo Universitario que regula las relaciones entre la Universidad de Los Andes y su personal docente y de investigación;
15. Disfrutar de la bonificación especial de fin de año que se acuerde en la resolución antes citada, y
16. Solicitar el apoyo financiero de la Universidad para realizar programas y proyectos de investigación aprobados por la unidad académica a la que este adscrito, y para presentar los resultados de investigaciones coordinadas por el Consejo del Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico en eventos científicos internos y externos, en los cuales hayan sido aceptados, siempre que cuenten con el aval del citado organismo.

ARTICULO 60.- Las disposiciones contenidas en el presente titulo establecen las obligaciones y derechos del personal docente y de investigación de la Universidad de Los Andes, sin menos cabo de otras que se señalen en este mismo Estatuto.

TITULO III

DE LA FORMACION Y MEJORAMIENTO ACADEMICO DEL PERSONAL DOCENTE Y DE INVESTIGACION

CAPITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 61.- La formación y mejoramiento académico del Personal docente y de investigación ordinario obedecerán a Planes coherentes, basados en las necesidades y prioridades de la enseñanza universitaria, de la investigación y de la extensión. Dichos planes serán revisados y actualizados periódicamente a fin de que satisfagan las exigencias presentes y futuras de la Universidad.

La formación y mejoramiento académico del personal docente y de investigación se mantendrá durante la vida activa del mismo, siendo responsabilidad compartida por

la Universidad por medio de sus unidades académicas y el cuerpo de docentes e investigadores.

ARTICULO 62.- En la elaboración de estos planes la unidad académica a la que está adscrito el profesor se apoyará en los Consejos de Escuela, Consejos de Facultad o Núcleo, CDCHT, Consejo de Estudios de Postgrado y demás organismos especializados, particularmente en lo que atañe a la selección de los institutos donde se realizarán los cursos de postgrado.

ARTICULO 63.- La Universidad adoptará las medidas y previsiones pertinentes a objeto de facilitar el cumplimiento de los programas de formación y mejoramiento académico de su personal docente y de investigación. Así mismo, propiciará las mejores condiciones para que los beneficiarios de estos programas, concluidos y aprobados sus estudios, puedan desarrollar plenamente las capacidades y aplicar las experiencias adquiridas.

CAPITULO II DE LA FORMACION ACADEMICA DE LOS INSTRUCTORES

ARTICULO 64.- De acuerdo a la Ley y a las características de las funciones desempeñadas, el instructor es un docente e investigador en proceso de formación y su preparación idónea es garantía de mejoramiento académico de la Institución.

Parágrafo Unico: Se exceptúan de la condición de instructor en proceso de formación y por consiguiente de la reducción de la carga docente correspondiente:

- a) A quienes habiendo cumplido dos (2) años en tal condición, no se encuentren realizando cursos de nivel programados y aprobados por la unidad académica correspondiente;
- b) Al instructor que ha cumplido dos (2) años como profesor contratado y gane concurso de oposición en la misma área y no se encuentra en la condición antes señalada, y
- c) Al que ingrese con postgrado.

ARTICULO 65.- El instructor está obligado, antes de ascender a la categoría de asistente, a cumplir los Programas de formación académica establecidos por la unidad docente y de investigación a la que esté adscrito.

Parágrafo Unico: Las actividades o programas de mejoramiento académico establecidos por la unidad académica a la cual está adscrito el instructor, podrán ser parte de un plan formal de postgrado.

ARTICULO 66.- Las unidades académicas están obligadas a tomar las previsiones que posibiliten el cumplimiento de los planes de formación de los instructores.

Parágrafo Unico: Los instructores que, sin dejar de prestar servicios a la Universidad, sigan cursos de postgrado como parte de su plan de formación, estarán obligados a

servir a la Institución, después de terminado, un tiempo igual al que hayan durado los mismos.

CAPITULO III DE LA FORMACION PEDAGOGICA

ARTICULO 67.- La capacitación pedagógica exigida a los profesores asistentes en el artículo 94 de la Ley de Universidades la facilitará la Universidad por intermedio de cursos o modalidades que recomienden al Consejo Universitario las unidades pedagógicas existentes en la misma.

Parágrafo Unico: El plan de capacitación pedagógica a que se contrae este artículo, deberá cumplirlo el instructor antes de su ascenso a profesor asistente y el mismo no podrá exigirse si la Universidad no le ofrece tal posibilidad.

CAPITULO IV DE LAS BECAS

SECCION PRIMERA DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 68.- Las becas que otorgue la Universidad deben estar contempladas dentro de un programa de formación y perfeccionamiento del personal docente y de investigación, elaborado por cada unidad académica, con la aprobación del Consejo de Facultad o Núcleo y del Consejo Universitario.

Parágrafo Unico: Dentro de los planes de formación y perfeccionamiento deberán aprovecharse las ofertas de organismos, entidades o fundaciones nacionales e internacionales.

ARTICULO 69.- En los planes de formación y perfeccionamiento del personal docente y de investigación se dará prioridad para el otorgamiento de becas a los instructores, en segundo término a los asistentes, a quienes no se les haya otorgado con anterioridad, y en tercer lugar, a aquellos profesores a quienes habiéndoseles concedido antes, puedan obtener un título superior al que poseen en su respectiva área académica o para adiestrarse en técnicas especializadas en las que esté interesada la unidad académica correspondiente.

ARTICULO 70.- Para el otorgamiento de las becas a los miembros del personal docente y de investigación deberán cumplirse concurrentemente los requisitos siguientes:

- a) Ser venezolano o tener por lo menos diez (10) años de servicio a la Universidad de Los Andes;
- b) Ser miembro ordinario del personal docente y de investigación;
- c) Tener, por lo menos, un año al servicio de la Universidad en la condición de tiempo completo o dedicación exclusiva. En caso de profesores instructores que

hayan obtenido un excepcional rendimiento en sus estudios de pregrado (Magna o Summa Cum Laude), la unidad correspondiente solicitará la excepción a lo establecido en este literal, y

d) Tener conocimiento instrumental del idioma del país donde va a realizar sus estudios, cuando éste sea diferente al castellano. Dicho conocimiento deberá acreditarlo el Departamento de Idiomas de la Universidad de Los Andes.

SECCION SEGUNDA DE LA TRAMITACION Y APROBACION DE LA BECA

ARTICULO 71.- La solicitud de la beca se hará de acuerdo al procedimiento siguiente:

1. Conforme al programa establecido, y por lo menos con dos (2) meses de anticipación, el interesado hará la solicitud ante la unidad académica correspondiente para su consideración.

2. La unidad respectiva en caso de decisión favorable elevará, a su vez, tal solicitud ante el Consejo de Facultad o Núcleo, la cual deberá estar acompañada por los siguientes recaudos:

a) Descripción del plan de estudios o programas de investigación que seguirá el becario;

b) Constancia de que ha sido aceptado, o podrá serlo, por el Instituto seleccionado para realizar el plan de estudios o de investigación propuesto, y

c) Constancia de la unidad académica respectiva de quien o quienes lo suplirán en sus actividades mientras dure su ausencia.

3. El Consejo de Facultad o Núcleo decidirá en base a los recaudos e informaciones señaladas y, en caso de decisión favorable, propondrá al Consejo Universitario la aprobación de la beca correspondiente.

SECCION TERCERA DE LAS CONDICIONES DE LA BECA

ARTICULO 72.- El otorgamiento de la beca se hará constar en un contrato firmado por el Rector y el beneficiario. Este será requisito indispensable para hacer efectiva su salida de beca. En dicho contrato se establecerán, entre otras, las siguientes estipulaciones: comienzo, duración y monto de la beca; cantidad que se abonará por concepto de pasajes y otros gastos; plan de estudios o programas de investigación que seguirá el becario; instituto seleccionado para realizarlo ; título o , diploma o certificado que se propone obtener; informes que debe presentar, así como las obligaciones tipificadas en los ordinales 8, 9 y 10 del artículo 77.

ARTICULO 73.- El monto de la beca será el equivalente al sueldo que corresponda al profesor o investigador, en la condición de dedicación exclusiva o de tiempo completo, de acuerdo con su categoría en el escalafón.

Parágrafo Primero: En el caso de cónyuges becarios esta disposición se aplicará a ambos, por separado.

Parágrafo Segundo: El becario podrá recurrir a financiamiento complementario por medio de planes o programas de formación académica de la propia Universidad o de otros organismos nacionales o internacionales.

ARTICULO 74.- El becario tendrá además los siguientes beneficios:

1. Pasaje de ida y vuelta en clase económica;
2. El monto de la matrícula, si la hubiere, y existieren las disponibilidades presupuestarias en la Universidad, a cuyo efecto el becario deberá presentar los recibos correspondientes, y
3. El costo de un seguro médico integral, extensivo a su cónyuge e hijos cuando la Universidad tuviere disponibilidad presupuestaria.

Parágrafo Unico: En el caso de no existir disponibilidad presupuestaria para el pago de matrícula, la Universidad se compromete a realizar gestiones con instituciones nacionales e internacionales para lograr, los fondos necesarios.

ARTICULO 75.- La duración de las becas se fijará en función de la naturaleza de los cursos o programas que hayan de cumplir los beneficiarios y de los grados académicos que deban obtener (Especialización, Maestría o Doctorado). Este lapso comprenderá el tiempo necesario para el perfeccionamiento del idioma, el cual no podrá ser mayor de cuatro (4) meses.

Parágrafo Unico: En los casos de becarios que, luego de los cuatro (4) meses de curso del idioma, no hayan alcanzado el nivel requerido para ingresar a la Universidad, se les podrá prorrogar la beca hasta por el mismo tiempo para entrenamiento en aquél, pero sin pago de la matrícula correspondiente, la cual deberá ser cubierta por el propio interesado.

ARTICULO 76.- Las becas podrán prorrogarse cuando los beneficiarios hayan obtenido rendimiento satisfactorio en los estudios realizados y la unidad académica lo considere conveniente.

Parágrafo Unico: La solicitud de prórroga será tramitada por el becario ante el Consejo de Facultad o Núcleo con la aprobación de la unidad académica a la que esté adscrito. La misma deberá acompañarse de la constancia del plan de estudios que justifica la prórroga, expedida por el instituto donde haya de cumplirla. Si el Consejo de Facultad o Núcleo considera conveniente la prórroga solicitada, la propondrá al Consejo Universitario para su aprobación definitiva.

SECCION CUARTA DE LAS OBLIGACIONES DE LOS BECARIOS

ARTICULO 77.- Son obligaciones de los becarios:

1. Seguir los estudios e investigaciones previstas en el o en los institutos que haya seleccionado la Universidad, y de acuerdo con el plan aprobado. Este plan sólo podrá modificarse por decisión del Consejo de Facultad o Núcleo, ratificada por el Consejo

Universitario, a solicitud razonada del interesado. Antes de decidir los organismos citados podrán solicitar la información que estimen conveniente al instituto donde el becario realiza sus cursos o programas.

2. Enviar al Consejo de Facultad o Núcleo, una vez realizada la inscripción y durante el lapso de los sesenta (60) días siguientes, una constancia de la misma, acompañada del correspondiente programa de estudios o actividades.
3. Remitir al Organismo citado, semestralmente, por lo menos, un informe referente a las labores cumplidas y certificación oficial sobre su rendimiento. Dicho informe deberá ser aprobado, previa opinión de los organismos encargados de supervisar la beca, por el Consejo de Facultad o Núcleo y por el Consejo Universitario.
4. Dedicarse íntegramente a las actividades programadas. No obstante podrán desarrollar actividades académicas, remuneradas o no, previa aprobación del Consejo Universitario, a petición del Consejo de Facultad o Núcleo.
5. Abstenerse de aceptar asignaciones de otras entidades, públicas o privadas, cuando impliquen para él, explícita o implícitamente, durante el periodo de la beca o después del mismo, compromisos incompatibles con los contraídos con la Universidad.
6. Someterse a los sistemas de supervisión y evaluación que establezca la Universidad.
7. Informar a la brevedad posible, a la unidad supervisora inmediata, de cualquier cambio que impida la normal realización del plan de estudios inicial, para lo cual debe anexar la documentación y certificaciones del caso.
8. Reintegrar a la Universidad, en caso de incumplimiento del contrato suscrito, las erogaciones que la Institución haya hecho por concepto de la beca, incluyendo pasajes, matrícula, etc.
9. Servir a la Universidad, por lo menos con la misma dedicación, conque disfrutó de la beca, por un tiempo no inferior al doble de la duración de la misma, y
10. Devolver a la Universidad las erogaciones hechas por concepto de la beca cuando incumplieren el compromiso previsto en el ordinal anterior. Igual obligación tendrán quienes durante el lapso indicado, fueren destituidos de sus cargos por haber incurrido en alguna de las causales tipificadas en el artículo 110 de la Ley de Universidades.

Parágrafo Unico: Las obligaciones establecidas en los Ordinales 8,9 y 10 se harán constar de manera expresa en el contrato de beca.

SECCION QUINTA DE LA SUPERVISION DE LOS BECARIOS

ARTICULO 78.- Los organismos encargados de supervisar a los becarios establecerán el procedimiento más idóneo para conocer el inicio, desarrollo y culminación de los planes aprobados. A tal efecto, se exigirá a todo becario la presentación de los informes siguientes:

1. Al término de sesenta (60) días, sobre el inicio de su programa;
2. Al finalizar cada periodo lectivo, sobre su rendimiento académico con las certificaciones pertinentes, y
3. Al concluir, sobre el resultado de los estudios, anexando las constancias y

diplomas de los grados obtenidos.

Parágrafo Unico: Las unidades académicas supervisoras deberán solicitar en forma directa a las autoridades de los institutos, profesores guías o tutores informes confidenciales cuando lo consideren necesario.

ARTICULO 79.- Las unidades responsables de la supervisión son las siguientes:

1. La unidad académica a la que esté adscrito el becario, o
2. El consejo técnico de Instituto o Centro de Investigaciones correspondiente.

Parágrafo Unico: Estas unidades supervisoras inmediatas deben informar con la celeridad del caso cualquier cambio de planes o incumplimiento del contrato del becario a los organismos jerárquicamente superiores (Departamento, Consejo de Facultad o Núcleo), y éstos, a su vez, al Consejo Universitario.

SECCION SEXTA

DE LA SUSPENSION Y CESACION DE LA BECA

ARTICULO 80.- Los organismos competentes decidirán la suspensión de la beca cuando se compruebe la existencia de algunas de las circunstancias siguientes:

1. No iniciación de los estudios, sin causa justificada, en la oportunidad prevista en la programación correspondiente, o anulación de la inscripción por motivos imputables al becario;
2. Rendimiento deficiente del mismo, evidenciado a través del informe desfavorable de las autoridades del Instituto donde realiza sus estudios;
3. Incumplimiento, sin causa justificada, del plan o programa aprobado por el Consejo de Facultad o Núcleo;
4. Comprobación de la falsedad de alguno o algunos de los datos que sirvieron de fundamento para la concesión de la beca, o de los datos contenidos en los informes que debe enviar el becario;
5. Incumplimiento de otras estipulaciones fundamentales contenidas en el contrato de beca, y
6. Haber incurrido en cualquiera de las causales de remoción previstas en el artículo 110 de la Ley de Universidades.

Parágrafo Unico: Comprobados los hechos que justifiquen la suspensión de la beca, el Consejo de Facultad o Núcleo lo comunicará al interesado para que formule sus descargos en un periodo no mayor de sesenta (60) días continuos. Transcurrido este lapso, aquel organismo presentara su dictamen al Consejo Universitario para su consideración y decisión.

SECCION SEPTIMA

DE LA REINCORPORACION DEL BECARIO

ARTICULO 81.- Para hacer efectiva su reincorporación en principio, el becario la solicitará por escrito al Consejo de Facultad o Núcleo, para que se realicen los trámites correspondientes.

ARTICULO 82.- Al aprobarse la reincorporación en principio, el profesor dispondrá

de un plazo de sesenta (60) días continuos para presentar el informe final a la unidad académica a la cual está adscrito sobre el resultado de sus estudios, al que acompañará, debidamente legalizados, los títulos, diplomas o certificados que acrediten su rendimiento y el cumplimiento del plan previsto. Cuando lo anterior no haya sido posible, el becario podrá presentar, en su lugar, una certificación de las autoridades competentes, donde se indique que ha cumplido con todos los requisitos exigidos para el arado.

Parágrafo Unico: En caso de imposibilidad o dificultad para obtener la legalización del título, diploma o certificado de estudios obtenido por el becario, se puede sustituir la legalización exigida a los fines de su reincorporación definitiva, por constancia otorgada por el Rector u otra autoridad, debidamente acreditada, de la Universidad o Institución que expidió el título, diploma o certificado correspondiente.

Lo dispuesto en este parágrafo se aplicará siempre que sea exigido el requisito de legalización del título, diploma o certificado de estudios, para los demás efectos previstos en este Estatuto respecto al personal ordinario.

ARTICULO 83.- Analizado el informe de la unidad supervisora inmediata del becario, el Consejo de Facultad o Núcleo emitirá opinión sobre el mismo y la elevará al Consejo Universitario para su decisión final.

Parágrafo Unico: Si el Consejo Universitario, en vista de la opinión del Consejo de Facultad o Núcleo, imprueba el informe del becario, lo devuelve al organismo señalado para los efectos legales consiguientes, sin menoscabo de lo previsto en el ordinal 8~, del artículo 77 de este Estatuto.

ARTICULO 84.- En caso de no haber sido aprobada por el Consejo Universitario la reincorporación definitiva del becario, por incumplimiento de lo establecido en los artículos anteriores, el profesor quedará inhabilitado para ejercer cargos administrativos y académicos en la Institución (Autoridad Universitaria, Decano, Director, Jefe de Departamento, Cátedra, Sección, Laboratorio y Area; Representante ante los Organismos de Cogobierno Universitario: Consejo Universitario, de Facultad o Núcleo, Escuela y Departamento; Jurados de tesis, trabajos y concursos). Tampoco podrá tramitar trabajos de ascensos, años sabáticos, becas, viajes de estudios, proyectos ante el CDCHT, etc. y se le concederá un plazo adicional de sesenta (60) días continuos, para que cumpla con los requisitos exigidos para la reincorporación definitiva. En caso contrario el Consejo de Facultad o Núcleo, procederá a abrir el expediente correspondiente, sin menoscabo de lo previsto en el ordinal 8(del artículo 77 de este Estatuto.

Artículo 85.- Se entiende por año sabático un período de doce (12) meses consecutivos, libre de actividades académicas ordinarias y con disfrute de remuneración, a que tienen derecho los profesores agregados, asociados y titulares,

después de cada seis (6) años de servicios prestados a la Universidad de Los Andes, en forma ininterrumpida y en la condición de tiempo completo o dedicación exclusiva. Durante el año sabático los profesores dedicarán por lo menos seis meses a la realización de actividades tendientes al mejoramiento de la docencia o de la investigación en el área de su especialidad.

Parágrafo Único: A los efectos del presente Artículo no se considera interrupción de los servicios, los permisos por causa de enfermedad y de misiones especiales cumplidas en representación de la Universidad.

El tiempo dedicado a la realización de las actividades a que se refiere el Artículo 102 o al disfrute de beca, no es computable a la antigüedad requerida para el goce del año sabático, pero tampoco la interrumpe. Por lo tanto, el interesado podrá disfrutar de aquel sólo cuando acumule el tiempo requerido en este Artículo, quedando a salvo la obligación prevista en el ordinal 9º del Artículo 77 de este Estatuto.

Artículo 86.- En el momento de solicitar el año sabático, el interesado debe pertenecer al personal docente y de investigación ordinario, pero a los efectos del cómputo de los seis (6) años se tomará en cuenta el tiempo durante el cual hubiere prestado servicios a la Universidad de Los Andes, en forma ininterrumpida, como profesor o investigador contratado, a tiempo completo o a dedicación exclusiva.

Artículo 87.- Para hacer efectivo el beneficio del año sabático, el profesor deberá solicitarlo por escrito ante el Consejo de Facultad o Núcleo, con seis (6) meses de anticipación, por lo menos, a la fecha en que deba iniciarlo. Acompañará a esta solicitud los siguientes recaudos:

1) Eliminado (Resol. No. 2338 / 21-11-1990).

2) Plan de actividades que cumplirá durante el lapso a que se refiere el Artículo 85, las cuales podrán consistir en:

1. Realización de cursos sistemáticos de postgrado u otros que propendan a mejorar su formación humanística o científica;

2. Cumplimiento de pasantías y programas de entrenamiento o adiestramiento en materias vinculadas con la disciplina que profesa;

3. Elaboración de textos, manuales de estudio o monografías, y

4. Cualquier otra actividad que tienda directamente al mejoramiento de la docencia o de la investigación en el área de su especialidad.

3) Constancia de su aceptación en el Instituto donde cumplirá el programa propuesto, o parte de él, si fuere el caso.

Parágrafo Único: El plan de actividades contemplado en el ordinal 2 deberá cumplirse en institutos acreditados del país o del exterior, salvo que, en razón de la

naturaleza del mismo, no fuese necesaria o conveniente la adscripción del profesor a un centro docente o de investigación.

Artículo 88.- El Consejo de Facultad o Núcleo estudiará el caso e informará al Consejo Universitario, a los fines de la decisión definitiva, sobre la procedencia o improcedencia de la solicitud, acompañando su dictamen de la documentación correspondiente.

Parágrafo Único: Si el Consejo de Facultad o Núcleo, o el Consejo Universitario rechazan el plan de actividades presentado, por no considerarlo ajustado a las previsiones del Artículo 87, el interesado podrá modificarlo, en cuyo caso deberá anexar al escrito de reformulación los recaudos adicionales que sean necesarios. En esta hipótesis, el inicio del disfrute del año sabático podrá ser pospuesto en la medida en que lo requiera la nueva programación.

Artículo 89.- Cuando las necesidades de la docencia o de la investigación lo exijan, el Consejo de Facultad o Núcleo podrá diferir por plazo no mayor de un (1) año, y previo acuerdo con el profesor solicitante, el otorgamiento del año sabático.

Artículo 90.- El profesor en año sabático percibirá el sueldo correspondiente a la dedicación que tenga para el momento en que lo solicite.

Parágrafo Primero: El profesor en año sabático podrá recurrir a financiamiento complementario por medio de planes o programas de formación académica de organismos nacionales o internacionales.

Artículo 91.- El profesor en año sabático recibirá, además, conforme a las disponibilidades presupuestarias de la Universidad, el pago de la matrícula de los cursos que realice, si fuere el caso, previa presentación de los recibos correspondientes, el costo de un seguro médico integral, así como el pasaje en clase económica, o su equivalente, de ida y retorno. En todo caso, el pasaje de ida y retorno tendrá como punto de referencia el sitio donde el profesor desarrollará, fundamentalmente, sus actividades y estará condicionado a que dedique a las mismas en dicho lugar un lapso no menor de tres (3) meses.

Artículo 92.- En caso de que se conceda el año sabático a cónyuges, cada uno devengará la remuneración que le corresponda conforme a lo establecido en el Artículo 90.

Artículo 93.- El profesor en disfrute del año sabático sólo podrá ser suplido en sus funciones académicas por otro u otros miembros del personal docente y de investigación de la Facultad o Núcleo a que pertenezca.

Artículo 94.- Cuando se compruebe que un profesor en año sabático desempeña, sin la debida autorización del Consejo Universitario, actividades distintas de las programadas en el plan previsto en el ordinal 2 del Artículo 87, que menoscaben el cumplimiento de éstas, se le ordenará reintegrarse de inmediato a la Universidad y se abrirá expediente para el establecimiento de las responsabilidades a que hubiere lugar.

Artículo 95.- A los profesores que dediquen el año sabático para realizar estudios sistemáticos con el propósito de obtener un título o diploma en determinada especialidad, el Consejo Universitario, si fuere necesario, podrá otorgarles beca para

concluir dichos estudios. Esta podrá ser aprobada, bien dentro de los sesenta (60) días anteriores a la finalización del año sabático, o bien junto con éste, si el profesor propone un plan consecutivo de año sabático y beca.

Artículo 96.- Con treinta (30) días de anticipación al vencimiento del año sabático el profesor se dirigirá, por escrito, al Decano de Facultad o Núcleo para que éste realice los trámites administrativos referentes a su reincorporación a las labores docentes o de investigación ordinarias. Dentro de los treinta (30) días subsiguientes a su reincorporación, el profesor deberá presentar un informe completo sobre el cumplimiento del plan previsto, así como las constancias pertinentes expedidas por el o los institutos donde cumplió sus actividades.

Parágrafo Único: Cuando el profesor haya realizado estudios sistemáticos durante el disfrute del año sabático, deberá presentar los títulos, diplomas o certificados obtenidos como culminación de los mismos, o constancia de haber cumplido todos los requisitos necesarios para su obtención, expedida por las autoridades del instituto donde cursó los estudios, debiendo producir aquellos en el plazo que le fije al efecto el Consejo Universitario. Si el profesor ha dedicado el año sabático, de acuerdo con el plan previsto, a la elaboración de textos, manuales de estudios o trabajos monográficos, deberá anexar al informe, copia de los mismos.

Artículo 97.- El Consejo de Facultad o Núcleo estudiará el informe y documentos producidos por el profesor y los enviará, junto con el juicio que le merezcan en relación con el cumplimiento del plan previsto, al Consejo Universitario, organismo al cual compete su aprobación o improbación definitiva. Si el Consejo Universitario imprueba el informe presentado por el profesor, por incumplimiento injustificado del plan previsto, lo comunicará al Consejo de Facultad o Núcleo indicándole, las razones en que fundamentó su decisión a objeto de que se abra el expediente requerido, conforme a lo establecido en el Título VII, Libro I, para aplicar al profesor las sanciones a que hubiere lugar.

Artículo 98.- El profesor que haya disfrutado del año sabático deberá servirle a la Universidad, una vez concluido el mismo, durante dos (2) años, por lo menos, con la dedicación que tenía para el momento en que lo solicitó. Se exceptúan de esta disposición los profesores que al reintegrarse a la Universidad, o dentro del lapso antes indicado, cumplan el tiempo requerido para la jubilación.

Parágrafo Único: Si en el ejercicio del año sabático un profesor solicita la conversión de éste en beca, sus obligaciones para con la Universidad se regirán según lo planteado en el ordinal 9º del Artículo 77 de este Estatuto.

Artículo 99.- La Universidad favorecerá la asistencia a congresos y otros eventos (cursos, simposia, jornadas, etc.), y la realización de viajes de estudio o entrenamiento, dentro o fuera del país, que propendan al mejoramiento académico de los miembros del personal docente y de investigación y estén relacionados con el trabajo docente, de investigación o de extensión que aquellos efectúen en la Institución, dentro de las limitaciones del presente Estatuto.

Artículo 100.- La Universidad apoyará la asistencia de los miembros del personal docente y de investigación a congresos y reuniones de carácter científico, tecnológico y humanístico, dentro de las siguientes condiciones:

1. Que el evento no tenga una duración menor de tres (3) días, cuando se celebre fuera del país.
 2. Que la solicitud sea presentada al Consejo de Facultad o Núcleo, por lo menos con (1) mes de anticipación a la fecha fijada para la reunión.
 3. Que en el congreso o reunión se presente o exponga un trabajo del que el solicitante sea autor o coautor y que el mismo haya sido aceptado por el comité organizador del evento. El trabajo en referencia debe haber sido, además, presentado previamente en conferencia pública o seminario realizado en la unidad académica a la que esté adscrito el aspirante.
 4. Que junto con la solicitud, el profesor presente ante los organismos universitarios, el texto completo del trabajo que expondrá en el congreso o evento.
 5. Que la ausencia del profesor de la Universidad no interfiera las actividades ordinarias y,
 6. Que la asistencia al evento sea autorizada por el Consejo de Facultad o Núcleo respectivo. En cada caso, se debe informar a la Oficina de Asuntos Profesorales.
- Artículo 101.- El miembro del personal docente y de investigación que goce del apoyo universitario para asistir a un congreso o evento similar deberá presentar, al concluir el mismo, un informe de la actividad cumplida y entregar a la unidad académica a la que esté adscrito, copia de todo el material suministrado en el congreso o reunión.
- Artículo 102.- Los viajes de estudio o entrenamiento a los que se refiere la presente sección son actividades formales destinadas al aprendizaje de una técnica, a la adquisición de conocimientos específicos, a la observación de trabajos o a la revisión de archivos de importancia especial. Los viajes de estudio o entrenamiento deben tener una duración superior de diez (10) días e inferior a seis (6) meses, y, para ser acordados, los aspirantes deben:

1. Presentar la solicitud al Consejo Universitario, por órgano del Consejo de Facultad o Núcleo, con un (1) mes de anticipación, por lo menos, a la fecha fijada para el inicio del viaje, acompañada del temario del evento o de la programación a cumplir y de la opinión favorable de la unidad académica a la que esté adscrito el profesor. Esta opinión deberá razonar la importancia del viaje de estudio o entrenamiento en la formación del beneficiario y en el desarrollo de las actividades académicas que el mismo esté realizando o que dicha unidad tenga programadas, y

Artículo 152, Literal c

- c) Al Consejo de Facultad o Núcleo cuando la duración sea superior a cinco (5) días y no exceda de quince días, y

(Resol. No. 2338 / 22-11-1990). El CU acordó: "Autorizar a los Consejos de Facultad o de Núcleo para la concesión de permisos que por su naturaleza no ameritan ser concedidos por el Consejo Universitario. Se refiere a los permisos académicos y a los permisos por razones de salud. En resumen, el Consejo de Facultad o de Núcleo estará facultado para conceder el permiso a que se refieren los Artículos 100, 102 y 103, aún si fuera por un tiempo superior a dos (2) meses, debiendo sólo informar a la OAP para fines de archivo y posterior control del Informe a que se refieren los Artículos 101 y 104 del Estatuto. En el caso de los permisos por razones de salud, el Consejo de Facultad o de Núcleo estará facultado para concederlo independientemente de la duración del mismo, pero ajustando el procedimiento, en todo caso, a lo dispuesto en el Título V, del Libro I del Estatuto. El Consejo de Facultad o de Núcleo deberá informar a la OAP, para fines de archivo y control, sobre la concesión de los permisos que excedan de 15 días, o de las prórrogas, de acuerdo a lo previsto en el Artículo 153".

2. Presentar, además, junto con la solicitud antes aludida, constancia de haber sido aceptado por la institución en la que se realizará el programa de estudio o entrenamiento y de que su ausencia de las actividades ordinarias en la Universidad queda cubierta por el personal de la propia unidad.

Artículo 103.- Los viajes para intercambio científico, son actividades formales destinadas al desarrollo de labores de investigación conjunta en instituciones diferentes a la Universidad de Los Andes, y deben tener una duración mayor de diez (10) días e inferior a seis (6) meses. Para los viajes al exterior motivados por razones de índole académica, por períodos cortos de no más de dos meses de duración, en relación con los cuales haya evidencia de las actividades a realizar (presentación de trabajos científicos, congresos, cursos, intercambio científico, etc.), y siempre que las mismas estén comprendidas dentro de las funciones propias de las dependencias correspondientes, bastará sólo con la aprobación del Consejo de Facultad o Núcleo para que el interesado pueda hacer efectivo tanto el permiso como la solicitud de pasajes y viáticos, si fuera el caso. Para conocimiento de la Oficina de Asuntos Profesorales y del Consejo Universitario, las Facultades y Núcleos informarán sobre los permisos que para viajar al exterior, concedan a sus profesores.

- (Resol. No. 2365).El CU acordó "...derogar el requisito del permiso del Máximo Organismo exigido a los Profesores que van a realizar intercambio científico en fechas que coinciden total o parcialmente con las vacaciones universitarias; en consecuencia, sólo procede el permiso ante el Consejo de Facultad".

Artículo 104.- El miembro del personal docente y de investigación que realice un viaje de estudio o de entrenamiento o de intercambio científico, auspiciado por la Universidad deberá: presentar, al concluir el mismo, un informe escrito sobre las actividades cumplidas; dictar un seminario público en la unidad académica a que esté adscrito sobre los resultados del viaje y entregar a la misma una copia de los documentos presentados y estudiados durante el cumplimiento de aquel. Igualmente,

estará obligado a servir a la Universidad el doble del tiempo que haya durado el viaje.

Parágrafo Único: El miembro del personal docente y de investigación que no presente el informe escrito sobre las actividades cumplidas, señalado en el presente Artículo, en un lapso de noventa (90) días, no podrá disfrutar de lo previsto en el presente capítulo por el lapso de tres (3) años.

Artículo 105.- Cuando se trate de asistencia a congresos y otros eventos, la Universidad costeará al profesor el pasaje en clase económica de ida y regreso, por vía aérea, desde la localidad en que preste sus servicios hasta el lugar del evento, así como los gastos de inscripción y los viáticos conforme al reglamento respectivo.

Artículo 106.- Cuando se trate de viajes de estudio y entrenamiento, la Universidad pagará a los profesores asistente, el pasaje de ida y regreso, por vía aérea, en clase económica; el costo de la matrícula, si la hubiere, y una subvención de los gastos de vida, convenida de común acuerdo entre la Universidad y el interesado.

Artículo 107.- Si no se cumplen todas las condiciones señaladas en las secciones primera y segunda, la Universidad sólo podrá acordar el permiso remunerado para asistir al evento, siempre que su calidad científica, técnica o humanística lo justifique y la ausencia del solicitante no interfiera las actividades ordinarias de la unidad académica a la que esté adscrito.

Artículo 108.- La Universidad fomentará la formación y el mejoramiento académico del personal docente y de investigación a través de cualquier medio que considere idóneo para el logro de ese objetivo. En este sentido, la Universidad entre otras iniciativas:

a) Fomentará la creación, desarrollo y consolidación de grupos de investigación de carácter unidisciplinario o interdisciplinario.

b) Fomentará la celebración de reuniones científicas o humanísticas en su área de influencia, preferentemente aquéllas que hayan sido programadas con el objeto de presentar resultados de investigaciones o para analizar la problemática regional o nacional.

c) Favorecerá el intercambio de profesores con instituciones de educación superior de la región y del país.

d) Auspiciará programas de profesores visitantes para aquellos grupos de investigación que así lo requieran.

e) Creará una colección editorial para publicar, cada año, los trabajos de investigación y de ascenso calificados como sobresalientes y recomendados a tal efecto por el jurado evaluador.

f) Fomentará el desarrollo de la infraestructura de apoyo docente y de investigación con carácter prioritario, y

g) Propiciará, dentro de una sana política de generación de ingresos propios para la Universidad, la participación porcentual en los mismos a favor de los grupos de trabajo y de los miembros del personal docente y de investigación que hayan contribuido a producirlos.

TITULO IV

DE LA DEDICACION DEL PERSONAL DOCENTE Y DE INVESTIGACION

CAPITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 109.- según el tiempo que dedique a actividades correspondientes, el personal docente investigación ordinario se clasificará en:

1. Profesores a dedicación exclusiva;
2. Profesores a tiempo completo;
3. Profesores a medio tiempo, y
4. Profesores a tiempo convencional.

ARTICULO 110.- Para la clasificación de un profesor en cualquiera de las categorías antes indicadas se tendrá en cuenta:

1. Su participación en las actividades docentes, administrativo-docentes, de investigación y de extensión, previstas en los planes y programa elaborados por la Facultad o Núcleo respectivo y la Universidad, y
2. El tiempo que dedica, efectivamente, al cumplimiento, en forma satisfactoria, de las tareas específicas que le hayan sido asignadas.

ARTICULO 111.- A los fines de la más adecuada programación de las actividades universitarias, las unidades académicas correspondientes (Departamentos, Institutos y Centros), propondrán a los Consejos de Facultad o Núcleo, al inicio de cada periodo, las obligaciones que, conforme a los planes de trabajo establecidos, deba cumplir cada uno de los profesores adscritos a las mismas. La descripción de tales obligaciones comprenderá las clases teóricas, la docencia práctica, las labores administrativo-docentes y las actividades de investigación y de extensión, debiendo señalarse con precisión las horas que el profesor debe dedicar a cada una de ellas. En la asignación de estas obligaciones, la unidad académica correspondiente hará una distribución justa y racional, atendiendo a la dedicación y a las aptitudes y capacidades de los profesores adscritos a ella.

Parágrafo Unico: Si fuere el caso, el Consejo Universitario y los Consejos de Facultad o Núcleo podrán asignar las obligaciones que les competan, entre las señaladas en el presente artículo, participándolo a las unidades académicas correspondientes, las cuales reconocerán estas decisiones e incluirán las actividades

respectivas en la carga académica del profesor.

ARTICULO 112.- Los profesores cumplirán las obligaciones antes indicadas de acuerdo al horario establecido, dentro de la jornada que les corresponda, sin que sea permitido, por ningún motivo, la superposición de aquél con el de otras actividades.

ARTICULO 113.- La Universidad establecerá los medios de control del cumplimiento de las obligaciones que atañen a los profesores e investigadores, según la programación establecida y el tiempo que, conforme a su dedicación, deben permanecer en ambientes universitarios, de acuerdo con lo establecido en los artículos 115, 124 y 131 del presente Estatuto.

CAPITULO II DE LOS PROFESORES A DEDICACION EXCLUSIVA

ARTICULO 114.- La clasificación de un profesor a dedicación exclusiva debe tener plena justificación en el cumplimiento de objetivos fundamentales para la buena marcha de la Facultad o Núcleo a que esté adscrito, y de la Universidad, de acuerdo con lo previsto en los planes y programas correspondientes. A tal efecto, deberá tomarse en cuenta la dedicación efectiva a las labores que le correspondan, en función de la programación aprobada por los organismos competentes (Departamentos, Institutos o Centros) y el Consejo de Facultad o Núcleo.

ARTICULO 115.- El profesor a dedicación exclusiva deberá permanecer en ambientes universitarios cuarenta (40) horas semanales, dedicado al cabal cumplimiento de las tareas que le hayan sido encomendadas.

Parágrafo Unico: A los fines de lo establecido en este título, se consideran ambientes universitarios, además de aquellos donde se realizan normalmente las actividades administrativas, docentes y de investigación, como oficinas, aulas, laboratorios, bibliotecas y cubículos de trabajo, todo lugar donde el profesor cumpla funciones docentes, de investigación o de extensión que le hayan sido encomendadas, tales como trabajos de campo, reuniones de distinta índole, etc.

ARTICULO 116.- La dedicación exclusiva es absolutamente incompatible con cualquier otra actividad remunerada fuera de la Universidad, independientemente del horario en que se cumpla la misma. Para realizar actividades no remuneradas fuera de la Universidad, se requiere permiso del Consejo Universitario, previa aprobación de los Consejos de Facultad o Núcleo.

Parágrafo Unico: Sin embargo, el profesor a dedicación exclusiva puede recibir emolumentos que eventualmente le correspondan por concepto de derechos de autor o de conformidad con el Reglamento de Obvenciones y Subvenciones, aprobado por el Consejo Universitario.

ARTICULO 117.- La solicitud de clasificación de los profesores en la categoría de

dedicación exclusiva la hará la unidad académica a que estén adscritos (Departamentos, Institutos o Centros), previa anuencia del profesor, ante el Consejo de Facultad o Núcleo, acompañada del plan de trabajo que la justifique, debiendo indicar claramente en el mismo las actividades docentes, los programas de investigación, las labores administrativas y de extensión, etc., que cumplirán los profesores propuestos. El Consejo de Facultad o Núcleo estudiará cada proposición y, si la encontrare justificada, la someterá a la consideración del Consejo Universitario, organismo al cual compete la decisión definitiva.

Parágrafo Unico: En casos plenamente justificados, el Consejo Universitario podrá aprobar y los Consejos de Facultad o Núcleo solicitar a aquél la aprobación de la dedicación exclusiva de un profesor y las unidades académicas correspondientes reconocerán estas decisiones e incluirán las actividades académicas respectivas en la carga académica del profesor.

ARTICULO 118.- La dedicación exclusiva puede otorgarse para realizar, fundamentalmente, labores de investigación, o para cumplir labores de docencia, administración o extensión, o también para efectuar armónicamente varias. de estas actividades.

ARTICULO 119.- Los instructores que se encuentren en etapa de formación serán a dedicación exclusiva.

ARTICULO 120.- Las Autoridades Universitarias, Decanos, Directores de Escuelas e Institutos, los Jefes de Departamentos y los Jefes y Coordinadores de Consejos y Oficinas Centrales, por el hecho del desempeño de sus funciones, podrán acogerse a la dedicación exclusiva desde el momento en que asuman sus cargos, solicitándola por escrito, sin desmedro de las primas correspondientes a tales cargos, excepción hecha de los Jefes de Departamentos.

ARTICULO 121.- Los representantes de los profesores ante el Consejo Universitario, así como el representante del Ministerio de Educación, pueden acogerse, también, a la dedicación exclusiva, desde el momento en que se incorporen al organismo, solicitándola por escrito.

ARTICULO 122.- La dedicación exclusiva del profesor se mantendrá mientras existan las condiciones que la justifiquen.

Parágrafo Unico: Los organismos competentes decidirán el cambio de dedicación exclusiva a otra dedicación del profesor, cuando se dé alguna de las circunstancias siguientes:

1. Petición del interesado, o
2. Incumplimiento del programa de actividades que determinó dicha clasificación o del tiempo de permanencia en ambientes universitarios.

CAPITULO III

DE LOS PROFESORES A TIEMPO COMPLETO

ARTICULO 123.- La clasificación del profesor dedicación de tiempo completo debe obedecer a exigencias académicas, docentes, administrativo-docentes, de investigación o de extensión, derivadas de los planes y programas aprobados por los organismos competentes de la Facultad o Núcleo respectivo. La solicitud de clasificación de los profesores en la categoría de tiempo completo, la hará la unidad académica a que estén adscritos (Departamentos, Institutos o Centros) ante el Consejo de Facultad o Núcleo, acompañada del plan de trabajo que la justifique, debiendo indicar claramente en el mismo las actividades-docentes, los programas de investigación, las labores administrativas y de extensión, etc., que cumplirán los profesores propuestos. El Consejo de Facultad o Núcleo estudiará cada proposición y, si la encontrare justificada, la someterá a la consideración del Consejo Universitario, organismo al cual compete la decisión definitiva.

ARTICULO 124.- El profesor a tiempo completo deberá permanecer en ambientes universitarios, treinta y cinco (35) horas semanales, dedicado al cabal cumplimiento de las tareas que le hayan sido encomendadas.

ARTICULO 125.- La condición de profesor a tiempo completo es incompatible con cualquier otra actividad remunerada dentro de la Universidad. Fuera de ésta, el profesor clasificado en tal condición puede desempeñar otra actividad remunerada, siempre que se cumplan los siguientes requisitos:

1. Que las labores inherentes a la misma estén estrechamente vinculadas a las disciplinas a que se dedica el profesor, contribuyendo a ampliar y profundizar su experiencia, y, por tanto, al mejoramiento de la docencia y de la investigación;
2. Que el profesor realice esa otra actividad fuera del horario que debe cumplir en la Universidad y no dedique a la misma, en total, más de diez (10) horas semanales,
3. Que obtenga autorización del Consejo Universitario, a solicitud del Consejo de Facultad o Núcleo respectivo.

Parágrafo Unico: Los profesores a tiempo completo podrán recibir emolumentos por concepto de derechos de autor o de conformidad con lo previsto en el Reglamento de Obvenciones y Subvenciones.

ARTICULO 126.- Igual que la dedicación exclusiva, el tiempo completo puede otorgarse para realizar, fundamentalmente, labores de investigación, cumplir, principalmente, labores docentes, administrativas o de extensión, o también para efectuar armónicamente varias de esas actividades.

ARTICULO 127.- A los profesores a tiempo completo que desempeñen funciones académico-administrativas, tales como Jefaturas de Departamento y otras similares, se les reconocerá, a los efectos del cumplimiento de su dedicación, el tiempo que empleen en esas funciones, el cual será establecido por el Consejo de Facultad o Núcleo respectivo.

ARTICULO 128.- Cuando circunstancias especiales lo requieran el Consejo de Facultad o Núcleo correspondiente, podrán encomendar a los profesores a tiempo completo la realización de otras tareas específicas, liberándolos, total o parcialmente, de sus obligaciones ordinarias.

ARTICULO 129.- Los organismos competentes decidirán el cese de la clasificación del profesor como tiempo completo cuando éste incurra en alguna de las siguientes faltas:

1. Incumplimiento del programa de actividades que le haya sido encomendado o del tiempo de permanencia en ambientes universitarios, o
2. Desempeño de actividades remuneradas fuera de la Universidad, sin cumplir los requisitos establecidos en el artículo 125.

CAPITULO IV

DE LOS PROFESORES A MEDIO TIEMPO

ARTICULO 130.- Los profesores a medio tiempo se designarán, fundamentalmente, en aquellas disciplinas en que sea necesario o útil el aporte de la experiencia derivada del ejercicio profesional, para impartir una enseñanza adecuada. La solicitud de clasificación de los profesores en la condición de medio tiempo la hará la unidad académica a que estén adscritos (Departamentos, Institutos o Centros) ante el Consejo de Facultad o Núcleo, acompañada del plan de trabajo que la justifique, debiendo indicar claramente en el mismo las actividades docentes, los programas de investigación, las labores administrativas y de extensión, etc., que cumplirán los profesores propuestos. El Consejo de Facultad o Núcleo estudiará cada proposición y, si la encontrare justificada, la someterá a la consideración del Consejo Universitario, organismo al cual le compete la decisión definitiva. En todo caso el profesor a medio tiempo debe presentar cada año, un plan de trabajo que contemple claramente las actividades docentes, los programas de investigación y las labores administrativas y de extensión que cumplirá. Tales profesores participarán, sobre todo, en actividades docentes (enseñanza teórica, clases prácticas, pasantías, seminarios, etc.), de acuerdo con la programación establecida, conforme a los planes de cada Facultad o Núcleo.

ARTICULO 131.- Los profesores a medio tiempo dedicarán a la Universidad dieciocho (18) horas semanales, lapso durante el cual permanecerán en ambientes universitarios, dedicados al cumplimiento de sus tareas específicas, y accesibles a los alumnos para labores de consulta y orientación.

ARTICULO 132.- Los profesores a medio tiempo tendrán una remuneración equivalente a la mitad de la establecida para los profesores a tiempo completo de igual categoría en el escalafón y no podrán desempeñar otras actividades, ni dentro ni fuera de la Universidad, que exijan dedicación a tiempo completo.

CAPITULO V

DE LOS PROFESORES A TIEMPO CONVENCIONAL

ARTICULO 133.- Los profesores a tiempo convencional se designarán para aquellas cátedras donde se requiera personal docente calificado por su amplia experiencia profesional, vinculada con la materia que se enseña en las mismas.

ARTICULO 134.- Los profesores a tiempo convencional, por la naturaleza de sus funciones, sólo están obligados a permanecer en ambientes universitarios las horas dedicadas al cumplimiento de las labores docentes que se les haya asignado y de las obligaciones subsecuentes. La carga horaria de estos profesores no podrá exceder de doce (12) horas semanales.

ARTICULO 135.- Los profesores a tiempo convencional recibirán una remuneración acorde con su carga horaria y categoría en el escalafón, conforme con la escala establecida al efecto por el Consejo Universitario.

CAPITULO VI

DISPOSICIONES COMUNES

ARTICULO 136.- Al final de cada periodo las distintas unidades académicas (Departamentos, Institutos y Centros) harán una evaluación de la labor cumplida por los miembros del personal docente y de investigación adscritos a las mismas, y la presentarán, con las recomendaciones pertinentes, al Consejo de Facultad o Núcleo, junto con la programación para el periodo siguiente. A tal efecto, previamente, los profesores presentarán a dichas unidades un informe completo y claro sobre las actividades académicas cumplidas por ellos durante el periodo.

ARTICULO 137.- Sin perjuicio de las medidas disciplinarias a que pudiere haber lugar, los profesores que falten injustificadamente a más del cinco por ciento (5%) de las clases o seminarios que estén obligados a dictar durante el periodo lectivo, reintegrarán a la Universidad una cantidad igual a la remuneración que corresponda a las clases o seminarios a que no hayan asistido. De igual modo, deberán reintegrar a la Universidad una cantidad adecuada los profesores que dejen de asistir, injustificadamente, a los exámenes de perorado o postrado para los que sean convocados, o que dejen de participar en los jurados de concursos y trabajos de ascenso para los cuales sean designados. La cantidad a reintegrar se determinará en base a una tabla de deducciones elaborada al efecto por el Consejo Universitario, teniendo en cuenta la categoría de los profesores y su dedicación. Dicha cantidad será descontada del sueldo de las dos mensualidades siguientes a la finalización del correspondiente periodo lectivo, por la administración de la Universidad, previa notificación de las autoridades de la Facultad o Núcleo.

Parágrafo Primero: Los jefes de las unidades académicas, (Departamentos, Institutos o Centros) a que estén adscritos los profesores que incurran en la inasistencia, y en su defecto, el Director de la Escuela, son los responsables de velar por el cumplimiento de ésta disposición. Si por su falta no se hiciere el descuento a los profesores obligados, ellos asumirán las obligaciones respectivas.

Parágrafo Segundo: El Consejo Universitario podrá, además, establecer, a proposición de los Consejos de Facultad o Núcleo y del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico, normas similares mediante las cuales se imponga a los miembros del personal docente y de investigación, que incumplan otras actividades, la obligación de reintegrar a la Universidad las cantidades que, por concepto de las mismas, les haya cancelado.

ARTICULO 138.- Los profesores clasificados en las categorías de dedicación exclusiva, tiempo completo y medio tiempo que no cumplan el horario de permanencia en espacios universitarios, establecido en los artículos 115, 124 y 131, respectivamente, a pesar de ofrecerles la Facultad o Núcleo ambientes de trabajo adecuados, serán clasificados en la categoría de tiempo convencional, con un número de horas igual al que efectivamente dediquen a la docencia o a la investigación, sin que las mismas puedan exceder del límite establecido en el artículo 134.

ARTICULO 139.- De acuerdo con la Ley y este Estatuto, la Universidad garantizará a todos los miembros del personal docente y de investigación, su estabilidad en la dedicación para la que hayan sido propuestos por la unidades académicas a las que estén adscritos, salvo lo previsto en los artículos 122, 129 y 138.

No obstante, el profesor puede solicitar cambio de dedicación, pero la Universidad se reserva el derecho de decidir mantenerlo en la que tenía o ubicarlo en la más conveniente, según las políticas que haya implementado o los mejores intereses de la Institución. En todo caso, exceptuando las previsiones de este Estatuto, los miembros del personal docente y de investigación o las unidades académicas correspondientes, sólo podrán tramitar nuevos cambios de dedicación al término de los períodos lectivos o presupuestarios de la Universidad.

TITULO V DE LOS PERMISOS O LICENCIAS

CAPITULO I DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 140.- A los efectos de este Estatuto, se entiende por permiso o licencia el consentimiento de la Autoridad u Organismo competente para que miembros del personal docente y de investigación dejen de concurrir a sus labores por causas justificadas y por tiempo determinado.

ARTICULO 141.- Los miembros del personal docente y de investigación que dejen de concurrir a sus labores sin haber obtenido previamente el permiso correspondiente, o sin justificar plenamente su ausencia con posterioridad, incurrirán

en falta que será sancionada de acuerdo con lo establecido en el título VII, libro I, del presente Estatuto.

CAPITULO II DEL PROCEDIMIENTO PARA LA SOLICITUD

ARTICULO 142.- Los miembros del personal docente y de investigación que aspiren a disfrutar del permiso lo solicitarán a la Autoridad u Organismo competente para otorgarlo, con suficiente antelación, por intermedio de su superior inmediato y mediante escrito razonado. Cuando el caso lo requiera, la solicitud será acompañada de los recaudos que la justifiquen.

ARTICULO 143.- Producida la solicitud por el interesado ante su superior inmediato, éste la remitirá seguidamente, junto con la restante documentación, al Director o Decano según el caso, acompañada de su criterio sobre la procedencia o no del permiso solicitado. En caso de que su opinión sea afirmativa indicará la forma como se suplirá la ausencia del solicitante.

ARTICULO 144.- Recibidos los escritos a que se refiere el artículo anterior, el Director o Decano acordará el permiso si considera procedente la solicitud y es competente para ello. En caso de que el Director o Decano no sea competente para conocer de la solicitud formulada, la someterá a consideración del Consejo de Facultad o Núcleo, el cual procederá en consecuencia. Si este organismo tampoco fuere competente para resolver, la remitirá, junto con su criterio, al Consejo Universitario a los fines de la decisión.

ARTICULO 145.- Para el otorgamiento de los permisos, el órgano competente tomará en cuenta los hechos o razones invocados en la correspondiente solicitud, el número de permisos concedidos al solicitante y la posibilidad de suplir al petionario, en caso de accederse a su solicitud.

ARTICULO 146.- De la negativa de concesión de permisos se oírán apelación del interesado por ante el organismo inmediatamente superior en jerarquía. De la decisión del Consejo Universitario, el interesado podrá solicitar reconsideración, siempre y cuando presente nuevos elementos de juicio.

CAPITULO III DE LA CLASE DE PERMISOS, DE LA DURACION DE LOS MISMOS Y DEL FUNCIONARIO U ORGANISMO COMPETENTE PARA CONCEDERLOS

ARTICULO 147.- Los permisos podrán concederse con o sin remuneración.

ARTICULO 148.- Los permisos remunerados sólo se concederán Por causas plenamente justificadas y no podrán exceder de treinta (30) días continuos, salvo casos justificados a juicio del Consejo Universitario.

ARTICULO 149.- Los permisos sin remuneración no podrán concederse por más de un (1) año. No obstante, en casos especiales, a juicio del Consejo Universitario, podrán acordarse hasta dos (2) prórrogas sucesivas por seis (6) meses y el profesor deberá solicitarla con treinta (30) días de anticipación, por lo menos, al vencimiento del lapso.

ARTICULO 150.- Los profesores que desempeñen funciones públicas relevantes o labores técnicas de interés para la República, podrán disfrutar de permiso para su cumplimiento hasta por la duración del periodo constitucional. En tal supuesto, el permiso correspondiente puede ser solicitado y otorgado, inicialmente, por el lapso de la duración del periodo o por menor tiempo, siendo susceptible de prórrogas sucesivas. Pero en ningún caso, la suma de los distintos permisos y prórrogas otorgadas a un profesor, por la razón indicada en este artículo, podrá exceder de los cinco (5) años, aún cuando los mismos se concedan en distintos períodos.

ARTICULO 151.- A los instructores no podrá concedérseles permisos no remunerados que comprometan sus planes de formación.

ARTICULO 152.- La concesión del permiso corresponderá:

- a) Al Director de la Escuela, Instituto o Centro, cuando la duración no exceda de dos (2) días;
- b) Al Decano cuando la duración sea superior a dos (2) días y no exceda de cinco (5);
- c) Al Consejo de Facultad o Núcleo cuando la duración sea superior a cinco (5) días y no exceda de quince (15) días, y
- d) Al Consejo Universitario cuando la duración sea superior a quince (15) días.

Parágrafo Unico: En el primer caso, quien haya concedido el permiso, informará acerca del mismo al Decano y, en el segundo, el Decano informará al Consejo de Facultad o Núcleo en la sesión ordinaria inmediata.

ARTICULO 153.- Los permisos pueden ser prorrogados por el órgano que los concedió cuando existan razones fundadas para ello y la duración del permiso inicial, sumada a la de la prórroga, no exceda del lapso establecido para los permisos que pueda otorgar el mismo. En caso contrario, la prórroga sólo puede ser acordada por el órgano facultado para conceder permiso por lapso igual o superior al que alcance la duración del permiso inicial sumado a la prórroga solicitada.

CAPITULO IV

DISPOSICIONES VARIAS

ARTICULO 154.- Si la causa que motivó el permiso cesa antes de la conclusión del tiempo concedido, el profesor deberá reintegrarse de inmediato a sus labores, sin esperar a que venza el permiso.

ARTICULO 155.- Cuando el órgano que haya acordado el permiso tenga

conocimiento de que el miembro del personal docente y de investigación falseó los motivos aducidos con ocasión de la petición de aquél, presentó documentos o comprobantes falsos o alterados, o utilizó indebidamente el tiempo del permiso para una finalidad distinta de aquella para la cual le fue otorgado, le suspenderá el permiso concedido y el organismo competente le instruirá el expediente respectivo, de conformidad con lo establecido en el título VII, libro I, de este Estatuto.

ARTICULO 156.- Vencido el lapso de duración del permiso concedido, el beneficiario del mismo deberá reintegrarse a sus funciones, comunicándolo por escrito a su superior inmediato, quien lo participará al Decano, y éste a su vez, lo informará al Consejo Universitario, cuando hubiere sido dicho organismo el que concedió el permiso. En caso de no proceder en esta forma, transcurridos quince (15) días hábiles, contados a partir de la fecha en que debía reincorporarse, se le instruirá expediente, por considerarlo incurso en la causal de destitución prevista en el numeral 6 del artículo 110 de la Ley de Universidades y se notificará al interesado a los fines de que proceda a su defensa.

ARTICULO 157.- El beneficiario de un permiso con duración de un año continuo, no podrá disfrutar de un nuevo permiso que exceda de un mes de duración, antes de seis meses, por lo menos, de haberse reintegrado a sus labores universitarias, salvo en caso de enfermedad o en cualquier otro plenamente justificado, a juicio del Consejo Universitario.

ARTICULO 158.- A los miembros del personal docente y de investigación que disfruten de permiso, en razón de desempeñar cargos públicos u otras actividades no relacionadas con las funciones que desempeñen en la Universidad, no se les computará como tiempo de servicio universitario el lapso de duración del permiso para los fines previstos en la Ley de Universidades, quedando a salvo lo establecido en el literal c) del artículo 276 de este Estatuto. En caso de que un miembro del personal docente y de investigación, previa la autorización correspondiente, se separe de su cargo para efectuar estudios especializados, cumplir misiones de intercambio con otras instituciones, o realizar cualesquiera otras actividades científicas o académicas que redunden en provecho de su formación o en beneficio de la Universidad, se le computará para los fines del escalafón y de la jubilación, el tiempo que emplee en estas actividades.

ARTICULO 159.- No se concederán permisos en períodos de exámenes, ni en oportunidad inmediatamente anteriores y posteriores a los períodos de vacaciones, salvo casos plenamente justificados a juicio de los Consejos de Facultad o Núcleo y del Consejo Universitario.

ARTICULO 160.- En caso de convenios con instituciones públicas que compartan programaciones con la Universidad, el Consejo Universitario dictará normas especiales para regular todo lo concerniente al procedimiento que corresponda a la concesión de los permisos.

Artículo 161.- (*) Los miembros ordinarios del personal docente y de investigación se ubicarán y ascenderán en el escalafón de acuerdo con sus credenciales, méritos científicos, méritos académicos y años de servicio.

Artículo 162.- El escalafón de los miembros ordinarios del personal docente y de investigación comprende las siguientes categorías:

- a) Instructores;
- b) Profesores Asistentes;
- c) Profesores Agregados;
- d) Profesores Asociados, y
- e) Profesores Titulares.

El CU acordó el 12-07-1988 (Resol. No. OAP-1255) “que los profesores pueden ascender con los trabajos hechos durante el disfrute del Año Sabático, que cumplan con todos los requisitos”.

Artículo 163.- Para ascender a profesor asistente el instructor deberá cumplir los siguientes requisitos:

- 1) Haber ejercido actividades docentes, de investigación o de extensión, con el carácter de dedicación exclusiva o tiempo completo, por lo menos durante dos (2) años;
- 2) Haber cumplido los planes de formación aprobados por la unidad docente o de investigación a la cual esté adscrito, de acuerdo con la programación establecida por los Consejos de Departamento, de Escuela y de Facultad o Núcleo;
- 3) Informe favorable del jefe de la unidad académica a que esté adscrito el aspirante sobre el cumplimiento de su plan de formación y su rendimiento académico, y
- 4) Aprobar el trabajo a que se refiere el Artículo 89 de la Ley de Universidades.

Parágrafo Único: Los instructores podrán presentar como credencial de mérito un trabajo original publicado en revistas de reconocido prestigio, en las cuales todos los trabajos deban ser aceptados por un jurado calificador.

(Resol. No. 1255 / 12-07-1988-OAP).El CU acordó "...que los profesores pueden ascender con los trabajos hechos durante el disfrute del Año Sabático, que cumplan con todos los requisitos".

Artículo 164.- Para ascender a la categoría de agregado el profesor asistente ha de satisfacer las condiciones siguientes:

1) Haber realizado actividades docentes, de investigación o de extensión como profesor asistente, durante un período no menor de cuatro (4) años, y

2) Aprobar un trabajo original como credencial de mérito.

(Resol. No. 1255 / 12-07-1988-OAP).El CU acordó "...que los profesores pueden ascender con los trabajos hechos durante el disfrute del Año Sabático, que cumplan con todos los requisitos".

Artículo 165.- Para ascender a la categoría de profesor asociado se requiere:

1) Haber ejercido actividades docentes, de investigación, o de extensión durante cuatro (4) años como profesor agregado.

2) Poseer el título de doctor, o en su defecto la maestría, o grados equivalentes, debidamente legalizados cuando hayan sido conferidos por una institución extranjera, y

3) Aprobar un trabajo original como credencial de mérito. Este trabajo podrá consistir en un texto de comprobada utilidad docente en el campo en que profesa el aspirante.

(Resol. No. 1255 / 12-07-1988-OAP).El CU acordó "...que los profesores pueden ascender con los trabajos hechos durante el disfrute del Año Sabático, que cumplan con todos los requisitos".

Artículo 166.- Los profesores que no cumplan con el requisito exigido en el ordinal 2° del Artículo anterior para ascender a la categoría de profesor asociado, podrán suplir el mismo por alguno de los méritos siguientes:

1) Haber recibido algún premio de una institución nacional o internacional, pública o privada, académica o de otra índole, de prestigio, en reconocimiento de méritos académicos sobresalientes, acumulados a lo largo de la trayectoria docente o de investigación y no de méritos inherentes a una actividad eventual o particular, a juicio del Consejo Universitario.

2) Haber publicado trabajos de indiscutible valor científico o humanístico en órganos de divulgación nacional o internacional, a juicio de una comisión ad hoc nombrada al efecto por el Consejo de Facultad o Núcleo respectivo. Calificarán sólo los trabajos producidos luego del último ascenso.

3) Elaborar un trabajo especial, además del trabajo de ascenso, que reúna todas las condiciones exigidas para este último, y que haya sido aprobado por un jurado nombrado al efecto por el Consejo de Facultad o Núcleo, cuyos integrantes deben ser diferentes de los del jurado que ha de conocer el trabajo de ascenso. Este trabajo no podrá ser realizado en equipo.

Artículo 167.- (*) Para ascender a la categoría de profesor titular son necesarios los siguientes requisitos:

- 1) Haber realizado actividades docentes, de investigación o de extensión como profesor asociado, por lo menos durante cinco (5) años;
- 2) Poseer credenciales científicas adecuadas a aquella categoría, la cual representa el más alto grado en el escalafón del personal docente y de investigación.

A los fines de la evaluación de estas credenciales se tomará en cuenta:

- a) Para los profesores dedicados fundamentalmente a la docencia: la responsabilidad, aplicación y eficiencia demostradas en el cumplimiento de su magisterio; la publicación de textos o monografías y la elaboración de otros materiales para la enseñanza, y su contribución en la formación del personal docente de jerarquía inferior y en los cursos de postgrado;
 - b) Para los profesores dedicados fundamentalmente a la investigación: la realización efectiva y satisfactoria de los diversos estudios que le hubieren sido encomendados por el Centro o Instituto a que estén adscritos, las obras y trabajos publicados y su contribución a la docencia.
- 3) Aprobar el trabajo exigido en el Artículo 89 de la Ley de Universidades. Este trabajo podrá consistir en un texto de comprobada calidad científica y utilidad docente en el campo en que profesa el aspirante.

(Resol. No. 1255 / 12-07-1988-OAP).El CU acordó "...que los profesores pueden ascender con los trabajos hechos durante el disfrute del Año Sabático, que cumplan con todos los requisitos".

Artículo 168.- Los trabajos que deben presentar los miembros del personal docente y de investigación como credencial de mérito pueden referirse a cualquiera de los dominios que se indican a continuación:

- a) El área en la cual desempeñan sus actividades de docencia, investigación o extensión;
- b) La Universidad, su expansión y sus limitaciones, su arraigo y su desenvolvimiento, sus orientaciones y sus rectificaciones, su misión formativa y sus programas venideros, sus compromisos y su potencial de subsistencia, y
- c) El país y la región, sus problemas y posibilidades, enfocadas de preferencia desde el punto de vista del área de la especialidad del aspirante.

Artículo 169.- Los trabajos de ascenso estarán sujetos, en cuanto a su elaboración, para ser aceptados como tales, a los siguientes requisitos:

- 1) Deben ser presentados en castellano, aunque el original esté redactado en otro idioma por haber sido preparado en una institución extranjera. Se exceptúan de esta disposición, los trabajos presentados por los profesores adscritos al Departamento de Idiomas, si fuere el caso;
- 2) Deben ser realizados exclusivamente en el lapso legal de permanencia del profesor o investigador en la categoría de la cual aspira ascender. Quedan excluidos como trabajos de ascenso los que sean reproducción total o parcial de otros elaborados con anterioridad al último ascenso;
- 3) Deben ser incluidos en la planificación de la unidad académica a la cual esté adscrito el aspirante, debiendo ser aprobada su programación por la misma no menos de seis (6) meses antes de ser presentados al Consejo de Facultad o Núcleo a los fines de su valoración, quedando a salvo, en todo caso, lo establecido en el ordinal anterior, y
- 4) Deben ser producto del esfuerzo intelectual del aspirante, con características de originalidad, interpretándose ésta en función de su significado como aporte valioso a la bibliografía de la especialidad correspondiente en atención al tema, a las conclusiones a que llega o a las particularidades de su enfoque, desarrollo y metodología.

Lo establecido en este ordinal no excluye que el autor pueda tener asesores, en cuyo caso deberán indicarse sus nombres en los preliminares del trabajo.

Parágrafo Único: Los trabajos de ascenso pueden hacerse en equipo, en cuyo caso éste puede estar integrado por aspirantes a categorías diferentes del escalafón, y aún por miembros de diferentes Facultades o Núcleos, siempre que se cumpla con el ordinal 3° de este Artículo, y que en su programación se precise la labor personal que cada uno de los autores deba cumplir, que sea factible apreciarla de manera clara en el trabajo y que ella tenga tal valor que constituya credencial de mérito suficiente para el ascenso a la categoría a que los mismos aspiran. Cada miembro del equipo deberá presentar por separado, como trabajo individual los resultados de su contribución al trabajo en conjunto.

Artículo 170.- Los trabajos de ascenso pueden ser documentales o de revisión bibliográfica, y experimentales, o bien, poseer ambas características.

Los trabajos de ascenso de los profesores dedicados fundamentalmente a la docencia o a la investigación en el área de las ciencias humanas y exactas, podrán ser de cualquiera de los tipos señalados; pero los de profesores dedicados fundamentalmente a la investigación en el campo de las ciencias naturales y aplicadas serán, preferentemente, de índole experimental.

Artículo 171.- Se entiende por trabajo documental o de revisión bibliográfica aquél cuyo autor obtiene los materiales para su elaboración mediante el estudio analítico y crítico de obras o instrumentos escritos, principalmente, exponiendo, interpretando, ordenando, sistematizando y sintetizando las ideas, concepciones, hechos, datos, etc., extraídos de ellos con enfoque, método y criterio personal.

Estos trabajos deberán cumplir las siguientes condiciones para ser considerados aptos para el ascenso:

- 1) El examen del tema debe ser lo más completo posible en función del fin perseguido;
- 2) La redacción ha de ser clara y apropiada a la materia, de modo que el texto resulte fácilmente comprensible;
- 3) La información recogida y referida debe estar al día, y el trabajo sintetizar los conocimientos sobre el tema contenidos en forma dispersa o confusa en las fuentes consultadas, aportando conclusiones críticas subsecuentes, y
- 4) El material ilustrativo (gráficos, dibujos, fotografías, mapas, etc.), ha de adecuarse a lo expuesto en el texto y ser presentado de tal manera que resulte fácil su interpretación.

Artículo 172.- Por trabajo experimental se entiende aquél que intenta explicar ciertos fenómenos por observación, ensayo y búsqueda, o inquirir, mediante análisis, la constitución, propiedades y evoluciones de temas y materias determinadas.

Artículo 173.- En cuanto a su presentación formal y desarrollo externo los trabajos de ascenso deberán ajustarse, en la medida de lo posible, al esquema más ampliamente aceptado para la exposición escrita del resultado de cualquier investigación, a saber:

- a) Cubierta y primera página: nombre y apellido del autor, título del trabajo, subtítulo, si lo hubiere, y pie de imprenta;
 - b) Preliminares: nombre de los asesores, indicación de su finalidad como trabajo de ascenso y de la unidad académica a la cual estuvo adscrito el autor durante su elaboración; prólogo o presentación, resumen obligatorio de no más de dos cuartillas en castellano y deseable en inglés, e introducción. En la introducción se expresará el fin perseguido, las fuentes o material utilizado y los métodos seguidos;
 - c) Texto: dividido en partes, capítulos y secciones, si fuere necesario. En el texto se hará la exposición y discusión del tema, si el trabajo es documental, y de las observaciones, ensayos, búsqueda, etc., y sus resultados, cuando sea experimental;
 - d) Conclusiones;
 - e) Anexos: documentos ilustrativos o probatorios, gráficos, etc.;
 - f) Índices: bibliográfico, de autores, analítico y general, y
 - g) Aparato documental conforme a las normas generalmente aceptadas al respecto.
- Artículo 174.- Cumplidos los requisitos legales y reglamentarios para el ascenso, el aspirante hará la solicitud correspondiente ante el Consejo de Facultad o Núcleo,

acompañada de seis (6) ejemplares del trabajo que presente como credencial de mérito y de las certificaciones de haber satisfecho todos los requisitos exigidos para el ascenso a la categoría en que haya de ser ubicado. El aspirante puede presentar esta solicitud hasta con tres (3) meses de anticipación al término del período que debe permanecer en la categoría en que se desempeña, pero su ascenso no podrá ser aprobado por el Consejo Universitario, hasta tanto no se haya cumplido dicho período.

Parágrafo Primero: El aspirante podrá presentar cuatro (4) ejemplares del trabajo sin cubierta, que serán sometidos a la consideración del jurado, quedando un ejemplar bajo la custodia del Decano.

Parágrafo Segundo: Una vez aprobado el trabajo, el aspirante deberá presentar los seis (6) ejemplares del trabajo debidamente empastados y con la identificación correspondiente que incluye, tanto en el lomo como en la cubierta, el nombre y apellido del autor, el título del trabajo y el año.

Artículo 175.- En un plazo no mayor de quince (15) días hábiles, contados a partir de la fecha del recibo de la solicitud por el Decano, el Consejo de Facultad o Núcleo, luego de verificar el cumplimiento de todos los requisitos antes aludidos, la admitirá y procederá a nombrar el jurado que debe evaluar el trabajo respectivo.

Este jurado estará integrado por tres miembros ordinarios del personal docente y de investigación de la Universidad, de jerarquía igual o superior a la que aspira a ascender el solicitante y de reconocida competencia en la materia que constituye el objeto del trabajo a evaluar.

Artículo 176.- En caso de que entre el personal docente y de investigación ordinario de la Universidad no hayan profesores o investigadores suficientemente calificados en la materia objeto del trabajo, el jurado podrá ser integrado por profesores o investigadores contratados con credenciales equivalentes, por lo menos, a las exigidas para la categoría a que aspira ascender el aspirante, e incluso por profesores e investigadores de otras universidades o institutos de investigación nacionales.

Artículo 177.- La aceptación como integrante de este jurado es obligatoria para todos los miembros del personal docente y de investigación de la Universidad, salvo que se carezca de la competencia requerida en el Artículo 175, que exista el impedimento establecido en el Artículo siguiente, o concurra alguna otra causa realmente fundada que justifique la excusa, a juicio del Consejo de Facultad o Núcleo.

Artículo 178.- No podrán ser miembros del jurado:

1. El cónyuge del aspirante ni sus parientes dentro del cuarto grado de consanguinidad y segundo de afinidad, y
2. Quienes tuvieren amistad íntima o enemistad manifiesta con cualquiera de los aspirantes.

Artículo 179.- El jurado deberá estudiar el trabajo de ascenso y emitir el veredicto correspondiente dentro del plazo improrrogable de treinta (30) días continuos.

Parágrafo Único: Si el jurado no produce el veredicto en el plazo señalado, el aspirante podrá denunciar la irregularidad ante el Consejo de Facultad o Núcleo, el cual procederá a nombrar un nuevo jurado y decidirá sobre la apertura de expediente a los miembros del jurado que no cumplieron con el plazo establecido o se negaron a firmar el acta respectiva.

Artículo 180.- Durante el lapso señalado en el Artículo anterior, si el trabajo es admitido a discusión, el jurado convocará al aspirante para que exponga en acto público, previamente anunciado, el contenido y alcances del mismo y responda a las preguntas que le formule al respecto.

Parágrafo Primero: En el caso de profesores becarios se procederá de la siguiente manera:

1) El becario y el jurado, de mutuo acuerdo, fijarán la fecha de la discusión correspondiente tomando en cuanto el término de la distancia.

2) Si el becario aspirante al ascenso no concurre a la presentación pública de su trabajo en la fecha acordada, se le fijará nueva fecha una vez reincorporado a la Universidad.

3) En todo caso, los pasajes a que diere lugar el viaje del becario para discutir el trabajo de ascenso, correrán por su cuenta.

Artículo 181.- El jurado deberá emitir el veredicto, aprobando o improbando el trabajo, en pleno, en forma conjunta y por escrito, a cuyo efecto se levantará el acta por triplicado en la que se harán constar los pormenores del caso.

Artículo 182.- Para producir el veredicto basta la mayoría de votos, aunque el mismo debe ir firmado por todos los miembros del jurado. Si uno de los miembros del jurado disiente del criterio de la mayoría, está obligado a firmar el acta, pero podrá dejar constancia razonada de su voto salvado, el cual se insertará al final de la misma.

Artículo 183.- En caso de que el trabajo aprobado amerite distinción especial, la misma se expresará con la mención de sobresaliente o notable.

Artículo 184.- Si al estudiar el trabajo el jurado lo encuentra inaceptable en su contenido o forma actual, pero admisible al hacérsele algunas modificaciones, lo devolverá al aspirante con las observaciones del caso, a fin de que le haga las correcciones, para lo cual le dará un plazo de hasta noventa (90) días continuos, a partir de la fecha en la cual sean recibidas las observaciones por el profesor en proceso de ascenso.

Devuelto el trabajo al jurado con las reformas o rectificaciones requeridas, éste deberá proceder a su discusión con el autor y a emitir el veredicto definitivo dentro de los quince (15) días hábiles siguientes. Si el trabajo no es devuelto al jurado dentro de los noventa (90) días indicados antes, se considerará rechazado.

Artículo 185.- Si el veredicto del jurado fuese favorable, el Consejo de Facultad o Núcleo deberá tramitar ante el Consejo Universitario la aprobación del ascenso dentro de los quince (15) días hábiles siguientes a la fecha del recibo del veredicto por parte del Decano.

A tal efecto acompañará a la proposición respectiva el original del acta contentiva del veredicto, dos (2) ejemplares del trabajo de ascenso y copia de las certificaciones a que alude el Artículo 174.

Artículo 186.- Al aprobar el ascenso, el Consejo Universitario determinará la antigüedad que corresponda al profesor en la nueva categoría.

(Resol No. 1268 / 21-06-1995). El CU, "...en consideración a las Normas sobre el Escalafón del Personal Docente y de Investigación de las Universidades Nacionales, aprobadas por el Consejo Nacional de Universidades y publicadas en la Gaceta Oficial del 11.05.95, acuerda que a partir del 25.10.95, fecha en la cual se cumplen los noventa (90) días de "vacatio legis" de las referidas normas, para los efectos de reconocimiento de antigüedad previsto en el Artículo 186 del EPDI, sólo se reconocerá como antigüedad en la categoría a la cual se asciende, el tiempo transcurrido entre el nombramiento del jurado por el Consejo de la Facultad o Núcleo y la aprobación por parte del Consejo Universitario, salvo lo previsto en el Artículo 184 ejusdem. En tal sentido, el Profesor, para los efectos académicos, tendrá como fecha de ascenso la del nombramiento del jurado por el Consejo de la Facultad, salvo lo previsto en el Artículo 184. En este caso, la fecha de ascenso será la misma del veredicto de aprobación del trabajo presentado como credencial de mérito para el mismo. Los efectos administrativos se seguirán rigiendo por lo pautado en los Artículos 186 ó 184 del EPDI, según el caso".

El ascenso producirá efectos administrativos desde la quincena inmediatamente siguiente a la fecha en que se haya presentado el trabajo exigido como credencial de mérito, si para entonces el aspirante ya ha cumplido el período que, de acuerdo con la Ley, debe permanecer en la categoría de la que asciende, o desde la fecha en que lo cumpla.

En la hipótesis prevista en el Artículo 184, el ascenso producirá efectos administrativos sólo desde la quincena inmediatamente siguiente a la fecha en que el jurado haya emitido el veredicto favorable, si para entonces el profesor ya ha cumplido el período a que antes se alude, o desde la quincena inmediatamente siguiente a la fecha en que lo cumpla.

Parágrafo Único: Debe entenderse por fecha de presentación del trabajo de ascenso la fecha en que el Consejo de Facultad o Núcleo verifique el cumplimiento de todos los requerimientos del ascenso y proceda en consecuencia a designar el jurado evaluador del trabajo. Esta fecha debe señalarse expresamente en la solicitud dirigida al Consejo Universitario.

Artículo 187.- Cuando el jurado impruebe el trabajo de ascenso el Consejo de Facultad o Núcleo comunicará tal decisión al aspirante dentro de los quince (15) días siguientes a la fecha en que haya recibido el veredicto.

Artículo 188.- De conformidad con lo establecido en el Artículo 90 de la Ley de Universidades, los miembros del personal docente y de investigación que hayan realizado cursos de postgrado en universidades de reconocido prestigio, con

obtención del título de doctorado, maestría o grados equivalentes, podrán solicitar ante el Consejo de Facultad o Núcleo su clasificación en la categoría superior, siempre que se cumplan las siguientes condiciones:

a) Que los estudios realizados sean afines a las actividades de docencia, investigación o extensión que desarrolle el profesor. En caso de títulos obtenidos en el extranjero deberán presentarse debidamente legalizados.

b) Que el profesor tenga la antigüedad requerida para ascender.

Parágrafo Primero: La afinidad señalada en el literal a) será establecida por un jurado ad-hoc designado por el Consejo de Facultad o Núcleo.

Parágrafo Segundo: El haber sido considerado el título de postgrado en la prueba de credenciales de un concurso de oposición a nivel de instructor no impide que el mismo se haga valer para la clasificación como profesor asistente.

Parágrafo Tercero: Cuando se hayan hecho valer, para un ascenso, el título, la tesis, proyectos o resultados de investigaciones de un postgrado, los mismos no podrán ser utilizados para otros ascensos.

(Resol. No. 2327 / 30-11-1994).El CU aprobó "...que la tesis de grado, de Maestría o Doctorado, presentada en fecha posterior al último ascenso, constituye, para el ascenso por aplicación del Art. 188 del Estatuto del Personal Docente y de Investigación el trabajo de ascenso a que se refiere el Artículo 89 de la Ley de Universidades; en consecuencia, una copia de la tesis debe ser enviada al Consejo de Facultad para conocimiento del Jurado Ad Hoc a que hace referencia el parágrafo 1º del Art. 188, sin que esto implique que el aspirante a ascender tenga que cumplir con los requisitos formales establecidos en el Capítulo III, Título VI, Libro I del Estatuto del Personal Docente y de Investigación".

(Resol. No. 0851 / 13-05-1998).El CU acordó "no aplicar la modificación del Artículo 188 del EPDI a aquellos profesores que para el 30-11-94 se encontraban cursando estudios de postgrado y no elaboraron la tesis, pues no constituía requisito para la obtención del título".

(Resol. No. 1820 / 30-10-2000).El CU estableció: "Es criterio del Consejo Universitario con respecto a la aplicación del Artículo 188, que no es requisito indispensable la traducción de la Tesis."

(Resol. No. 1454 / 17-09-2001).El CU aprobó el informe emanado del CJA, el cual expresa: "Vistas las consideraciones que anteceden debemos concluir, que los requisitos de cada una de las modalidades para ascender, están claramente determinados en el Estatuto y Normas específicas en materia de ascensos, y la equivalencia con el trabajo de ascenso que ha de establecer el jurado ad hoc, para las modalidades distintas a éste, está referida al contenido o fondo de la tesis o de las

publicaciones y no a la forma, siendo improcedente aplicar a estas dos modalidades lo dispuesto en el Artículo 184 del Estatuto, en relación con las modificaciones que puede sugerir el jurado para un trabajo de ascenso. Por lo tanto, el jurado ad hoc designado para evaluar las credenciales previstas en el Artículo 188 del EPDI, establecerá la afinidad de los estudios realizados por el aspirante al ascenso, con las actividades de docencia, investigación o extensión que éste desarrolla y, que el trabajo de tesis de Maestría o Doctorado reúna las condiciones de originalidad que establece el Artículo 89 de la Ley de Universidades. Respecto a las credenciales previstas en el Artículo 189, el jurado ad hoc tendrá que evaluar, si los trabajos publicados o aceptados para su publicación son de indiscutible valor científico en la especialidad del profesor que aspira ascender, de manera tal que constituyan en conjunto el trabajo de ascenso exigido en la Ley. Estos son los parámetros, por los cuales debe regirse el jurado ad hoc para la evaluación de las credenciales presentadas por el aspirante, cuyo veredicto debe ser motivado y cumplir con las formalidades y requisitos exigidos para su validez..."

(Resol. No. 1454 / 17-09-2001).El CU "...acordó que a partir del 15 de julio de 2002 se establece que: sólo deberán tramitarse, para aprobación del Consejo Universitario, las solicitudes de aplicación del Artículo 188 que cumplan con el siguiente instructivo:

1. El Artículo 188 del EPDI establece que la realización de un curso de postgrado (maestría o doctorado), con el requisito de tesis, es mérito suficiente para solicitar una reconsideración de la clasificación en el escalafón, prevista en el Artículo 90 de la Ley de Universidades, sin menoscabo en el cumplimiento de lo establecido en los Artículos 163 al 167 del EPDI.
2. Para la aplicación de dicho Artículo se precisa que:
 - a. En el caso de aspirar a la reubicación en el escalafón a las categorías de asistente o agregado el trabajo de tesis de maestría o doctorado sustituye el trabajo de ascenso, siempre y cuando los estudios realizados sean en áreas afines a las actividades de docencia, investigación y extensión que desarrolle el profesor. Para lo cual se establece un jurado ad-hoc que lo determine.
 - b. En el caso de aspirar a la reubicación en el escalafón a la categoría de asociado, se exige en el EPDI el título de doctorado o maestría o cumplir con lo previsto en el Artículo 166 del mismo. Es decir, se exige que además del título de postgrado (doctorado o maestría) con requisito de tesis, el profesor deberá presentar un trabajo de ascenso, ya que el título de postgrado es requisito previo para ascender a esa categoría.
 - c. En definitiva, la aplicación del Artículo 188 debe entenderse que solo permite por vía de la reubicación en el escalafón sustituir el requisito del trabajo de ascenso por

el título de postgrado (maestría o doctorado con requisito de tesis), en el caso de aspirar a la ubicación de asistente o agregado.

3. Para la aplicación del art. 188 del Estatuto y aspirar a obtener la clasificación en la categoría de asociado, se requiere además del título de Postgrado (doctorado o maestría) el trabajo de ascenso exigido en el art. 165 del EPDI y haber cumplido la antigüedad prevista en el numeral 1 del mismo Artículo.

4. En atención a esta interpretación, transitoriamente todos aquellos casos de ascensos tramitados ante la Oficina de Asuntos Profesorales y debidamente aprobados por los Consejos de Facultad, antes del 15.07.02 serán tramitados aplicando la interpretación anterior, con el título de postgrado y la evaluación de la tesis por un jurado ad-hoc y sin otro trabajo".

Artículo 189.- Igualmente, los profesores ordinarios que hayan cumplido la antigüedad y demás requisitos exigidos en este Estatuto para el ascenso, y hayan publicado, durante el lapso de permanencia en la categoría en que se encuentran, trabajos de indiscutible valor científico en su especialidad, podrán presentarlos como credencial de mérito para el ascenso. Dichos trabajos serán evaluados por un jurado ad-hoc, designado por el Consejo de Facultad o Núcleo. La integración de este jurado, así como sus funciones, se regirán por las normas del presente título que le fueren aplicables.

(Resol. No. 1376 / 29-06-1994).El CU acordó "...considerar como fecha de publicación de un trabajo en una revista, la fecha de su aceptación para ser publicado. Por lo tanto, a los efectos de concursos o ascensos debe considerarse la fecha de aceptado para su publicación como la fecha de publicación, ya que en el momento que el trabajo es aceptado, ha cumplido con todos los requisitos académicos".

(Resol. No 2327 / 30-11-1994).El CU acordó "... que los trabajos a que hace referencia el Artículo 189, aceptados para su publicación o publicados en fecha posterior al último ascenso, sean considerados como el trabajo de ascenso referido en el Artículo 89 de la Ley. Los mismos deben ser evaluados por un Jurado ad hoc a que se refiere el Artículo 189, para determinar si equivalen al trabajo de ascenso correspondiente, sin que esto implique que el aspirante a ascender tenga que cumplir con los requisitos formales establecidos en el Capítulo III, Título IV, Libro I, del Estatuto del Personal Docente y de Investigación".

(Oficio No. 1965 / 11-10-1995).El CU realizó las siguientes aclaratorias:

(1) En relación al planteamiento relacionado con el Parágrafo Único del Artículo 163, se aprueba la aplicación por analogía, del Artículo 189 del Estatuto del Personal Docente y de Investigación, en lo tocante a la designación de un jurado "ad-hoc" que evalúe la publicación presentada como credencial de mérito para el ascenso a

Profesor Asistente. Asimismo, el veredicto debe indicar que la referida publicación equivale al trabajo original a que hace mención el Artículo 89 de la Ley de Universidades.

(2) En relación a los Artículos 166 y 189, para ambos Artículos se aplicará, por analogía lo establecido en el Parágrafo Único del Artículo 163. En tal sentido, los órganos de divulgación a que se refiere, tienen que ser de exclusivo carácter científico o humanístico, es decir no puede ser otro órgano que no tenga por finalidad difundir o informar de manera particular o especial el saber científico o humanístico".

Artículo 190.- *** Aprobada la nueva clasificación, si fuere el caso, la misma producirá efectos legales y administrativos, desde el inicio de la quincena siguiente a la fecha en que el Consejo de la Facultad o de Núcleo designó el jurado ad-hoc a que se refieren, el Parágrafo Primero del Artículo 188, o el Artículo 189, según sea el caso, en concordancia con lo señalado en el Parágrafo Único del Artículo 186.

TITULO VII DE LAS SANCIONES Y SU PROCEDIMIENTO

CAPITULO I DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 191.- Los miembros ordinarios del personal docente y de investigación que no cumplan las obligaciones establecidas en el capítulo II del título segundo, libro I, de este Estatuto serán sancionados, según la gravedad de la falta, con amonestación, suspensión temporal o destitución de sus cargos.

ARTICULO 192.- Para que un miembro del personal docente y de investigación pueda ser destituido, es necesario que la falta que se le impute esté tipificada en el artículo 110 de la Ley de Universidades.

ARTICULO 193.- Ningún miembro ordinario del personal docente y de investigación puede ser sancionado sin instruirle expediente, de acuerdo con los trámites y requisitos establecidos en este título y en las demás disposiciones legales y reglamentarias que fueren aplicables.

Parágrafo Primero: La "solicitud razonada del profesor de la cátedra", de que habla el artículo 92 de la Ley de Universidades, tiene sólo el carácter de instancia mediante la cual se gestiona la apertura de las averiguaciones pertinentes y la elaboración del expediente contra el instructor.

Parágrafo Segundo: Lo dispuesto en este artículo no impide que cualquier miembro ordinario del personal docente y de investigación pueda ser advertido por los Órganos de cogobierno de la Facultad o Núcleo o por las autoridades de los mismos, sin formarle expediente, sobre las irregularidades en que incurra en el desempeño de sus funciones, y excitado a corregirlas. Mas, a los fines legales, tal advertencia no tiene carácter de sanción.

CAPITULO II

DE LA INSTRUCCION DEL EXPEDIENTE

ARTICULO 194.- Conforme al numeral lo del artículo 62 de la Ley de Universidades es atribución del Consejo de Facultad o Núcleo "instruir los expedientes relativos a las sanciones del personal docente y de investigación y decidir en primera instancia".

ARTICULO 195.- Acordada la apertura del expediente por el Consejo de Facultad o Núcleo, éste lo substanciará por medio de una comisión compuesta por tres miembros, para cuya designación se requiere el voto favorable de por lo menos ocho (8) de los integrantes del cuerpo. Si no se lograra esta mayoría, el Consejo de Facultad o Núcleo actuará como comisión substanciadora.

Parágrafo Unico: No podrán participar en la toma de decisiones los miembros del Consejo de Facultad o Núcleo que estén expresamente señalados en el artículo 36 de la Ley Orgánica de Procedimientos Administrativos.

ARTICULO 196.- La comisión substanciadora se instalará entre el segundo y el cuarto día hábil siguiente a la fecha de su designación y deberá solicitar la asistencia legal de un miembro del Consejo Jurídico Asesor designado por éste, durante todo el proceso de instrucción del expediente.

ARTICULO 197.- Los expedientes se encabezarán con la copia, certificada por el Decano, de la parte del acta del Consejo de Facultad o Núcleo en que conste haberse aprobado su apertura.

ARTICULO 198.- Dentro de los tres (3) días hábiles posteriores a la fecha de su instalación, la comisión substanciadora citará al imputado para que comparezca, a la hora que se le fije de cualquiera de los tres (3) días hábiles siguientes al de la citación, a objeto de imponerle de la investigación a que se haya sometido. En esta oportunidad el imputado podrá solicitar copia simple de los recaudos que forman el expediente.

ARTICULO 199.- La citación del profesor sujeto a investigación podrá hacerse personalmente o por oficio consignado en su residencia. Si no se le encuentra ni se conoce su residencia, la citación se hará mediante publicación de la boleta u oficio correspondiente en las carteleras de la dependencia donde preste sus servicios

universitarios y en un periódico de circulación nacional. La publicación deberá hacerse con ocho (8) días hábiles de anticipación a la fecha para la que se requiera la comparecencia del citado.

ARTICULO 200.- A partir de la fecha fijada para que el imputado haga acto de presencia ante la comisión, haya asistido o no, se abrirá un lapso de diez (10) días hábiles para la promoción y evacuación de las pruebas de cargo y descargo que fueren pertinentes. Durante este lapso la comisión substanciadora practicará todas las diligencias que estime convenientes para el mejor esclarecimiento del hecho que se averigua y recabará los documentos necesarios o útiles a tal fin.

ARTICULO 201.- Cuando el imputado necesite evacuar pruebas que por su naturaleza requieran de un lapso mayor al previsto en el artículo precedente, podrá pedir prórroga, antes de su vencimiento, mediante solicitud escrita razonada, dirigida a la comisión substanciadora, la cual la concederá por una sola vez y por un lapso no mayor de quince (15) días continuos, si considera procedente los motivos alegados por el solicitante.

ARTICULO 202.- Todas las actuaciones que se practiquen en la substanciación del expediente se dispondrán en riguroso orden cronológico, a cuyo efecto se irán numerando los folios a medida que se vayan agregando a aquél.

ARTICULO 203.- Cuando se reciban declaraciones, las mismas se transcribirán textualmente, así como el contenido de las preguntas que se hagan y de las respuestas que se obtengan. Al concluir la declaración se procederá a leerlas y el declarante está obligado a firmar cada uno de los folios contentivos de su declaración.

ARTICULO 204.- Cualquier reclamación u observación hecha por los interesados se hará constar en acta suscrita por éstos y por la comisión substanciadora, salvo que se presente en escrito separado, en cuyo caso se agregará al expediente.

ARTICULO 205.- vencido el término probatorio y la prórroga del mismo, si fuere el caso, se concederá al imputado, sin necesidad de nueva notificación, un lapso de quince (15) días continuos para que presente sus alegatos finales.

ARTICULO 206.- Presentados los alegatos a que alude el artículo anterior, la comisión dispondrá de cinco (5) días hábiles para remitir el expediente, con un resumen de su contenido, al Consejo de Facultad o Núcleo a los fines de la decisión correspondiente.

ARTICULO 207.- Las actuaciones realizadas en la instrucción del expediente serán secretas para no causar perjuicios innecesarios al indiciado, pero éste podrá imponerse de su contenido en cualquier estado del proceso.

Parágrafo Unico: Los miembros de la comisión substanciadora que violen el secreto correspondiente estarán sujetos a las sanciones previstas en el presente título.

CAPITULO III DE LA DECISION

ARTICULO 208.- El Consejo de Facultad o Núcleo deberá decidir dentro de los diez (10) días hábiles siguientes al recibo del expediente. Durante este lapso no se admitirán nuevas pruebas ni alegatos.

ARTICULO 209.- La decisión del Consejo de Facultad o Núcleo deberá contener:

- a) La identificación del organismo;
- b) La fecha del comienzo de la averiguación;
- c) La identificación del indiciado;
- d) El nombramiento e integración de la comisión substanciadora;
- e) Una breve descripción de los hechos imputados;
- f) La sanción impuesta o la declaratoria de inocencia, según el caso;
- g) Si la decisión fuese condenatoria, la advertencia al interesado de que la misma se aplicará de inmediato, así como la indicación de que es recurrible ante el Consejo de Facultad o Núcleo dentro de los quince (15) días continuos siguientes a la notificación, de acuerdo a lo previsto en el artículo 94 de la Ley Orgánica de Procedimientos Administrativos;
- h) El Consejo de Facultad o Núcleo deberá decidir el recurso de reconsideración dentro de los quince (15) días continuos al recibo del mismo;
- i) Si se ratificara la decisión condenatoria., se informará al interesado que la decisión se aplicará de inmediato, pero podrá presentar un recurso jerárquico ante el Consejo de Apelaciones, dentro de los quince (15) días continuos siguientes a la notificación, y
- j) Las firmas del Presidente y Secretario del Consejo de Facultad o Núcleo y el sello del Decanato.

ARTICULO 210.- La decisión dictada por el Consejo de Facultad o Núcleo será notificada al interesado mediante oficio, al cual se adjuntará copia de aquélla. El interesado deberá firmar una boleta en prueba de haber recibido la notificación. Si se negare a firmar será prueba suficiente del hecho la declaración del funcionario o empleado encargado de entregarle dicha notificación.

Parágrafo Primero: La notificación al profesor sujeto a investigación podrá hacerse personalmente o por oficio consignado en su residencia. Si no se le encuentra ni se conoce su residencia, la notificación se hará mediante publicación del oficio correspondiente en las carteleras de la dependencia donde preste sus servicios universitarios y en un periódico de circulación nacional.

Parágrafo Segundo: Copia de la decisión dictada deberá ser enviada al Consejo de Apelaciones.

Parágrafo Tercero: Cuando la decisión implique suspensión de pago, deberá notificarse a la Contraloría Interna y a la Dirección de Finanzas.

CAPITULO IV DE LA APELACION

ARTICULO 211.- Las sanciones impuestas por los Consejos de Facultad o Núcleo a los miembros ordinarios del personal docente y de investigación son recurribles ante el Consejo de Apelaciones.

ARTICULO 212.- El término para intentar la apelación a que alude el artículo anterior es de quince (15) días continuos, contados a partir del día hábil siguiente a aquél en el cual se haya efectuado la notificación del sancionado. Vencido este lapso la sanción queda definitivamente firme.

ARTICULO 213.- El procedimiento para el recurso de apelación será el establecido en el Reglamento Interno del Consejo de Apelaciones.

ARTICULO 214.- Para el cálculo de los lapsos a que se hace mención en este título, no se toman en consideración los días de vacaciones o de paralización de la Universidad.

LIBRO II DE LOS MIEMBROS ESPECIALES DEL PERSONAL DOCENTE Y DE INVESTIGACION

TITULO I DE LOS PROFESORES CONTRATADOS

CAPITULO I DE LA CONTRATACION DE PERSONAL

ARTICULO 215.- La Universidad podrá contratar profesores o investigadores altamente calificados para determinadas cátedras o investigaciones, particularmente en áreas críticas o entidades académicas (Programas, Centros o Institutos) de reciente creación.

Parágrafo Unico: La expresión "altamente calificados" se refiere a profesores o investigadores cuyos méritos le acrediten un nivel equivalente al de agregado, asociado o titular.

ARTICULO 216.- El ingreso al personal docente y de investigación por la vía de

contrato se realizará únicamente por concurso de credenciales.

Parágrafo Unico: Por vía de excepción y en casos de urgencia podrá ingresar personal contratado a nivel equivalente al de instructor o profesor asistente por un periodo máximo de un (1) año, al término del cual el cargo debe ser llamado a concurso de oposición. Bajo esta modalidad sólo podrá ingresar personal venezolano. Queda a salvo lo establecido en el artículo 223.

ARTICULO 217.- La apertura de los concursos de credenciales deberán ser aprobados por el Consejo Universitario, previo informe de la Comisión de Auditoria Académica y a proposición del Consejo de Facultad o Núcleo.

ARTICULO 218.- La proposición de apertura de concurso de credenciales deberá ser presentada al Consejo Universitario por el Consejo de Facultad o Núcleo acompañada de los siguientes recaudos:

1. Razones que la justifiquen;
2. Plan de trabajo a cumplir, aprobado por el Consejo de Facultad o Núcleo, a proposición de la unidad académica correspondiente;
3. El equivalente al escalafón docente y dedicación del contratado;
4. La remuneración, la cual será equivalente a la del personal ordinario de similar categoría y dedicación, y
5. Duración del contrato que no podrá exceder de un (1) año.

ARTICULO 219.- Los contratos deberán ser aprobados por el Consejo Universitario, a proposición del Consejo de Facultad o Núcleo.

ARTICULO 220.- La proposición de contrato deberá ser presentada por el Consejo de Facultad o Núcleo ante el Consejo Universitario acompañada de los siguientes documentos:

1. Acta del concurso de credenciales donde se indique para cada concursante la puntuación total obtenida y cuanto aporta cada mérito a esa puntuación total.
2. Los recaudos referentes al aspirante que haya sido declarado ganador por el Consejo de Facultad o Núcleo, que se citan a continuación:
 - a) Plan de trabajo a cumplir, aprobado en forma definitiva por el Consejo de Facultad o Núcleo;
 - b) Curriculum vitae;
 - c) Certificación de notas de pregrado y postgrado según sea el caso;
 - d) Título universitario original o copia certificada del mismo;
 - e) Diplomas originales de los estudios de postgrado realizados o copias certificadas de los mismos;
 - f) Certificación de los cargos académicos, docentes y otros relacionados con su especialidad, que haya desempeñado, y
 - g) Un ejemplar de cada uno de los trabajos publicados o constancia sobre el particular.

Parágrafo Unico: Los documentos a que se refieren los literales c), d), e) y f) del

ordinal 2º del presente artículo deberán estar debidamente legalizados, cuando provengan de instituciones del exterior, y traducidos por intérprete público o por el Departamento de Idiomas de la Universidad, si están en lengua diferente del castellano.

ARTICULO 221.- Los contratos a que se refiere el artículo 219 podrán ser renovados por el Consejo Universitario, hasta por un (1) año improrrogable, mediante solicitud formulada por el Consejo de Facultad o Núcleo respectivo, con sesenta (60) días de anticipación, por lo menos, a la fecha del vencimiento de los mismos. La solicitud de renovación debe ir acompañada de:

1º Un informe referente a los siguientes aspectos:

- a) Cumplimiento de las obligaciones por parte del profesor o investigador;
- b) Resultado de la ejecución del plan de trabajo aprobado, con especial referencia de los trabajos realizados, publicaciones, tesis de grado dirigidas o cursos de postgrado dictados, y
- c) Necesidad de continuar la investigación o actividad objeto del contrato.

2º Plan de trabajo a realizar en el lapso de la prórroga.

El Consejo Universitario informará de su decisión al Consejo de Facultad o Núcleo correspondiente con treinta (30) días de anticipación, por lo menos, a la fecha del vencimiento del contrato.

CAPITULO II

DE LA CONTRATACION DE PROFESORES INTERINOS EN CASOS DE URGENCIA

ARTICULO 222.- El Consejo Universitario podrá también aprobar, a solicitud de la dependencia respectiva y con la aprobación de los organismos académicos competentes, la contratación de profesores interinos cuando se deba suplir profesores que se han separado temporalmente de sus cargos y sea absolutamente imposible reemplazarlos por otros miembros del personal docente y de investigación de las Facultades o Núcleos respectivos.

Parágrafo Unico: Estas contrataciones podrán realizarse por un tiempo que no exceda la ausencia del profesor a suplir, en todas las categorías y dedicaciones existentes en el escalafón universitario incluyendo al instructor.

CAPITULO III

DE LOS PROFESORES CONTRATADOS POR TIEMPO INDETERMINADO

ARTICULO 223.- Cuando circunstancias especiales lo exijan, podrán cubrirse cargos docentes o de investigación mediante personal contratado a tiempo convencional, por concurso de credenciales. Estos contratos podrán celebrarse hasta por un (1) año y serán prorrogables. Los profesores que hayan prestado servicios a la Universidad en estas condiciones, durante diez (10) años o más, con rendimiento satisfactorio, a juicio del Consejo de Facultad o Núcleo, podrán ser contratados por

tiempo indeterminado. En este caso, como es lógico, el contrato correspondiente no requerirá de renovaciones periódicas.

ARTICULO 224.- Los contratos por tiempo indeterminado sólo podrán ser rescindidos, por voluntad unilateral de la Universidad, en el caso de eliminación de la extensión en la que preste servicios el profesor, o cuando éste incurra en alguna de las causales de remoción de los miembros del personal docente y de investigación ordinario previstas en el artículo 110 de la Ley de Universidades, y mediante instrucción del expediente a que se refiere el artículo 112 de la misma, de acuerdo con lo establecido en los artículos 191 al 214 de este Estatuto.

ARTICULO 225.- Dichos contratos podrán ser terminados por voluntad unilateral de los profesores, al término de cualquier periodo lectivo, dando aviso a la Universidad con dos (2) meses de anticipación.

ARTICULO 226.- La remuneración de los profesores contratados en las condiciones previstas en este capítulo deberá ser revisada periódicamente, tomando como criterio para su fijación la establecida para el personal docente y de investigación ordinario con igual antigüedad, dedicación y credenciales.

ARTICULO 227.- Tales profesores gozarán de los derechos previstos en el libro III de este Estatuto, siempre que cumplan los supuestos y requisitos establecidos en el mismo. Igualmente tendrán los deberes y derechos a que se refiere el capítulo V del presente título.

CAPITULO IV

DE LA CONVOCATORIA DEL CONCURSO DE CREDENCIALES DE LOS REQUISITOS QUE DEBEN LLENAR LOS ASPIRANTES Y DE LA INSCRIPCIÓN DE LOS MISMOS

ARTICULO 228.- Los concursos para el ingreso de profesores contratados se registrarán por las normas siguientes:

1º Aprobada por el Consejo Universitario la provisión del cargo, el Decano publicará la convocatoria para el concurso en un diario de amplia circulación.

2º En la convocatoria se indicará:

- a) El área de conocimiento objeto del concurso;
- b) La categoría y dedicación requerida para el cargo y la remuneración;
- c) La fecha de inicio y conclusión de las inscripciones, debiendo mediar entre una y otra por lo menos cinco (5) días hábiles. La fecha de inicio de las inscripciones será la del primer día hábil siguiente a la última publi ***** el concursante haya aprobado las diversas asignaturas integrantes del curriculum de la carrera y la media aritmética de las calificaciones aprobatorias de las materias correspondientes del área de conocimiento objeto del concurso serán promediadas, y
- b) A este resultado se agregarán los puntos aportados al aspirante por los méritos que acredite suficientemente entre los que se indican en el numeral 3 del artículo 27 del presente Estatuto. El ganador será el candidato que haya obtenido la puntuación más

alta, incluyendo los decimales si fuera el caso.

Parágrafo Unico: El Consejo de Facultad o Núcleo podrá establecer adicionalmente a la prueba de credenciales una prueba de conocimiento y aptitudes que permita seleccionar el mejor aspirante como personal contratado, en cuyo caso deberá expresarlo en el aviso de convocatoria.

ARTICULO 229.- Para la realización de la prueba a que se refiere el parágrafo único del artículo anterior, se seguirá el siguiente procedimiento:

1° El Consejo de Facultad o Núcleo designará un jurado integrado por tres (3) miembros competentes en la materia.

2° El jurado realizará una sola prueba en la que se demuestren los conocimientos y las aptitudes. El aspirante que no obtenga en esta prueba por lo menos diez (10) puntos, quedará excluido del concurso.

3° Para la integración de la nota definitiva del concurso, la prueba aludida aportará el 40%, y la de credenciales, el 60%.

CAPITULO V

DE LOS DEBERES Y DERECHOS DE LOS PROFESORES CONTRATADOS

ARTICULO 230.- Los profesores contratados tendrán los deberes y gozarán de los derechos que se establecen en el título II del libro I para los miembros ordinarios del personal docente y de investigación que les fueren aplicables.

Parágrafo Unico: Los profesores contratados se regirán por lo establecido en la Ley de Universidades, el presente Estatuto y los términos establecidos en el contrato respectivo.

ARTICULO 231.- Los profesores e investigadores contratados no podrán gozar de permiso, salvo casos de enfermedad o por otros motivos plenamente justificados, a juicio de los organismos competentes para conferirlo. En este último caso, el permiso no podrá exceder de quince (15) días.

TITULO II

DE LOS DOCENTES E INVESTIGADORES LIBRES

ARTICULO 232.- De acuerdo con lo establecido en el artículo 99 de la Ley de Universidades, a proposición de los Consejos de Facultad o Núcleo, previo informe de 1,ª Comisión de Auditoría Académica y con autorización del Consejo Universitario, se podrá contratar los servicios de docentes o investigadores libres para dictar cursos, dirigir seminarios o realizar trabajos de investigación, de carácter temporal. Este personal no podrá ser contratado por más de un año.

Parágrafo Unico: La remuneración de los docentes e investigadores libres se hará tomando en cuenta lo establecido en el numeral 4 del artículo 218, por obra terminada y entregada, de una sola vez o en forma escalonada, según lo establezca la

unidad académica respectiva. En todo caso, el pago total no podrá hacerse hasta tanto aquélla no haya determinado el valor científico del trabajo realizado.

ARTICULO 233.- La unidad académica velará porque los contratos de los investigadores libres respondan a las necesidades de docencia e investigación derivadas de los planes generales de la misma.

ARTICULO 234.- El desempeño de los cargos a que se refiere el presente título será credencial de mérito para el ingreso al escalafón del personal docente y de investigación ordinario.

TITULO III

DE LOS AUXILIARES DOCENTES O DE INVESTIGACION

CAPITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 235.- De conformidad con el artículo 98 de la Ley de Universidades, se denominarán auxiliares docentes o de investigación solamente las personas que, careciendo de título universitario, posean, sin embargo, conocimientos y méritos especiales que les capaciten para cumplir labores de enseñanza o investigación en determinadas áreas.

ARTICULO 236.- Para desempeñarse como auxiliar docente o de investigación se requiere:

1° Acreditar, por medios idóneos, a juicio del Consejo de Facultad o Núcleo, la posesión de méritos y conocimientos específicos en el área en que deba prestar los servicios el aspirante.

2° Poseer condiciones morales y cívicas que lo hagan apto para ejercer las funciones inherentes al cargo a que aspira.

CAPITULO II

DEL INGRESO DE LOS AUXILIARES DOCENTES O DE INVESTIGACION

ARTICULO 237.- El ingreso al personal docente o de investigación de la Universidad con el carácter de auxiliar docente o de investigación se hará mediante contrato, por el sistema de concurso de credenciales, de conformidad con lo establecido en los ordinales 1° y 2° del artículo 228 que le fueren aplicables.

ARTICULO 238.- Los méritos presentados por los concursantes se valorarán así:

- a) Cada año de actividades cumplidas como preparador, ayudante o en otras funciones docentes o de investigación aportará un 11) punto, hasta un máximo de cinco (5) puntos;
- b) Cada trabajo valioso de investigación, divulgación, creación artística o de índole similar, que los concursantes hayan realizado en el área de su especialidad o en los cuales hayan participado en forma decisiva, se valorarán en dos (2) puntos, hasta un

máximo de diez (10) ;

c) Cada dos años de trabajo en actividades relacionadas con las que deban cumplir en la Universidad equivaldrán a un 11) punto, hasta un máximo de cinco (5);

d) Cada curso de adiestramiento o perfeccionamiento en el área de la especialidad en que vayan a trabajar en la Universidad, aportará un 11) punto, cuando éstos tengan una duración mínima de cuatro meses, hasta un máximo de cinco (5) puntos, y

e) Otros méritos que el jurado considere apreciables, razonándolos suficientemente en el acta del concurso, se valorarán hasta con dos (2) puntos.

Parágrafo Unico: Los Consejos de Facultad o Núcleo podrán establecer adicionalmente a la prueba de credenciales una prueba de aptitudes, lo cual deberá señalarse en la convocatoria. De ser el caso, esta prueba aportará un máximo de cinco (5) puntos.

ARTICULO 239.- El Consejo de Facultad o Núcleo declarará ganador al candidato que acumule mayor número de puntos, el cual en ningún caso podrá ser inferior a diez (10). El ganador, previa autorización del Consejo Universitario ingresará al personal docente y de investigación especial mediante contrato, cuya duración será por el tiempo que sea necesario proveer el cargo.

CAPITULO III

DE LOS DEBERES Y DERECHOS, DEDICACION, PERMISOS, REGIMEN DISCIPLINARIO Y PREVISION SOCIAL DE LOS AUXILIARES DOCENTES O DE INVESTIGACION

ARTICULO 240.- Los auxiliares docentes o de investigación tendrán los mismos derechos y deberes que los profesores e investigadores ordinarios, salvo los que, por disposiciones de la Ley o de este Estatuto, o por la propia índole de los mismos, atañan sólo a aquéllos.

ARTICULO 241.- En relación con la dedicación, los auxiliares docentes o de investigación se regirán, en cuanto les fuere aplicables, por las normas establecidas en los capítulos III, IV y V del titulo IV, libro de este Estatuto para los profesores a tiempo completo, medio tiempo y tiempo convencional, según el caso. De igual modo, se regularán por las disposiciones de los títulos V y VII, del libro I del presente Estatuto el sistema de permiso y el régimen disciplinario, respectivamente, de los auxiliares docentes o de investigación.

ARTICULO 242.- Los auxiliares docentes o de investigación gozarán, también, de los sistemas de previsión y seguridad social previstos en el libro III para los profesores e investigadores ordinarios.

CAPITULO IV

DE LA REMUNERACION DE LOS AUXILIARES DOCENTES O DE INVESTIGACION

ARTICULO 243.- Los auxiliares docentes o de investigación serán remunerados de acuerdo con su dedicación, experiencia y méritos, conforme a la tabla que a tal efecto establezca el consejo Universitario.

LIBRO III

DE LA PROTECCION SOCIAL DE LOS MIEMBROS DEL PERSONAL DOCENTE Y DE INVESTIGACIÓN

TITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 244.- La Universidad asegurará a los miembros del personal docente y de investigación un servicio, lo más amplio posible, de protección social, prestándolo directamente, a través del Instituto de Previsión Social del Profesorado, o por otros medios adecuados.

En consecuencia, los miembros del personal docente y de investigación:

1. Gozaran de asistencia medica, quirúrgica, de maternidad, odontológica,

farmacéutica y de laboratorio. Esta asistencia será extensiva a los familiares

en las condiciones que se señalen en las resoluciones correspondientes;

2. Dispondrán de una caja de ahorros;

3. Disfrutaran de centros sociales, recreacionales y deportivos;

4. Serán asegurados contra el riesgo de accidentes y por causa de muerte, y

5. Al termino de su relación de trabajo con la Universidad, recibirán las

prestaciones de antigüedad y cesantía y serán jubilados o pensionados,

en los supuesto previstos en la Ley y en el presente Estatuto.

ARTICULO 245.- Las prestaciones de antigüedad y cesantía y las jubilaciones y pensiones se regirán por las disposiciones de los títulos siguientes. Los demás

beneficios previstos en el artículo anterior se regularán por las resoluciones establecidas o que al efecto se establezcan.

TITULO II

DE LAS PRESTACIONES DE ANTIGÜEDAD Y CESANTIA

ARTICULO 246.- Las prestaciones sociales de antigüedad y cesantía son derechos adquiridos por los miembros del personal docente y de investigación, quienes recibirán, por tanto, el monto correspondiente, cualquiera que sea la causa de su separación de la Universidad.

ARTICULO 247.- Para el cálculo de las prestaciones indicadas en el artículo anterior se tomarán en cuenta todos los lapsos de servicios prestados a la Universidad, en forma ininterrumpida o no, incluidos los períodos correspondientes a vacaciones, cursos de postgrado realizados en disfrute de beca o de permiso, años sabáticos, misiones cumplidas en representación de la Institución y permisos remunerados.

En consecuencia, los miembros del personal docente y de investigación que hayan dejado o dejaren de prestar servicios a la Universidad y se incorporen nuevamente a ella, tendrán derecho a recibir la antigüedad y la cesantía calculadas en relación con el tiempo que resulte de la suma de los diversos períodos durante los cuales hayan servido a la Institución, a no ser que al retirarse hubieran recibido el monto de dichas prestaciones correspondientes al lapso de servicios prestados hasta ese momento.

Parágrafo Unico: A los miembros del personal docente y de investigación que hayan prestado servicios en otras universidades nacionales sólo se les tomará el tiempo de servicio prestado a la Universidad de los Andes, sin perjuicio de que se les reconozcan los lapsos servidos en otras universidades a los efectos del escalafón y jubilación.

ARTICULO 248.- La remuneración que servirá de base para el cálculo de las prestaciones de antigüedad y cesantía para los miembros del personal docente y de investigación, será igual al ciento por ciento (100 %) del promedio ponderado de los sueldos a que hace referencia el parágrafo segundo del artículo 263.

Parágrafo Unico: Las prestaciones sociales de antigüedad y cesantía que la Universidad adeuda a su personal docente y de investigación hasta el 31.12.79, serán calculadas por el mismo procedimiento establecido en el artículo 263, tomándose en todos los casos los últimos ocho (8) años de servicio activo para el cálculo del promedio ponderado.

ARTICULO 249.- El monto de la prestación por antigüedad se fijará de la manera siguiente: por cada año o fracción de año igual o superior a ocho meses de servicios prestados a la Universidad, todo miembro del personal docente y de investigación recibirá la cantidad que establezca la "Resolución del Consejo Universitario que reula las relaciones entre la Universidad de los Andes y su Personal Docente y de

investigación"

ARTICULO 250.- El monto del auxilio de cesantía se determinará de igual manera que el de la prestación por antigüedad. No obstante, el auxilio de cesantía causado antes del 1° de enero de 1977 se reducirá, si excediere de la suma correspondiente, a una cantidad igual al salario de ocho meses, calculándose éste sobre la base del promedio a que alude el artículo 248. A partir de aquella fecha deberán aquejarse las cantidades que se fueren causando, de acuerdo con la antigüedad del interesado, sin limitación alguna.

ARTICULO 251.- El monto correspondiente a la antigüedad y cesantía se entregará a los miembros del personal docente y de investigación cuando dejen de prestar servicios a la Universidad. No obstante, si la Universidad lo estima procedente, podrá acordar el pago parcial o total de estas prestaciones. En caso de tomar esta decisión, buscará la forma de lograr que tal medida esté orientada al cumplimiento de una finalidad social entre los miembros del personal docente y de investigación.

Parágrafo Primero: Por tratarse de derechos adquiridos, cuando fallezca un miembro del personal docente y de investigación sin haberlas percibido, el pago de estas prestaciones se hará a sus herederos legítimos.

Parágrafo Segundo: Antes de proceder a cancelar las sumas correspondientes a las prestaciones de antigüedad y cesantía, la Universidad exigirá a los beneficiarios la presentación de las solvencias de los organismos universitarios y para universitarios a que hubiere lugar.

TITULO III

DE LAS JUBILACIONES Y PENSIONES

CAPITULO I

DE LAS JUBILACIONES

SECCION PRIMERA

DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 252.- Los miembros del personal docente y de investigación que hayan cumplido veinte (20) años de servicio y tengan sesenta (60) o más años de edad, o aquéllos de cualquier edad que hayan cumplido veinticinco (25) años de servicio, tienen derecho a la jubilación. Para el cómputo de los años de servicio se tomarán en cuenta los períodos durante los cuales el profesor haya disfrutado de beca, viajes de estudio y de entrenamiento o año sabático, así como los dedicados al cumplimiento de misiones en representación de la Institución y demás casos previstos en el artículo 108 de la Ley de Universidades.

ARTICULO 253.- La jubilación constituye un derecho adquirido por los miembros del personal docente y de investigación cuando se cumplan los requisitos exigidos

por la Ley de Universidades y este Estatuto. Una vez concedida no podrá ser suspendida por ningún motivo, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 258.

ARTICULO 254.- La jubilación es un beneficio vitalicio y transmisible al cónyuge e hijos, en las condiciones establecidas en el artículo siguiente. ARTICULO 255.- cuando un miembro del personal docente y de investigación que se encuentre gozando del beneficio de la jubilación o pensión fallezca, éste se transmitirá a su cónyuge e hijos en la forma que se indica a continuación.

- 1 El cincuenta por ciento (50%) del monto total de la jubilación o pensión correspondiente, al cónyuge viudo, mientras no cambie de estado civil;
- 2 El otro cincuenta por ciento (50%) del monto referido se distribuirá, por partes iguales, entre los hijos menores de edad y los incapacitados, cualquiera que sea ésta;
- 3 En caso de no existir hijos, el cien por ciento (100%) será para el cónyuge sobreviviente, mientras no cambie de estado civil. En igual forma se procederá cuando los hijos menores, beneficiarios del cincuenta por ciento (50%) a que se refiere el ordinal anterior, alcancen la mayoría de edad, salvo que cursen estudios de educación superior, en cuyo caso podrán gozar del porcentaje, hasta que cumplan veinticinco (25) años, y
- 4 De no existir cónyuge, el correspondiente cien por ciento (100%) será para los hijos, en las condiciones establecidas en el ordinal 2., con la salvedad prevista en la última parte del ordinal anterior, del presente artículo.

Parágrafo Unico: Hasta tanto el Fondo de Jubilaciones y Pensiones asuma el pago total de éstas, el monto de las que quedaren sin beneficiarios será transferido por la Universidad a aquél.

ARTICULO 256.- Cuando un miembro del personal docente y de investigación, que haya cumplido los requisitos legales y reglamentarios para su jubilación o para ser beneficiario de una pensión, fallezca sin haberla solicitado, tendrán derecho a percibir dicho beneficio las personas indicadas en el artículo anterior, en la forma establecida en el mismo.

ARTICULO 257.- Si un miembro del personal docente y de investigación, que haya prestado servicios a la Universidad en forma ininterrumpida por un lapso no inferior a diez (10) años, fallece sin reunir los requisitos para recibir el beneficio de la jubilación o pensión, y las condiciones económicas del cónyuge sobreviviente y de los hijos menores lo requieren, la Universidad acordará a éstos una ayuda económica, de conformidad con las Normas para la concesión de este beneficio, aprobadas por el Consejo Universitario con fecha once de junio de mil novecientos ochenta y uno, modificadas el tres de noviembre de mil novecientos ochenta y ocho.

ARTICULO 258.- Cuando disposiciones leales impidan que un miembro del personal docente y de investigación jubilado, conforme a la Ley y al presente Estatuto, pueda devengar, simultáneamente, la jubilación y sueldos de organismos públicos, quien se encuentre en la situación correspondiente decidirá cual de los

emolumentos habrá de recibir mientras dure la misma.

ARTICULO 259.- El profesor que cumpla con todos los requisitos exigidos por la Universidad para la jubilación y continúe como profesor ordinario de la misma, manteniendo su dedicación (dedicación exclusiva, tiempo completo, medio tiempo y tiempo convencional), previa solicitud del interesado ante el Consejo de Facultad o Núcleo y aprobación del Consejo Universitario, gozará de los siguientes beneficios:

- a) Podrá solicitar el paco inmediato, total o parcial, de sus prestaciones de antigüedad y cesantía. En este caso, tal paco será considera ***** *** siempre que mantenía la misma dedicación;
- d) Recibirá anualmente un bono equivalente a un mes de sueldo como contribución para el pago del Impuesto sobre la Renta que el profesor dejaría de pagar si se jubilara. Ese bono se comenzará a pagar a partir del mes de mayo del año 1991, y
- e) En caso de fallecimiento, el cónyuge y los hijos sobrevivientes tendrán derecho a la pensión de jubilación correspondiente en las condiciones establecidas en este Estatuto.

SECCIÓN SEGUNDA

DE LA SOLICITUD DE LA JUBILACION Y DE LA DECISION RESPECTIVA

ARTICULO 260.- El miembro del personal docente y de investigación que, habiendo cumplido los requisitos exigidos al respecto por la Ley de Universidades y este Estatuto, desee hacer uso de la jubilación, deberá solicitarlo ante el Consejo Universitario, por intermedio del Consejo de Facultad o Núcleo. La solicitud se hará en forma escrita, con seis meses de anticipación, por lo menos, a la fecha que se indique para hacer efectiva la jubilación, y contendrá los datos del solicitante y los motivos en que se funda, debiéndose acompañar de los documentos comprobatorios de los mismos.

ARTICULO 261.- Cuando un miembro del personal docente y de investigación que, habiendo cumplido todos los requisitos para hacer uso de la jubilación, no la solicitare oportunamente, el Consejo de Facultad o Núcleo si hubiere razones para ello, podrá gestionar de oficio, ante el Consejo Universitario, mediante escrito motivado, el otorgamiento del citado beneficio.

ARTICULO 262.- El Consejo de Facultad o Núcleo deberá tramitar la solicitud de jubilación dentro de los treinta días hábiles siguientes a la fecha de su recibo. De igual lapso dispondrá el Consejo Universitario para decidir sobre la misma, una vez que haya recibido del Consejo de Facultad o Núcleo la solicitud y recaudos correspondientes.

SECCION TERCERA

DE LA SOLICITUD DE LA JUBILACION Y DE LA DECISION RESPECTIVA

ARTICULO 263.- El monto de la jubilación será igual al ciento por ciento (100%) del promedio ponderado de los sueldos vigentes para el momento de la misma.

Parágrafo Primero: Para determinar el promedio ponderado de los sueldos devengados, se tomará en cuenta el sueldo base más las primas correspondientes.

Parágrafo Segundo: El promedio ponderado a que hace referencia este articulo se obtiene en función de la fecha de ingreso del profesor a la Universidad, tomando en consideración los últimos años de permanencia en la misma, según lo establecido en la siguiente tabla:

Ingreso a la ULA	Ultimos años para obtener el promedio ponderado de los sueldos
Antes del 31.12.62.	10
Durante 1963 y 1964	12
Durante 1965 y 1966	14
Durante 1967 y 1968	16
Durante 1969 y 1970	18
Durante 1971 y 1972	20
Durante 1973 y 1974	22
Durante 1975 y 1976	24
Después del 01.01.77	25

Parágrafo Tercero: El procedimiento para obtener el promedio ponderado es el siguiente:

1. Del número de años que deben tomarse en cuenta, según lo establecido en la tabla anterior, se diferencian los años en los que el profesor prestó sus servicios a tiempo convencional, a medio tiempo, a tiempo completo y a dedicación exclusiva;
2. Se multiplica el número de años obtenido en el numeral anterior por el sueldo vigente que corresponde a cada dedicación en la categoría que tenga el profesor para el momento de su jubilación, y

3. Los productos así obtenidos se suman y este resultado se divide entre el número total de meses de servicio activo, correspondientes a los años considerados para el cálculo del promedio ponderado, según el párrafo anterior.

ARTICULO 264.- Cuando un miembro del personal docente y de investigación desempeña, además, dentro de la universidad, funciones profesionales, administrativas o técnicas, el monto de la jubilación se determinará en base al sueldo total que devengue por las diversas actividades que cumple en la Institución, calculándose el mismo conforme al criterio establecido en el artículo anterior.

SECCION CUARTA

DE LOS BENEFICIOS Y DISTINCIONES A QUE TIENEN DERECHO LOS PROFESORES JUBILADOS

ARTICULO 265.- Los miembros del personal docente y de investigación jubilados disfrutarán de los beneficios y distinciones que se indican a continuación:

1. Podrán ser miembros de la caja de ahorro y gozarán de aguinaldos, bono vacacional, seguro de vida y servicios médicos, así como de los demás beneficios socioeconómicos, o de otra naturaleza, que se establezcan en el futuro para los miembros activos del personal docente y de investigación, que les fueren aplicables. Los profesores jubilados gozarán de estos beneficios en las mismas condiciones que los profesores activos;
2. Podrán formar parte de grupos de trabajo o comisiones constituidas por las facultades donde prestaron sus servicios o por el Consejo Universitario;
3. Serán invitados y colocados en sitios de honor en los actos académicos;
4. Tendrán todas las facilidades que la Universidad da a los miembros ordinarios del personal docente y de investigación, en cuanto al uso de bibliotecas y laboratorios y publicación de trabajos de investigación;
5. Podrán ser designados para integrar el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico, el Consejo de Estudio de Postgrado, el Consejo de Publicaciones, el Consejo de Fomento y demás organismos universitarios;
6. Podrán actuar como jurados en trabajos de grado, tesis doctorales, trabajos de ascenso en el escalafón e integrar jurados de exámenes finales y de concursos;
7. Podrán ser designados como asesores ad honorem de las Cátedras, Departamentos e Institutos de la Universidad, y
8. Cualesquiera otros que establezcan los respectivos Consejos de Facultad o Núcleo, o el Consejo Universitario.

CAPITULO II

DE LAS PENSIONES

ARTICULO 266.- Los miembros del personal docente y de investigación que, después del décimo año de servicio, se inhabiliten en forma permanente tendrán derecho a una pensión vitalicia equivalente a tantos veinticincoavos de su último sueldo como años de servicio tengan.

Si el interesado cumple dentro de la Universidad, además de las funciones docentes y de investigación, actividades profesionales, administrativas o técnicas, remuneradas, el monto de la pensión se calculará de la manera establecida en el artículo 264.

En ambos casos la inhabilitación permanente debe ser comprobada mediante examen médico practicado por orden del Consejo Universitario.

ARTICULO 267.- Cuando el miembro del personal docente y de investigación inhabilitado permanentemente no pudiere solicitar por si mismo la pensión o ayuda que le corresponda, podrá hacerlo, en su nombre, cualquiera de sus familiares (cónyuge, hijos, hermanos, etc.), la Asociación de Profesores o el Instituto de Previsión del Profesorado, si fuere el caso. A falta de solicitud, la Universidad podrá acordar de oficio la pensión o ayuda correspondiente.

ARTICULO 268.- La solicitud de pensión o ayuda deberá hacerse en la forma prevista en el artículo 260 para las jubilaciones, pero no es necesario formularla con la antelación requerida en el mismo.

ARTICULO 269.- Los profesores pensionados o en disfrute de ayuda gozarán, también, de los beneficios socio-económicos previstos en el numeral 1 del Artículo 265 para los profesores jubilados.

CAPITULO III

DEL FONDO DE JUBILACIONES Y PENSIONES

ARTICULO 270.- El Fondo de Jubilaciones y Pensiones estará constituido por los aportes mensuales que hará la Universidad de los recursos que recibe del Estado, y las contribuciones que, con carácter obligatorio, deben pagar mensualmente todos los miembros del personal docente y de investigación, tanto los activos como los jubilados o pensionados que hayan obtenido u obtengan la jubilación o pensión en fecha posterior a la entrada en vigencia del Reglamento que creó el Fondo. La Universidad podrá hacer, además, los aportes extraordinarios que considere conveniente.

ARTICULO 271.- La Universidad deberá transferir al Fondo, dentro de los diez (10) días siguientes al vencimiento de cada mes, tanto el aporte que le corresponda, como las cantidades retenidas a los miembros del personal docente y de investigación por concepto de su contribución personal.

ARTICULO 272.- El Fondo de Jubilaciones y Pensiones será administrado por una Junta Directiva, integrada por cinco (5) miembros, de los cuales: tres (3) serán designados por el Consejo Universitario y dos (2) por la Junta Directiva de la Asociación de Profesores. Estos miembros tendrán sus respectivo suplentes, durarán en el ejercicio de sus funciones dos (2) años y podrán ser reelegidos.

ARTICULO 273.- La directiva del Fondo revisará anualmente el aporte de la Universidad y la contribución de los miembros del personal docente y de investigación, a objeto de garantizar el cumplimiento cabal de sus objetivos, y hará conocer, oportunamente, al Consejo Universitario, el resultado de esa revisión, para que este organismo proceda en consecuencia.

ARTICULO 274.- Los recursos del Fondo deberán ser colocados por su Junta Directiva en inversiones de aceptable rentabilidad y seguridad en el mercado de capitales.

ARTICULO 275.- La Universidad continuará pagando las jubilaciones y pensiones que haya acordado o que acordare, hasta tanto el Fondo esté en condiciones de asumir su pago total. No obstante, aquél comenzará a contribuir para ellos mismo cuando los intereses que produzcan sus operaciones le permitan cubrir, sin perjuicio del capital, el diez por ciento (10%) de la suma requerida para satisfacer dicho pago.

Esta contribución se incrementará progresivamente, a medida que lo permitan las disponibilidades del Fondo, hasta tanto éste, conforme a lo establecido antes, deba asumir el pago total. La misma se hará efectiva en forma global a la Universidad, y no individualmente a cada profesor, mediante una cuota anual calculada en base al monto de la partida presupuestaria destinada al pago de jubilaciones y pensiones.

CAPITULO IV

DISPOSICIONES VARIAS

ARTICULO 276.- A los efectos de la determinación de los años de servicio previstos en el artículo 252, se tomarán en cuenta, si fuere el caso, además de los cumplidos en la Universidad de los Andes como miembro ordinario o especial del personal docente y de investigación, los prestados por el interesado a las siguientes instituciones:

- a) La propia Universidad de Los Andes en cargos de índole distinta, en lapsos no coincidentes con aquéllos en que haya desempeñado las labores docentes y de investigación;
- b) Otras Universidades Nacionales, y
- c) Organismos de la Administración Pública, siempre que el interesado no haya obtenido ya, por razón del trabajo realizado en éstos, el beneficio de la jubilación o pensión.

No obstante, para que puedan computarse los años de servicio a que se refieren los literales b) y c), es necesario que el interesado haya cumplido un mínimo de quince (15) años como miembro del personal docente y de investigación de la Universidad de Los Andes.

Parágrafo Primero: Por tratarse de una actividad de colaboración estudiantil de carácter transitorio y que exige pocas horas de dedicación, el tiempo empleado por los preparadores en su actividad no se computará a los fines de la jubilación.

ARTICULO 277.- Aceptados y determinados por el Consejo Universitario, a los efectos de la jubilación, los años de servicio que menciona el artículo anterior, la Junta Directiva del Fondo estudiará el caso para establecer la cantidad que el interesado deberá pagar al mismo en sustitución de las cotizaciones correspondientes al tiempo de servicio prestado, en otras Instituciones después del 1º de noviembre de 1977, fecha en que el profesorado empezó a cotizar al Fondo, y que le ha sido

reconocido sin haberlo trabajado como miembro del personal docente y de investigación de la Universidad de Los Andes, y por tanto, sin haber contribuido con aquél. Dicha cantidad será el resultado de la aplicación del porcentaje que para el momento está exigiendo el Fondo a sus cotizantes al sueldo mensual que devengaba el interesado en la fecha en que empezó a contribuir con el mismo, multiplicado por el número de meses trabajados en otras instituciones después del 1º de noviembre de 1977, que lo hayan sido reconocidos.

En este caso, la Universidad deberá, por su parte, aportar al Fondo una cantidad igual a la que el beneficiario del reconocimiento de los años de servicio aludidos deba pagarle, de acuerdo con el criterio antes establecido.

Parágrafo Unico: El interesado deberá pagar la suma que le corresponde, conforme a lo dispuesto en el presente artículo, en un plazo no superior a la mitad del tiempo que le haya sido reconocido.

ARTICULO 278.- El miembro del personal docente y de investigación que haya cotizado al Fondo durante diez o más años, y deje de prestar servicios a la Universidad, por cualquier causa, sin haber sido jubilado o pensionado, tendrá derecho a que aquél le reintegre las sumas que haya aportado por concepto de cotizaciones, pero sin intereses, dividendos u otros beneficios, los que, en consecuencia, no podrá reclamar.

La solicitud correspondiente debe formularla el interesado, por órgano del Consejo Universitario, dentro de los tres meses siguientes a la fecha de su separación de la Universidad. ARTICULO 279.- Las jubilaciones y pensiones estarán sujetas a los aumentos y disminuciones que sufran las tablas de remuneración de la Universidad y guardarán siempre, la misma proposición.

ARTICULO 280.- Quedan a salvo los derechos adquiridos por los miembro del personal docente y de investigación bajo la vigencia de los Reglamentos anteriores sobre jubilaciones y pensiones.

ARTICULO 281.- Los demás aspectos referidos al Fondo de Jubilaciones serán regulados por las Normas de Funcionamiento respectivas.

ARTICULO 282.- Una vez aprobadas por el Consejo Universitario las Normas para el Funcionamiento del Fondo de Jubilaciones y Pensiones, cuyo proyecto será elaborado por la Directiva del mismo, se instrumentará la modalidad más conveniente para que aquél adquiriera personería jurídica, a los fines del más adecuado cumplimiento de sus funciones.

ARTICULO 283.- Los miembros del personal docente y de investigación, incluido el personal contratado, están obligados a cotizar al Fondo. La Junta Directiva del Fondo establecerá la forma y condiciones para hacer efectivas las cotizaciones causadas.

TITULO FINAL

DISPOSICIONES FINALES

ARTICULO 284.- Se derogan el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de fecha trece de mayo de mil novecientos ochenta, así como las adiciones y modificaciones hechas al mismo en fechas posteriores y todas las Normas y Resoluciones dictadas por el Consejo Universitario antes del primero de mayo de mil novecientos noventa, que colidan con disposiciones del presente Estatuto.

ARTICULO 285.- El presente Estatuto entrará en vigencia el primero de mayo de mil novecientos noventa.

ARTICULO 286.- Lo no previsto en el presente Estatuto y las dudas que surjan sobre su interpretación serán resueltos por el Consejo Universitario o por los Consejos de Facultad o Núcleo, de acuerdo con sus áreas de competencia.

ANEXOS

Contenido:

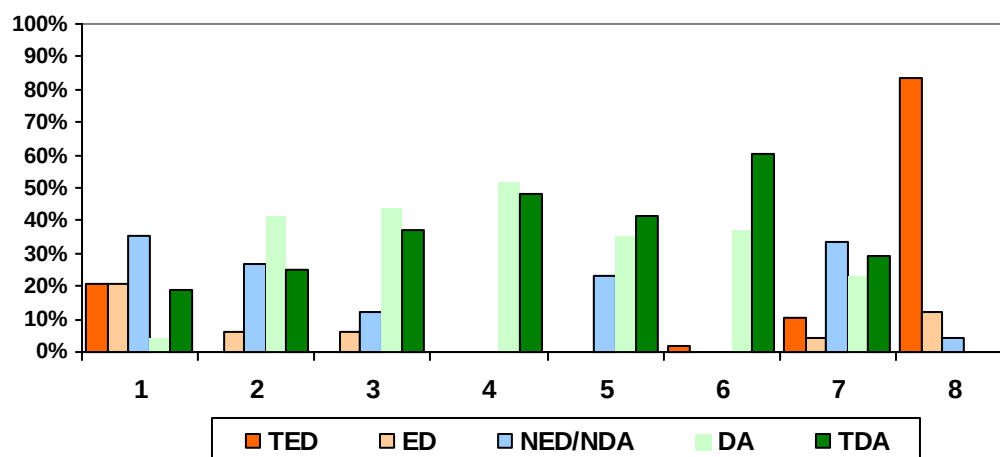
Gráficos por dimensiones y categorías de los cuestionarios aplicados por grupo de estudiantes/carreras: Administración, Comunicación Social y Educación.

1.3.1. Opiniones de los alumnos de Administración.

1.3.1.1. Dimensión “Saber pedagógico y la práctica de los profesores/as en el espacio del aula universitaria”

Categoría: Prácticas de Enseñanza

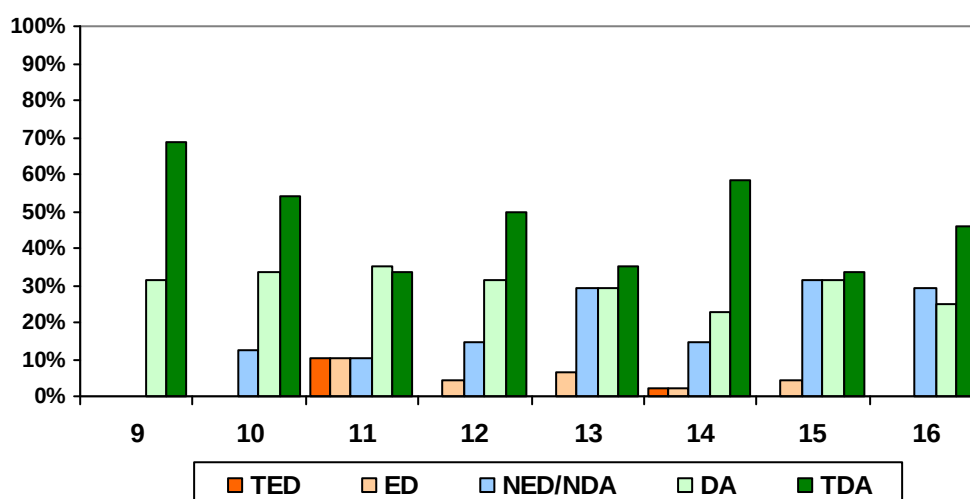
Gráfico Opiniones de los alumnos de Administración sobre Prácticas de Enseñanza del Profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.



TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

Categoría: Saber Pedagógico

Opiniones de los alumnos de Administración sobre saber pedagógico del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

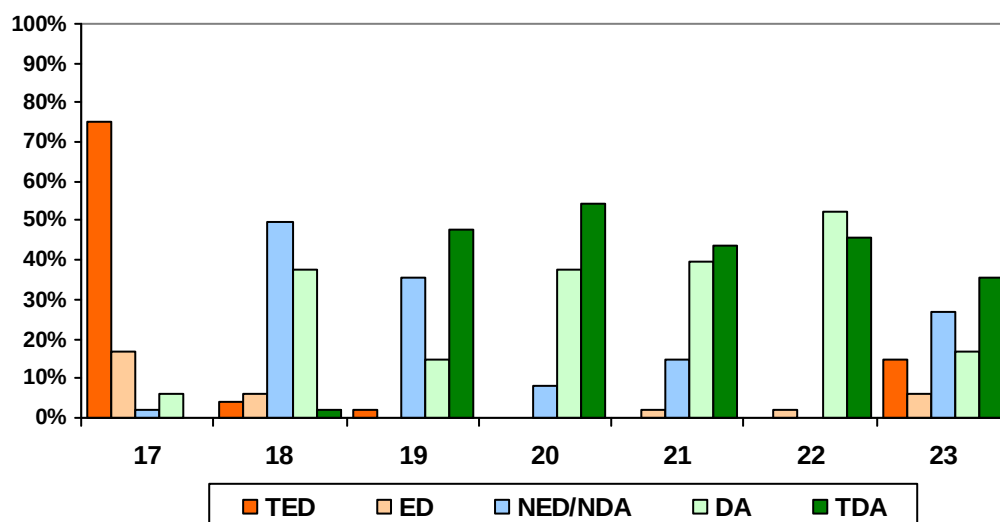


TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Categoría: Relación saber – práctica de enseñanza

Opiniones de los alumnos de Administración sobre relación saber-práctica de enseñanza del Profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

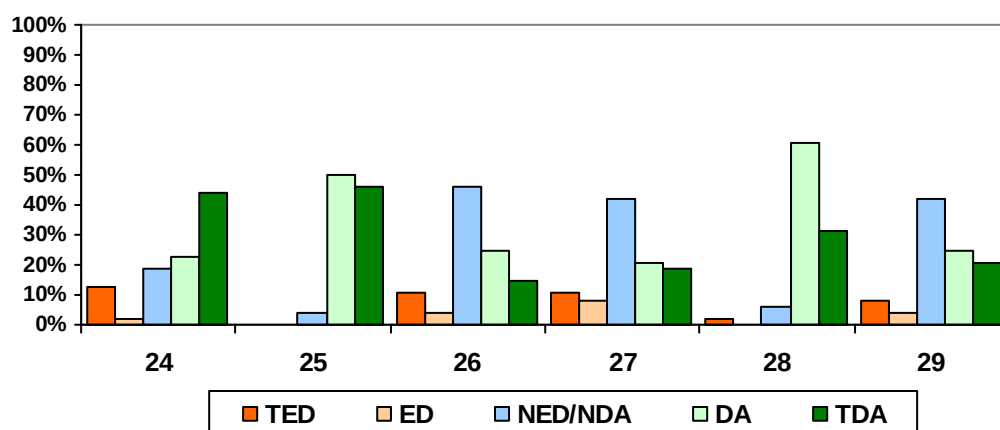


TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
 DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

1.3.1.2. Dimensión “Desarrollo Profesional y Cultura Pedagógica Institucional”

Categoría: Desarrollo profesional

Opiniones de los alumnos de Administración sobre desarrollo profesional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

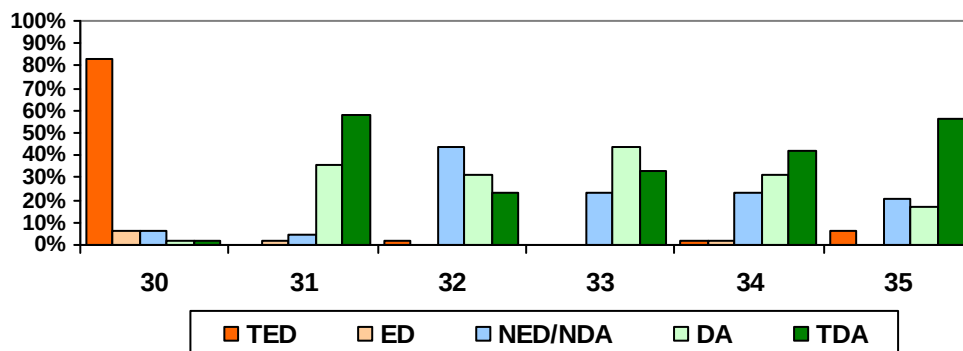


TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
 DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

Anexos: Gráficos tratamiento estadístico del cuestionario

Categoría: Cultura Pedagógica Institucional

Opiniones de los alumnos de Administración sobre cultura pedagógica institucional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.



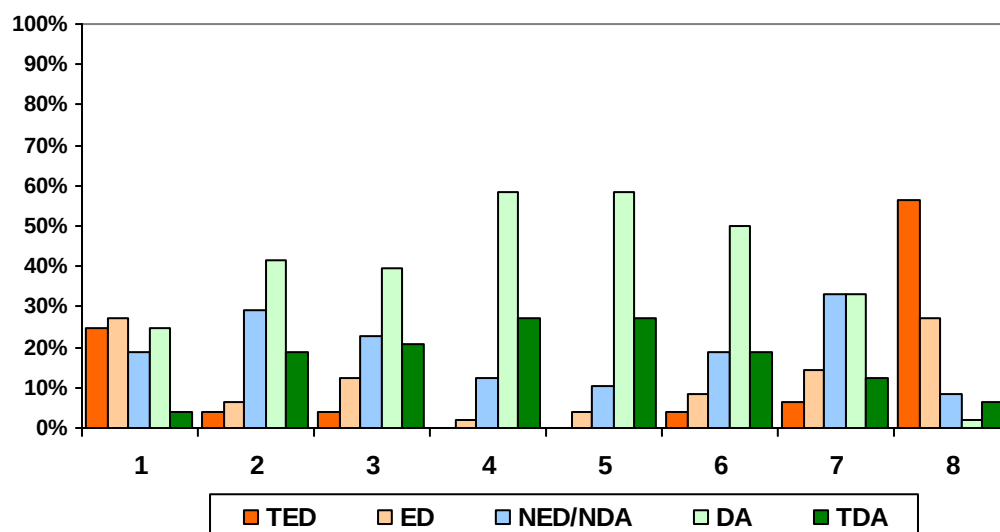
TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
 DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

1.3.2. Concepciones de los Alumnos de Comunicación

1.3.2.1. Dimensión “Saber pedagógico y la práctica de los profesores/as en el espacio del aula universitaria”

Categoría: Prácticas de Enseñanza

Opiniones de los alumnos de Comunicación sobre prácticas de enseñanza del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

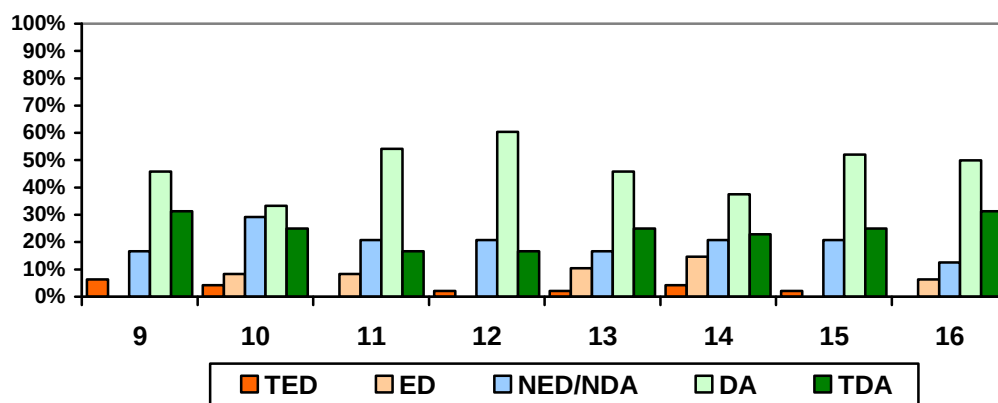


TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
 DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Categoría: Saber Pedagógico

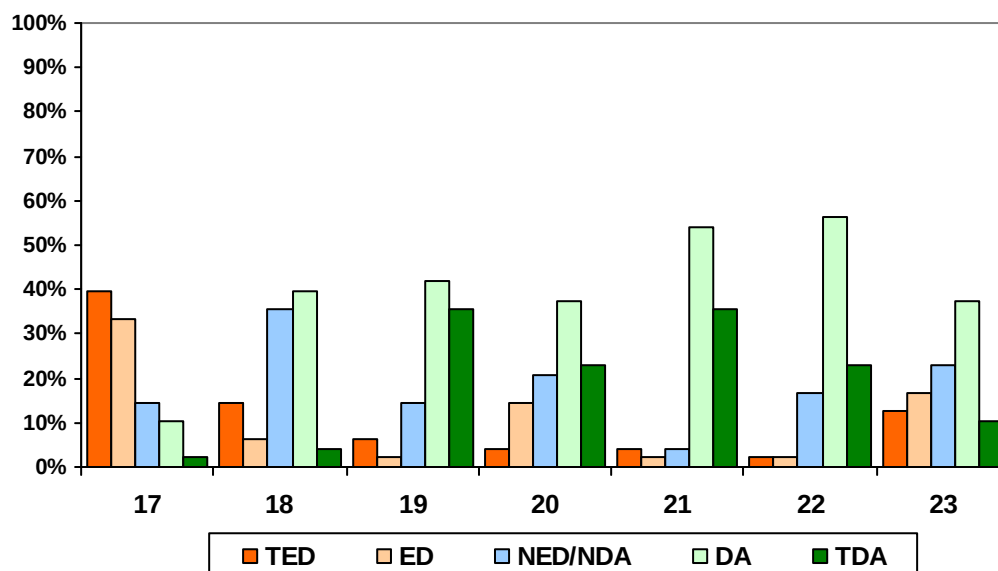
Opiniones de los Alumnos de Comunicación Social sobre Saber Pedagógico del Profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.



TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

Categoría: Relación saber – práctica de enseñanza

Opiniones de los Alumnos de Comunicación Social sobre Relación Saber-Práctica de Enseñanza del Profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.



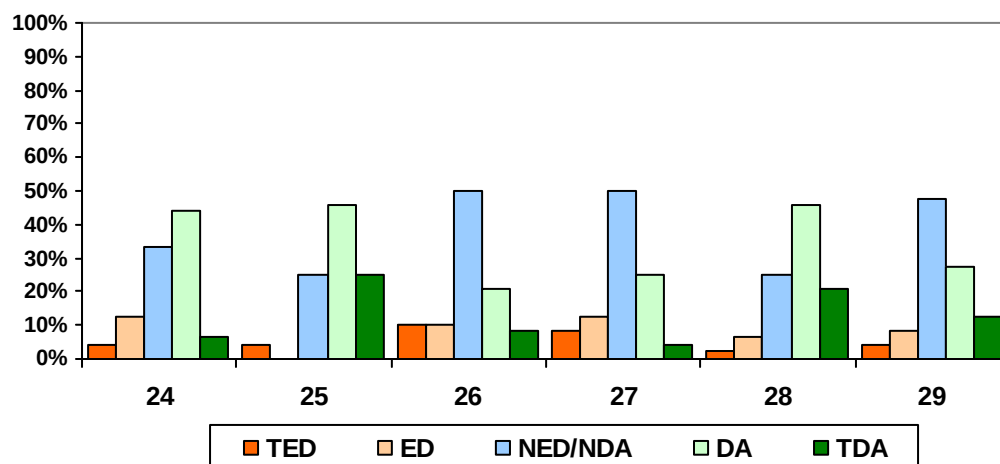
TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

Anexos: Gráficos tratamiento estadístico del cuestionario

1.3.2.2. Dimensión “Desarrollo Profesional y Cultura Pedagógica Institucional”

Categoría: Desarrollo profesional

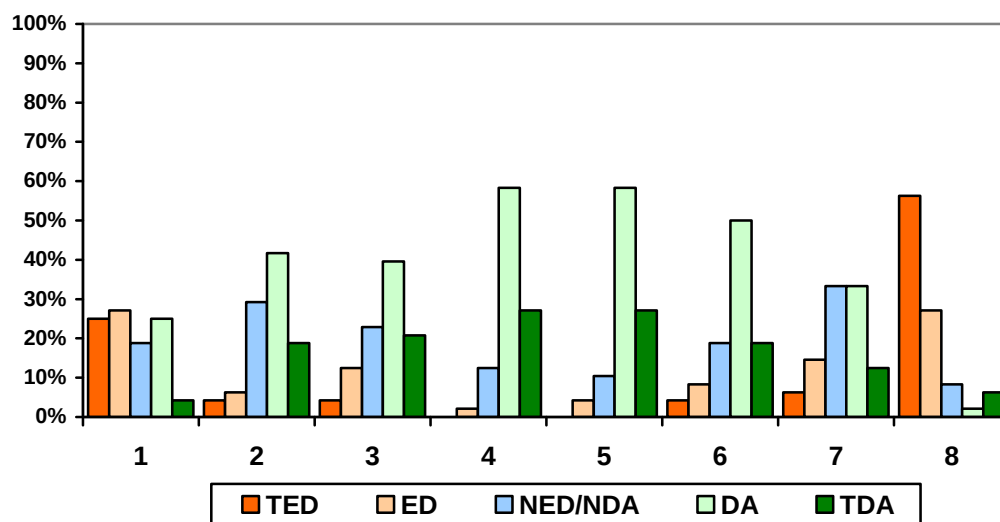
Opiniones de los alumnos de Comunicación Social sobre desarrollo profesional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.



TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
 DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

Categoría: Cultura Pedagógica Institucional

Opiniones de los alumnos de Comunicación Social sobre cultura pedagógica institucional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.



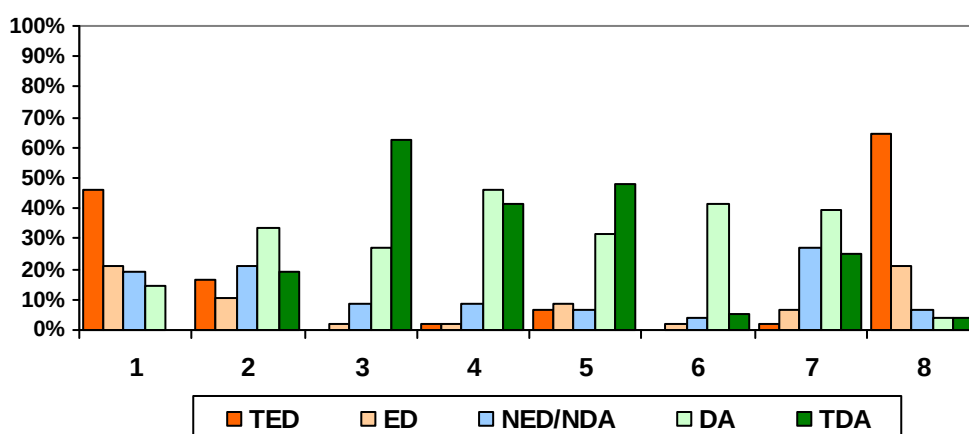
TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
 DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

1.3.3. Opiniones de los alumnos de Educación

1.3.3.1. Dimensión “Saber pedagógico y la práctica de los profesores/as en el espacio del aula universitaria”

Categoría: Prácticas de Enseñanza

Opiniones de los Alumnos de Educación sobre Prácticas de Enseñanza del Profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

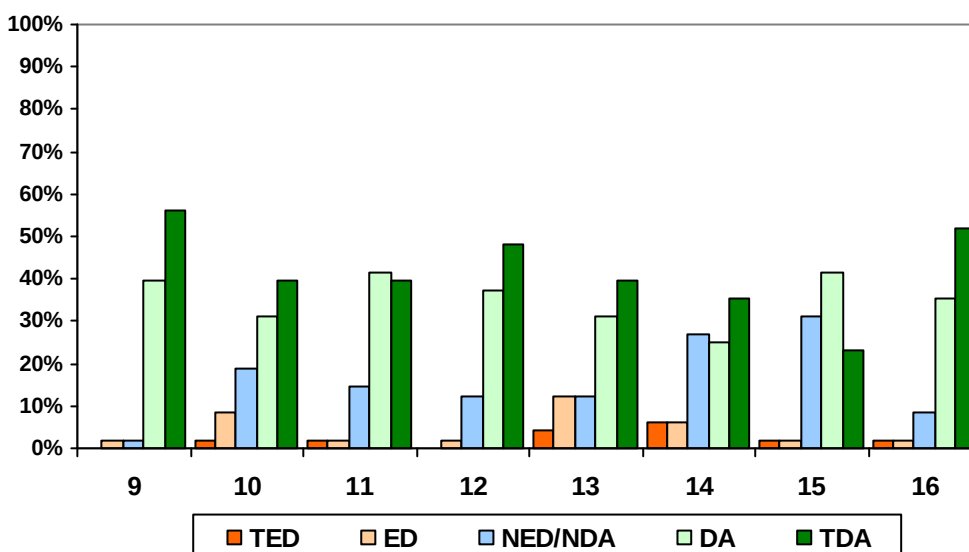


TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

Categoría: Saber Pedagógico

Opiniones de los alumnos de Educación sobre saber pedagógico del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.



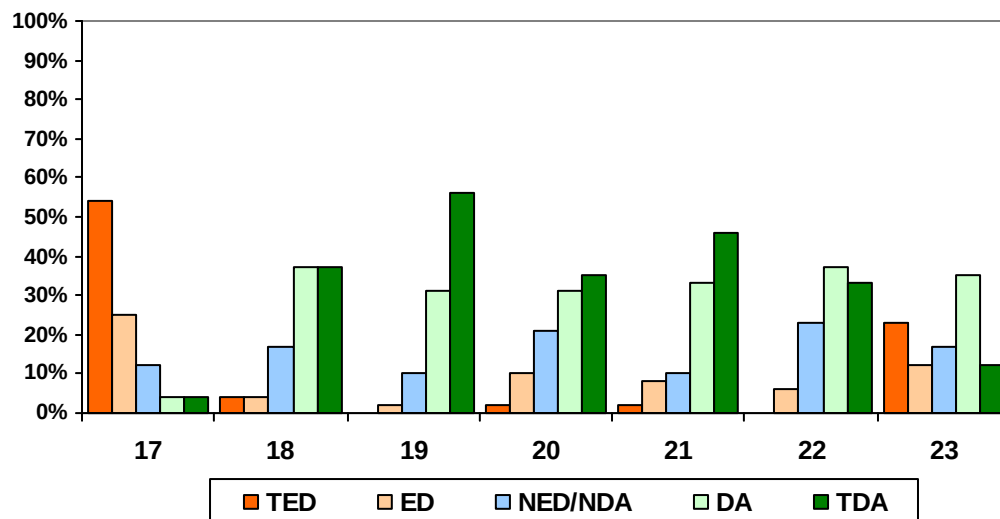
TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

Anexos: Gráficos tratamiento estadístico del cuestionario

Categoría: Relación saber – práctica de enseñanza

Opiniones de los alumnos de Educación sobre relación saber-práctica de enseñanza del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.

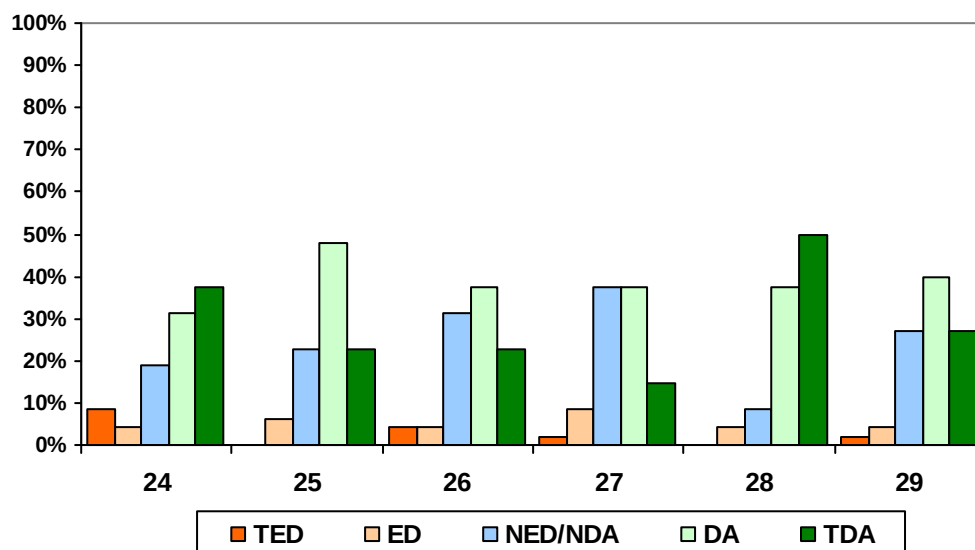


TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
 DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

1.3.3.2. Dimensión “Desarrollo Profesional y Cultura Pedagógica Institucional”

Categoría: Desarrollo profesional

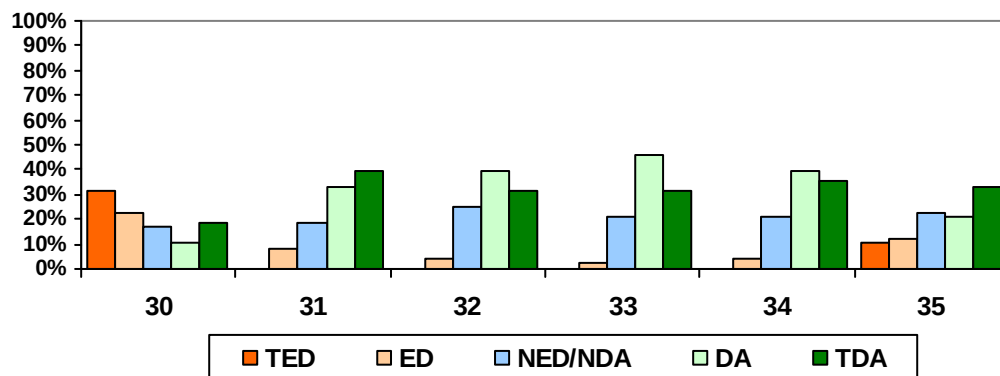
Opiniones de los alumnos de Educación sobre desarrollo profesional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.



TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

Categoría: Cultura Pedagógica Institucional

Opiniones de los alumnos de Educación sobre cultura pedagógica institucional del profesorado. ULA – Táchira, Venezuela.



TED = Totalmente en desacuerdo. ED = En desacuerdo. NED/NDA = Ni de acuerdo ni en desacuerdo. DA = De acuerdo. TDA = Totalmente de acuerdo

ANEXOS

Contenido:

Guión de entrevista biográfica

Entrevista Biográfica. Guión del instrumento.

Referentes Generales:	Años de servicio docente universitario, lugar de trabajo / dependencia de adscripción, fecha de llegada a la institución
Periodos biográficos formativos e incidencia de enseñanza:	Experiencias de enseñanza que le hallan llamado la atención por su significado en la primaria y en el bachillerato. Por que considera son significativas. Han servido como referentes para la enseñanza universitaria que usted realiza Cree que algunos profesores(as), materias, compañeros le hallan influido para desarrollar su futura labor como docente universitario. Cual carrera universitaria siguió. Pensaba inicialmente enseñar en la universidad. Experiencias de enseñanza significativas para usted en su formación universitaria.
Acceso a la Enseñanza universitaria y primeras etapas de su ejercicio profesional:	• Cómo accedió a la universidad. Existe una experiencia laboral anterior a la tarea de enseñar en la universidad, nájrala Qué recuerdos tienes sobre esas experiencias de enseñanza. Qué le llevo a querer enseñar en la universidad. • <i>Cómo fue la experiencia en las primeras jornadas de enseñanza universitaria. Cuales situaciones críticas y relevantes en las primeras experiencias de docencia universitaria tuvo. Cómo valora los primeros años de docencia universitaria. Que tipo de ayuda recibió inicialmente para desarrollar la enseñanza universitaria</i> • <i>Qué conocimientos sobre enseñanza crees que pudieron facilitar su labor docente. Cuales fueron sus primeras preocupaciones profesionales durante ese periodo (La disciplina a enseñar, gestión de clase, impartir el programa, dar el texto, desarrollar materiales, etc). Cómo planifico las primeras clases. Que referentes uso para planificar la enseñanza inicialmente.</i>
Saber pedagógico y ejercicio profesional:	• Qué es la enseñanza universitaria. Cómo es la enseñanza que usted desarrolla en clase cotidianamente. Cuales son los fundamentos pedagógicos de su enseñanza. Qué entiende por lo pedagógico. Qué opina de la pedagogía en el ámbito universitario. Qué metas formativa tienes definidas en su cátedra. Han cambiado esas metas con las experiencias vividas en sus años de servicio. Cuales son las estrategias de enseñanza que usa comúnmente Cuales son los criterios para seleccionarlos • Qué es el aprendizaje. Cómo crees que ocurre el aprendizaje en sus alumnos. Cuales son las estrategias de aprendizaje que promueves en clase para con sus estudiantes. Qué concepto de alumno tiene como sujeto que aprende, En que se basa para tener esa concepción. Cómo concibe la relación profesor alumno en el proceso formativo universitario. Que tipo de relación comunicativa lleva con sus alumnos en clase y fuera de ella. Si pudiera jerarquizar quien estaría primero por orden de significancia: los objetivos, los contenidos, o los alumnos. Cuales(es) fundamento(s) teórico usa para guiar el aprendizaje • Qué enseñas. Cuales criterios usa para seleccionar los contenidos de clase. Qué entiende por curriculum. Desarrolla currículo en sus clases. Como planifica usted, que elementos

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus Implicaciones en la Enseñanza.

toma en cuenta para definir los contenidos a enseñar. Cómo define los objetivos formativos.(procesos)

- Cómo evalúa. Qué es la evaluación para usted. Bajo que fundamentos científicos desarrolla la evaluación. Según su sistema personal de conocimientos, para qué sirve la evaluación. Qué dificultades se le presenta en el proceso de evaluación. Cuales cambios se han producido en su opiniones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
- Su experiencia le ha servido para dilucidar algún dilema pedagógico. Ha habido alguna lectura relevante que merezca destacar en sus años de servicio como profesional desde el ámbito universitario relacionado con la docencia, la enseñanza y/o la formación.
- Qué entiende por modelo pedagógico. Utiliza modelos pedagógicos para orientar la enseñanza de sus alumnos. Considera usted que ha logrado construir un conocimiento o saber que guíe su acción como profesional de la enseñanza universitaria. Cómo podría caracterizar los saberes pedagógicos de esa enseñanza universitaria. Desde su experiencia, qué actividades cree podría favorecer la construcción de esos saberes. Qué reflexiones hace sobre sus prácticas como enseñante.

Desarrollo profesional y Cultura Pedagógica en la Institución

Sobre cuales temas, problemas y dilemas conversa con sus compañeros de trabajo. Ha recibido apoyo institucional para formarse pedagógicamente. Considera usted que exista en la Universidad, cultura profesional que permita abordar el estudio y/o reflexión sobre la enseñanza. Contribuye la Universidad ha ampliar sus conocimientos sobre la enseñanza y la tarea de formar. Tiene conocimiento de algún programa de formación pedagógica universitaria Cuales necesidades de formación pedagógica tiene actualmente. Tiene escrito a modo de diario o de notas, las reflexiones sobre las experiencias de enseñanza desarrollada en clase. Qué instrumentos dispones para autoevaluar el proceso de enseñanza. Cuales investigaciones ha realizado sobre el proceso de enseñanza universitario. Considera qué ha logrado construir un conocimiento pedagógico que permita orientar la tarea de docencia universitaria que realiza. Esta satisfecho (a) de su labor en la universidad como enseñante.



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
MÉRIDA VENEZUELA

<http://www.tach.ula.ve/administracion.htm#Duracion>

CARRERA DE ADMINISTRACIÓN

- CARACTERÍSTICAS DE LA CARRERA
- DURACIÓN DE LA CARRERA Y TÍTULO QUE SE OBTIENE
- PERFIL PROFESIONAL
- PENSUM

CARACTERÍSTICAS DE LA CARRERA

La carrera de Administración tiene como propósito la formación integral de un profesional con amplios conocimientos sobre las distintas técnicas, métodos y herramientas administrativas existentes, que posea la capacidad de aplicar las mismas a las situaciones reales que se puedan presentar en una organización, con el fin de obtener resultados exitosos

DURACION DE LA CARRERA Y TITULO QUE SE OBTIENE

La carrera de Administración tiene una duración de (10) diez semestres. El Título que se otorga al egresado es el de Licenciado en Administración.

PERFIL DEL PROFESIONAL

El Licenciado en Administración posee conocimiento de todas las áreas de la organización: contabilidad, finanzas, producción, mercadotecnia, recursos humanos, computación, legislación, etc. En consecuencia, puede gerenciar adecuadamente una organización con criterios y bases sólidas. Los conocimientos adquiridos durante la carrera le permiten desempeñar funciones de planeación, organización, dirección, coordinación y control de los recursos limitados de una organización, así como tomar decisiones oportunas y adecuadas, relacionadas con los objetivos empresariales.

PENSUM

PRIMER SEMESTRE

CODIGO	MATERIA	U.C	PRELACION
EA0111	Matemáticas 11	06	-
EA0112	Introducción a la Economía I	04	-
EA0113	Lógica y Metodología	03	-

Anexos: Información carrera de Administración

EAO114	Contabilidad I 05	-	
EAO115	Introducción al derecho	04	-

SEGUNDO SEMESTRE

CODIGO	MATERIA	U.C	PRELACION
EAO211	Matemática 21	06	EAO111
EAO213	Sociología	03	EAO113
EAO214	Contabilidad II	05	EAO114
EAO215	Legislación Mercantil	04	EAO115
EAO216	Microeconomía	03	EAO112

TERCER SEMESTRE

CODIGO	MATERIA	U.C	PRELACION
EAO311	Matemática 31	06	EAO211
EAO314	Contabilidad Avanzada I	04	EAO214
EAO315	Legislación del Trabajo	04	EAO215
EAO316	Estructura Económica de Venezuela	04	EAO216
EAO317	Teoría Administrativa I	04	EAO213

CUARTO SEMESTRE

CODIGO	MATERIA	U.C	PRELACION
EAO414	Contabilidad de Costos I	05	EAO314
EAO415	Estadística I	05	EAO311
EAO416	Problemas Económicos Venezolanos	03	EAO316
EAO417	Teoría Administrativa II	04	EAO317
EAO418	Instituciones Financieras	03	EAO215

QUINTO SEMESTRE

CODIGO	MATERIA	U.C	PRELACION
EAO514	Contabilidad de Costos II	04	EAO414
EAO521	Estadística II	05	EAO415
-	Materia electiva	02	EAO416
EAO522	Administración de Recursos Humanos	04	EAO417
EAO523	Legislación Fiscal Venezolana	04	EAO418

SEXTO SEMESTRE

CODIGO	MATERIA	U.C	PRELACION
EAO611	Matemática Financiera	05	EAO521
EAO614	Análisi de Estados Financieros	05	EAO514
EAO615	Fundamentos de Mercadotecnia	04	Electiva

EL Saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

EAO616 Sistemas y Procedimientos 03 EAO522
 EAO617 Computación I 03 98 UCA

SEPTIMO SEMESTRE

CODIGO	MATERIA	U.C	PRELACION
EAO712	Producción I	05	EAO511
EAO714	Análisis de Estados Financieros II	04	EAO614
EAO716	Dirección General	04	EAO616
EAO717	Investigación Operativa	04	EAO611
EAO718	Administración de Mercadotecnia	04	EAO615

OCTAVO SEMESTRE

CODIGO	MATERIA	U.C	PRELACION
EA0812	Producción II	04	EAO712
EA0814	Financiamiento de Empresas I	04	EAO714
EA0817	Decisiones Gerenciales I	03	EAO711
EA0818	Seminario de Mercadotecnia	03	EAO718
EA0819	Seminario Aspectos Legales de la Empresa	03	140 UCA

NOVENO SEMESTRE

CODIGO	MATERIA	U.C	PRELACION
EAO914	Financiamiento de la Empresa II	03	EAO814
EAO916	Análisis Financiero de Proyectos	03	EAO812
EAO917	Decisiones Gerenciales II	04	EAO817
EAO918	Seminario de Presupuesto	02	EAO618
EAO919	Seminario de Ética Profesional	02	EAO819

DECIMO SEMESTRE

CODIGO	MATERIA	U.C	PRELACION
EA1016	Pasantías	04	177 UCA

MATERIAS OPTATIVAS

CODIGO	MATERIA	U.C
EAO515	Estructura Económica Mundial	02
EAO516	Matemática 41	02
EAO517	Introducción a la Economía II	02
EAO519	Demografía	02
EAO520	Ecología	02
EAO521	Análisis Organizacional	02

Anexos: Información carrera de Administración

NOTA: Pensum aprobado por el Consejo Académico - Administrativo en reunión Ordinaria del 09-05-2003. Vigente para estudiantes de ingreso A-2003 (Septiembre - Diciembre 2003).
Total de Créditos: 181

EL Saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Anexos: Información carrera de Administración



**UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES**
MÉRIDA VENEZUELA

<http://www.tach.ula.ve/comusocial.htm>

CARRERA COMUNICACIÓN SOCIAL

CARACTERÍSTICAS DE LA CARRERA

DURACIÓN DE LA CARRERA Y TÍTULO QUE SE OBTIENE

PERFIL PROFESIONAL

PENSUM

CARACTERÍSTICAS DE LA CARRERA

La comunicación es un proceso que comienza con la observación de lo que sucede, luego se analiza e interpreta la información que se recoge y se transmite a una audiencia a través de diversos medios de comunicación, tales como la radio, la televisión, el periódico, revistas, libros, etc.

La carrera está en concordancia con los lineamientos de la UNESCO en relación con la formación de Comunicadores Sociales para América Latina y la ULA Táchira ofrece tres menciones: Económico, Científico y Humanístico.

COMUNICACION PARA EL DESARROLLO ECONOMICO

Con el propósito de formar profesionales para la comprensión y divulgación de las informaciones relacionadas con el ámbito económico.

COMUNICACION PARA EL DESARROLLO CIENTIFICO

Tiene como objetivo esencial capacitar Comunicadores Sociales para desempeñarse en los medios informativos como agentes de difusión de los avances científicos y tecnológicos, y como propulsores del bienestar físico y mental de la humanidad.

COMUNICACION PARA EL DESARROLLO HUMANISTICO

Focaliza su finalidad curricular en la preparación de comunicadores profesionales en el campo de la cultura, promotores de actividad artísticas, que contribuyan al disfrute de ellas y que propendan a un desarrollo integral y armónico de todos los sectores sociales.

DURACION DE LA CARRERA Y TÍTULO QUE SE OBTIENE

Anexos: Información carrera de Comunicación Social

La carrera de Comunicación Social tiene una duración de cinco años. Esta se rige por el régimen de anualidades.

El título que se otorga al egresado es el de Licenciado en Comunicación Social en alguna de las siguientes menciones: Comunicación para el Desarrollo Económico, Comunicación para el Desarrollo Científico, Comunicación para el Desarrollo Humanístico.

PERFIL DEL PROFESIONAL

El Licenciado en Comunicación Social debe ser:

Serán profesionales de nivel superior capacitados para: a) Ejercer como periodistas profesionales, según lo establece el artículo 3º de la “ley del periodismo”. b) Ejercer las mismas funciones como periodistas con formación específica en las áreas económicas, científicas y humanísticas respectivamente, siendo un analista crítico y objetivo del acontecer nacional, particularmente vigilante de todo lo que atañe a los más altos valores de nuestra cultura. c) Desempeñarse como comunicadores sociales al servicio del desarrollo nacional en las áreas antes mencionadas, contribuyendo al necesario fortalecimiento de las estructuras educativas del país en todo lo relacionado con los programas de educación sistemática.

PENSUM (Plan de Estudios)

PRIMER AÑO

Código Materias U.C. Prelación

CS1101 Introducción a la Economía 3 -

CS1201 Psicología de la Comunicación 3 -

CS1401 Introducción al Periodismo 4 -

CS1501 Comunicación Visual y Fotografía 5 -

CS1601 Inglés 10 (electiva) 4 -

CS1701 Francés 10 (electiva) 4

-

CS1801 Introducción a la Computación 4 -

CS1901 Taller de Competencias Comunicativas 10 6 -

SEGUNDO AÑO

Código Materias U.C. Prelación

CS2101 Historia Política en Venezuela Contemporánea 4 CS1101

CS2201 Teoría de la Comunicación 4 CS1201

CS2401 Periodismo Informativo 6 CS1401

CS2501 Diseño y Diagramación 4 CS1501

EL saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

CS2601 Inglés 20 (electiva) 4 CS1601
CS2701 Francés 20 (electiva) 4 CS1701
CS2801 Ética y Legislación de la Comunicación 3
-
CS2901 Taller de Competencias Comunicativas 20 6 CS1301

TERCER AÑO

Código Materias U.C. Prelación
CS3101 Temas de Geografía de Venezuela 3 CS2101
CS3201 Métodos de Investigación 4 CS2201
CS3401 Periodismo Interpretativo 6 CS2401
CS3601 Publicidad 4 CS2501
CS3701 Cultura y Sociedad Latinoamericana 4 -
CS3801 Producción Radiofónica 4 -
CS3901 Producción de Televisión 4 CS2901

CUARTO AÑO

ASIGNATURAS COMUNES

Código Materias U.C. Prelación
CS4101 Comunicación y Desarrollo 3 CS3101
CS4201 Periodismo Audiovisual 4 CS3901
CS4202 Producción en Medios 6 CS3801

MENCIÓN: “DESARROLLO ECONÓMICO”

Código Materias U.C. Prelación
CS4301 Periodismo Económico 6 CS3401
CS4302 Problemas Econ. y Soc. de Venezuela Contemporánea 3 CS3101
CS4303 Problemas Económicos Internacionales 3 CS3701

MENCIÓN: “DESARROLLO CIENTIFICO”

Código Materias U.C. Prelación
CS4401 Periodismo Científico 6 CS3401
CS4402 Historia Social de la Ciencia y Tecnología 4 CS3201
CS4403 Problemática de la Ciencia y Tecnología en Venezuela 3 CS3101

MENCIÓN: “DESARROLLO HUMANÍSTICO”

Código Materias U.C. Prelación
CS4501 Periodismo Cultural 6 CS3401
CS4502 Historia Social de la Literatura y el Arte 4 CS3701
CS4503 Arte y Literatura Venezolana 4 CS3101

OPTATIVAS

Código Materias U.C. Prelación

CS4601 Desarrollo Regional 4 -

CS4603 Comunicación Agrícola 4 -

CS4604 Periodismo Ambiental y Ecológico 4 -

CS4606 Literatura Latinoamericana 4 -

CS4607 Mercadeo 4 -

CS4608 Comunicación Organizacional 4 -

CS4609 Comunicación y Salud 4 -

QUINTO AÑO

Código Materias U.C. Prelación

CS5101 Pasantías 6 -

CS5201 Memoria de Grado 4 -

OPTATIVAS

Código Materias U.C. Prelación

CS5301 Escritura y Realización de Guiones 4 -

CS5302 Admón/Gerencia de Empresas de Comunicación 4 -

CS5303 Investigación de Opinión Pública 4 -

CS5304 Teoría y Crítica Cinematográfica 4 -

CS5307 Telecomunicaciones y Nuevas Tecnologías 4 -

EL saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Anexos: Información carrera de Comunicación Social

EL saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.



**UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES**
MÉRIDA VENEZUELA

- 1) <http://www.tach.ula.ve/casteliterat.htm> (Educación Mención: Castellano y Literatura)
- 2) <http://www.tach.ula.ve/geografia.htm> (Educación Mención: Geografía y Ciencias de la Tierra)
- 3) <http://www.tach.ula.ve/ingles.htm> (Educación Mención: Inglés)
- 4) <http://www.tach.ula.ve/matematicas.htm> (Educación Mención: Matemáticas)

1.- CARRERA EDUCACIÓN MENCIONES: CASTELLANO Y LITERATURA.

<http://www.tach.ula.ve/casteliterat.htm> (Castellano y Literatura)

- CARACTERÍSTICAS DE LA CARRERA
- DURACIÓN DE LA CARRERA Y TÍTULO QUE SE OBTIENE
- PENSUM

CARACTERÍSTICAS DE LA CARRERA

Prepara un profesional idóneo especializado en la enseñanza de la lengua y de la literatura, que reúna condiciones humanísticas y científicas tales, que le permitan contribuir sistemáticamente en el desarrollo de la comunidad nacional y local en el campo lingüístico - literario

DURACION DE LA CARRERA Y TÍTULO QUE SE OBTIENE

La carrera de Educación Castellano tiene una duración de cinco (5) años. El Título que se otorga al egresado es el de Licenciado en Educación Castellano.

PENSUM:

PRIMER AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE1005	Venezuela: Límites y Fronteras	03	-
HE1007	Lenguaje y comunicación	04	-
HE1009	Idioma Instrumental	04	-
HE1010	Educación y Recreación	03	-
HE1011	Educación Ambiental	03	-
HE1012	Pedagogía General	04	-
HE1015	Orientación Profesional	03	-
HE1016	Orientación Socio Afectivo	03	-
HE1017	Historia de Venezuela y Latinoamérica	03	-
HE1018	Informática	04	-
HE1019	Pensamiento Lógico Matemático	04	-

Anexos: Información carrera de Educación, menciones

SEGUNDO AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE2001	Historia de la Educación y de la Pedagogía	04	-
HE2002	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje	04	-
HE2003	Práctica Profesional I	04	-
HE2004	Extensión Universitaria I	02	-
HE2005	Diseño de Investigación	04	-
HE2015	Historia de la Lengua Española	04	-
HE2016	Introducción a la Lingüística	04	-
HE2017	Teoría, Crítica e Histórica Literaria	04	-

TERCER AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE3001	Didáctica General	04	HE1006-HE2002
HE3002	Corrientes Contemporáneas del Pensamiento Pedagógico	04	-
HE3003	Práctica Profesional II	03	HE2003
HE3004	Administración y Legislación Educativa	03	-
HE3005	Estadística Aplicada a la Investigación	04	HE2005
HE3015	Gramática del Español I	04	HE2016
HE3016	Lingüística	04	HE2016
HE3017	Filología Grecolatina	04	HE2015
HE3018	Legislación Educativa	04	-

CUARTO AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE4001	Evaluación Educativa	04	HE3001
HE4002	Didáctica Especial y Recursos para la Enseñanza	04	HE3001
HE4003	Práctica Profesional III	03	HE3003
HE4004	Orientación Educativa	04	HE2002
HE4005	Investigación Cualitativa	03	HE2005
HE4015	Gramática del Español II	04	HE3015
HE4016	Literatura Española	04	HE2017
HE4017	Arte y Literatura	04	HE2017

EL saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

QUINTO AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE5001	Sociología de la Educación	03	-
HE5002	Desarrollo Curricular e Innovaciones Educativas	03	HE3002-HE4002
HE5003	Práctica Profesional IV	08	HE4003
HE5004	Extensión Universitaria II	02	-
HE5005	Informe y Divulgación de la Investigación Socio-Educativa	02	HE3005-HE4005
HE5015	Literatura Venezolana	04	HE4016
HE5016	Literatura Latinoamericana	04	HE4016
HE5017	Optativa: Seminario de Investigación Literaria	04	HE2017
HE5027	Optativa: Seminario de Investigación Lingüística	04	HE3016

2.- CARRERA EDUCACIÓN MENCIONES: GEOGRAFIA Y CIENCIAS DE LA TIERRA <http://www.tach.ula.ve/geografia.htm>

- CARACTERISTICAS DE LA CARRERA
- PENSUM

CARACTERÍSTICAS DE LA CARRERA

Su propósito es proporcionar al país y a la región un profesional especializado en la enseñanza de la Geografía y las Ciencias de la Tierra, consciente de su participación en la defensa y conservación del ambiente.

PENSUM:

PRIMER AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE1005	Venezuela: Límites y Fronteras	03	-
HE1007	Lenguaje y comunicación	04	-
HE1009	Idioma Instrumental	04	-
HE1010	Educación y Recreación	03	-
HE1011	Educación Ambiental	03	-
HE1012	Pedagogía General	04	-
HE1015	Orientación Profesional	03	-
HE1016	Orientación Socio Afectivo	03	-
HE1017	Historia de Venezuela y Latinoamérica	03	-
HE1018	Informática	04	-
HE1019	Pensamiento Lógico Matemático	04	-

Anexos: Información carrera de Educación, menciones

SEGUNDO AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE2001	Historia de la Educación y de la Pedagogía	04	-
HE2002	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje	04	-
HE2003	Práctica Profesional I	04	-
HE2004	Extensión Universitaria I	02	-
HE2005	Diseño de Investigación	04	-
HE2006	Introducción a las Ciencias de la Tierra	04	-
HE2007	Fundamentos de la Geografía	04	-
HE2008	Cartografía	04	-

TERCER AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE3001	Didáctica General	04	HE2002
HE3002	Corrientes Contemporáneas del Pensamiento Pedagógico	04	-
HE3003	Práctica Profesional II	03	HE2003
HE3004	Administración y Legislación Educativa	03	-
HE3005	Estadística Aplicada a la Investigación	04	HE2005
HE3006	Dinámica Espacial de la Población	04	HE2007-HE2008
HE3007	Espacio y Actividades Económicas	04	-
HE3008	Climatología	04	HE2006-HE2008
HE3018	Legislación Educativa	04	-

CUARTO AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE4001	Evaluación Educativa	04	HE3001
HE4002	Didáctica Especial y Recursos para la Enseñanza	04	HE3001
HE4003	Práctica Profesional III	03	HE3003
HE4004	Orientación Educativa	04	HE2002
HE4005	Investigación Cualitativa	03	HE2005
HE4006	Organización del Espacio	04	HE3007
HE4007	Pedología y Edafología	04	HE3008
HE4008	Geomorfología	04	HE3008

EL saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

QUINTO AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE5001	Sociología de la Educación	03	-
HE5002	Desarrollo Curricular e Innovaciones Educativas	03	HE3002-HE4002
HE5003	Práctica Profesional IV	08	HE4003
HE5004	Extensión Universitaria II	02	-
HE5005	Informe y Divulgación de la Investigación Socio-Educativa	02	HE3005-HE4005
HE5006	Análisis Geográfico Regional	04	HE4006
HE5007	Ambiente y Conservación Ambiental	04	HE4007-HE4008
HE5008	Geografía de Venezuela	04	HE4006-HE4007-HE4008

3.- CARRERA EDUCACIÓN MENCIONES: INGLES

<http://www.tach.ula.ve/ingles.htm>

- CARACTERISTICAS DE LA CARRERA
- PENSUM

CARACTERISTICAS DE LA CARRERA

Tiene como propósito proporcionar al país un profesional especializado en la enseñanza del inglés como segunda lengua, capaz de contribuir con el desarrollo personal y vocacional de sus estudiantes, abriéndoles horizontes científicos y culturales a través de la lengua más usada en la comunicación internacional.

PENSUM:

PRIMER AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE1005	Venezuela: Límites y Fronteras	03	-
HE1007	Lenguaje y comunicación	04	-
HE1009	Idioma Instrumental	04	-
HE1010	Educación y Recreación	03	-
HE1011	Educación Ambiental	03	-
HE1012	Pedagogía General	04	-
HE1015	Orientación Profesional	03	-
HE1016	Orientación Socio Afectivo	03	-
HE1017	Historia de Venezuela y Latinoamérica	03	-
HE1018	Informática	04	-
HE1019	Pensamiento Lógico Matemático	04	-

Anexos: Información carrera de Educación, menciones

SEGUNDO AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE2001	Historia de la Educación y de la Pedagogía	04	-
HE2002	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje	04	-
HE2003	Práctica Profesional I	04	-
HE2004	Extensión Universitaria I	02	-
HE2005	Diseño de Investigación	04	-
HE2009	Inglés I	04	1009
HE2010	Gramática del Inglés I	04	1009
HE2011	Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés I	04	1009

TERCER AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE3001	Didáctica General	04	HE1006-HE2002
HE3002	Corrientes Contemporáneas del Pensamiento Pedagógico	04	-
HE3003	Práctica Profesional II	03	HE2003
HE3004	Administración y Legislación Educativa	03	-
HE3005	Estadística Aplicada a la Investigación	04	HE2005
HE3009	Inglés II	04	HE2009- HE2010
HE3010	Gramática del Inglés II	04	-
HE3018	Experiencias para el Desarrollo de la Expresión Oral en Inglés II	04	HE2009-HE2010
HE3018	Legislación Educativa	04	-

CUARTO AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE4001	Evaluación Educativa	04	HE3001
HE4002	Didáctica Especial y Recursos para la Enseñanza	04	HE3001
HE4003	Práctica Profesional III	03	HE3003
HE4004	Orientación Educativa	04	HE2002
HE4005	Investigación Cualitativa	03	HE2005
HE4009	Inglés III	04	HE3009-HE3011
HE4010	Literatura de Países Anglparlantes	04	-
HE4011	Optativa: Evaluación del Aprendizaje del Inglés	04	-
HE4021	Optativa: Enseñanza por	04	-

EL saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

	Computadora		
HE4031	Optativa: Seminario de Investigación Lingüística	04	-

QUINTO AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE5001	Sociología de la Educación	03	-
HE5002	Desarrollo Curricular e Innovaciones Educativas	03	HE3002-HE4002
HE5003	Práctica Profesional IV	08	HE4003
HE5004	Extensión Universitaria II	02	-
HE5005	Informe y Divulgación de la Investigación Socio-Educativa	02	HE3005-HE4005
HE5009	Inglés IV	04	HE4009
HE5010	Seminario Cultura y Civilización de Países de Habla Inglesa	04	HE4010
HE5011	Optativa: Seminario de Traducción	04	-
HE5021	Optativa: Psicolingüística	04	-
HE5031	Optativa: Sociolingüística	04	-

4.- CARRERA EDUCACIÓN MENCIONES: MATEMATICAS

<http://www.tach.ula.ve/matematicas.htm>

- CARACTERISTICAS DE LA CARRERA
- PENSUM

CARACTERISTICAS

Persigue formar profesionales de la docencia capaces de desempeñarse eficientemente en la enseñanza de la matemática, a través de un desarrollo categorial integrado y de una actitud estética, que le permita realizar un trabajo enaltecedor y humanizador de esta disciplina desde el punto de vista extrínseco (utilidad para otra ciencia) como intrínseco; es decir, procurando que el estudiante la vea como una ciencia en constante desarrollo y admire la belleza que ella posee.

Anexos: Información carrera de Educación, menciones

PENSUM:

PRIMER AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE1005	Venezuela: Límites y Fronteras	03	-
HE1007	Lenguaje y comunicación	04	-
HE1009	Idioma Instrumental	04	-
HE1010	Educación y Recreación	03	-
HE1011	Educación Ambiental	03	-
HE1012	Pedagogía General	04	-
HE1015	Orientación Profesional	03	-
HE1016	Orientación Socio Afectivo	03	-
HE1017	Historia de Venezuela y Latinoamérica	03	-
HE1018	Informática	04	-
HE1019	Pensamiento Lógico Matemático	04	-

SEGUNDO AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE2001	Historia de la Educación y de la Pedagogía	04	-
HE2002	Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje	04	-
HE2003	Práctica Profesional I	04	-
HE2004	Extensión Universitaria I	02	-
HE2005	Diseño de Investigación	04	-
HE2012	Análisis Matemático I	04	1013
HE2013	Geometría	04	1013
HE2014	Computación	04	1013

TERCER AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE3001	Didáctica General	04	HE1006-HE2002
HE3002	Corrientes Contemporáneas del Pensamiento Pedagógico	04	-
HE3003	Práctica Profesional II	03	HE2003
HE3004	Administración y Legislación Educativa	03	-
HE3005	Estadística Aplicada a la Investigación	04	HE2005
HE3012	Análisis Matemático II	04	HE2012
HE3013	Álgebra I	04	HE2013
HE3014	Física I	05	HE2012
HE3018	Legislación Educativa	04	-

EL saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

CUARTO AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE4001	Evaluación Educativa	04	HE3001
HE4002	Didáctica Especial y Recursos para la Enseñanza	04	HE3001
HE4003	Práctica Profesional III	03	HE3003
HE4004	Orientación Educativa	04	HE2002
HE4005	Investigación Cualitativa	03	HE2005
HE4012	Análisis Matemático III	04	HE3012
HE4013	Álgebra II	04	HE3013
HE4014	Física II	05	HE3014

QUINTO AÑO

Código	Materias	U.C.	Prelación
HE5001	Sociología de la Educación	03	-
HE5002	Desarrollo Curricular e Innovaciones Educativas	03	HE3002-HE4002
HE5003	Práctica Profesional IV	08	HE4003
HE5004	Extensión Universitaria II	02	-
HE5005	Informe y Divulgación de la Investigación Socio-Educativa	02	HE3005-HE4005
HE5012	Análisis Matemático IV	04	HE4012-HE4013
HE5013	Probabilidades e Inferencia Estadística	04	HE2014
HE5011	Física III	04	HE4014



**UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES**
MÉRIDA VENEZUELA

<http://www.tach.ula.ve/basintegral.htm>

CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL

CARACTERÍSTICAS DE LA CARRERA

DURACIÓN DE LA CARRERA Y TÍTULO QUE SE OBTIENE

PERFIL PROFESIONAL

PENSUM

CARACTERÍSTICAS DE LA CARRERA

Tiene como finalidad dotar a un docente comprometido con la calidad de vida del Venezolano, con los cambios culturales y con el desarrollo tecnológico del país. Este docente poseerá dominio de teorías, técnicas y procedimientos que favorezcan un aprendizaje significativo para el alumno y garante de acciones concientizadora y transformadora

DURACION DE LA CARRERA Y TITULO QUE SE OBTIENE

La carrera de Básica Integral tiene una duración de (10) diez semestres. El Título que se otorga al egresado es el de Licenciado en Educación Básica Integral.

PERFIL DEL PROFESIONAL

El Docente de Educación Básica Integral debe ser:

- a.- El colaborador permanente en las potencialidades del niño
- b.- La persona encargada de organizar el ambiente educativo para que los alumnos construyan su conocimiento y es, a la vez, el mediador de sus aprendizajes.
- c.- El “intelectual autónomo y cooperativo” con competencias éticas, socio-culturales y pedagógicas.
- d.- El promotor de los proyectos pedagógicos propuestos en el Currículo Básico Nacional que permitan elevar la calidad de la educación.

PENSUM

PRIMER SEMESTRE

CODIGO MATERIA U.C PRELACION

HB1101 Educación Física y Recreación 03 -

HB1104 Lengua Española 10 03 -

HB1105

Matemática 10 03 -

HB1107

Taller: Identidad Profesional 03 -

HE1108 Pedagogía 03 -

HE1109 Introducción a la Investigación 03 -

SEGUNDO SEMESTRE

CODIGO MATERIA U.C PRELACION

HB2103 Lecto-Escritura 10 03 HB1104

HB2104 Ciencia Integrada 10 05 -

HB2105 Matemática 20 03 HB1105

HB2106 Taller: Diagnóstico Realidad Educativa 03 HB1107

HE2108 Filosofía de la Educación 03 HE1108

HE2109 Lengua Española 20 03 HE1104

TERCER SEMESTRE

CODIGO MATERIA U.C PRELACION

HE3102 Psicología del Desarrollo 03 HE2108

HE3104 Ciencia Integrada 20 05 HE2104

HE3105 Estadística 03 HE2105

HE3107 Lecto Escritura 20 03 HE2103

HE3108 Taller: Liderazgo docente 03 HE206

HE3110 Corrientes del Pensamiento Pedagógico 03 -

CUARTO SEMESTRE

CODIGO MATERIA U.C PRELACION

HE4101 Psicología del Aprendizaje 03 HE3102

HE4102 Ciencias Biológicas 05 HE3104

HE4104 Geometría 10 03 HB3105

HE4105 Historia Universal 02 -

HE4108 Taller: Integración Escuela-Comunidad 10 03 HE3108

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

HE4109 Desarrollo Institucional 03 HE3102

QUINTO SEMESTRE

CODIGO MATERIA U.C PRELACION

HE5102 Literatura Infantil 03 HE3107

HE5103 Recursos para el Aprendizaje 03 HE4101

HE5104 Geometría 20 03 HE4104

HE5106 Taller: Integración Escuela-Comunidad 20 03 HE4108

HE5107 Historia de Venezuela 03 HE4105

HE5108 Evaluación Educativa 03 HE4109

SEXTO SEMESTRE

CODIGO MATERIA U.C PRELACION

HE6102 Orientación Educativa 03 HE4101

HE6103 Extensión Universitaria 03 HE5108

HE6104 Introducción a la Informática 03 HE5104

HE6106 Taller: Adm. Educativa de la Educ. Integral 03 HE5106

HE6107 Geografía General 02 HE5107

HE6108 Desarrollo Curricular 03 HE5108

SEPTIMO SEMESTRE

CODIGO MATERIA U.C PRELACION

HE7102 Investigación Educativa 03 HE6102

HE7103 Taller de Artes Plásticas 03 HE5106

HE7104 Geografía de Venezuela 02 HE6107

HE7106 Taller: Estrategias para la Enseñanza 10 (Lengua y Matemática) 03 HE6106

HE7107 Educación para el Trabajo 10 03 HE5106

HE7108 Fundamentos de Física 05

HE5104

OCTAVO SEMESTRE

CODIGO MATERIA U.C PRELACION

HE8101 Literatura Hispanoamericana 02 HE5102

HE8102 Geo Historia Universal 03 HE7104

HE8103 Educación para la Salud 05 HE4102-HE7102

HE8104 Taller de Musica y Artes Escenicas 03 HE7103

HE8106 Taller: Estrategias para la Enseñanza 10 (Lengua y Matemática) 03 HE7106

HE8107 Educación para le Trabajo 20 03

HE7107

NOVENO SEMESTRE

CODIGO MATERIA U.C PRELACION

HE9101 Literatura Venezolana y Regional 03 HE8101

HE9102 Educación Familiar y Ciudadana 03 HE8103

HE9103 Estrategias para la Enseñanza Integral 03 HE8106

HE9104 Educación y Fronteras 03 HE8102

HE9105 Educación Ambiental 05 HE8103

HE9106 Diagnóstico y Tratamiento de la Dificultad del Aprendizaje 03 HE8106

DÉCIMO SEMESTRE

CODIGO MATERIA U.C PRELACION

HE1000 Pasantías 10 HE9106

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Ley de Universidades

Congreso de la República de Venezuela (1970)

Índice

- [Título I. Disposiciones fundamentales](#)
- [Título II. Del Consejo Nacional de Universidades](#)
- [Título III. De las Universidades Nacionales](#)
- [Título IV. De las universidades privadas](#)
- [Título V. Disposiciones transitorias](#)

Título I

Disposiciones fundamentales

Artículo 1. La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre.

Artículo 2. Las Universidades son Instituciones al servicio de la Nación y a ellas corresponde colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales.

Artículo 3. Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.

Artículo 4. La enseñanza universitaria se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y de solidaridad humana, y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal, las cuales se expondrán y analizarán de manera rigurosamente científica.

Artículo 5. Como parte integral del sistema educativo, especialmente del área de estudios superiores, las Universidades se organizarán y funcionarán dentro de una estrecha coordinación con dicho sistema.

Artículo 6. La finalidad de la Universidad, tal como se define en los artículos anteriores, es una en toda la Nación. Dentro de este concepto se atenderá a las necesidades del medio donde cada Universidad funcione y se respetará la libertad de iniciativa de cada Institución.

Artículo 7. El recinto de las Universidades es inviolable. Su vigilancia y el mantenimiento del orden son de la competencia y responsabilidad de las autoridades universitarias; solo podrá ser allanado para impedir la consumación de un delito o para cumplir las decisiones de los Tribunales de Justicia.

Se entiende por recinto universitario el espacio precisamente delimitado y previamente destinado a la realización de funciones docentes, de investigación, académicas, de extensión o administrativas, propias de la Institución.

Corresponde a las autoridades nacionales y locales la vigilancia de las avenidas, calles y otros sitios abiertos al libre acceso y circulación, y la protección y seguridad de los edificios y construcciones situados dentro de las áreas donde funcionen las universidades, y las demás medidas que fueren necesarias a los fines de salvaguardar y garantizar el orden público y la seguridad de las personas y de los bienes, aun cuando estos formen parte del patrimonio de la Universidad.

Artículo 8. Las Universidades son Nacionales o Privadas. Las Universidades Nacionales adquirirán personalidad jurídica con la publicación en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela del Decreto del Ejecutivo Nacional por el cual se crean. Las Universidades Privadas requieren para su funcionamiento la autorización del Estado, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 173, 174, 175 y 176 de la presente Ley.

Artículo 9. Las Universidades son autónomas. Dentro de las previsiones de la presente Ley y de su Reglamento, disponen de:

1. Autonomía organizativa, en virtud de la cual podrán dictar sus normas internas.
2. Autonomía académica, para planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docentes y de extensión que fueren necesario para el cumplimiento de sus fines;
3. Autonomía administrativa, para elegir y nombrar sus autoridades y designar su personal docente, de investigación y administrativo;
4. Autonomía económica y financiera, para organizar y administrar su patrimonio.

Artículo 10. Conforme a lo dispuesto en la Ley de Educación, el Ejecutivo Nacional, oída la opinión del Consejo Nacional de Universidades, podrá crear Universidades Nacionales Experimentales con el fin de ensayar nuevas orientaciones y estructuras en Educación Superior. Estas Universidades gozarán de autonomía dentro de las condiciones especiales requeridas por la experimentación educativa. Su organización y funcionamiento se establecerá por reglamento ejecutivo y serán objeto de evaluación periódica a los fines de aprovechar los resultados beneficiosos para la renovación del sistema y determinar la continuación, modificación o supresión de su status.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Parágrafo Único: El Ejecutivo Nacional, oída asimismo la opinión del Consejo Nacional de Universidades, podrá también crear o autorizar el funcionamiento de Institutos o colegios universitarios, cuyo régimen será establecido en el reglamento que al efecto dicte, y los cuales no tendrán representantes en el Consejo Nacional de Universidades.

Artículo 11. En las Universidades Nacionales los estudios ordinarios son gratuitos; sin embargo, los alumnos que deban repetir el curso total o parcialmente por haber sido aplazados, pagarán el arancel que establezca el Reglamento.

Artículo 12. Las Universidades Nacionales tienen personalidad jurídica y patrimonio propio, distinto e independiente del Fisco Nacional. Este patrimonio estará integrado por los bienes que les pertenezcan o que puedan adquirir por cualquier título legal.

Artículo 13. En la Ley de Presupuesto se incluirá anualmente con destino a las Universidades Nacionales una partida cuyo monto global no será menor del 1 1/2 por ciento del total de rentas que se presupongan en dicha Ley.

Artículo 14. Los bienes y rentas de las Universidades Nacionales no estarán sometidos al régimen de los bienes nacionales que establece la Ley Orgánica de la Hacienda Pública Nacional. Sus ingresos y egresos no se considerarán como rentas o gastos públicos, ni estarán sometidos al régimen del Presupuesto Nacional, y su fiscalización se hará por los funcionarios que designe el Consejo Nacional de Universidades, en acatamiento de lo dispuesto en el numeral 9º del Artículo 20 de la presente Ley, y por la Contraloría General de la República, conforme a lo establecido en la Constitución y las leyes.

Artículo 15. Las Universidades Nacionales gozarán en cuanto a su patrimonio, de las prerrogativas que al Fisco Nacional acuerda la Ley Orgánica de la Hacienda Pública Nacional.

Artículo 16. Los miembros del personal universitario que manejen fondos de la Universidad, estarán sujetos a lo preescrito en la Ley Orgánica de la Hacienda Pública Nacional respecto a la caución que deben prestar y a sus responsabilidades.

Artículo 17. El Estado reconocerá para todos los efectos legales los grados, títulos y certificados de competencia que otorguen y expidan las Universidades Nacionales. Los grados, títulos y certificados de competencia que otorguen y expidan las Universidades Privadas sólo producirán efectos legales al ser refrendados de conformidad con lo establecido en el Artículo 182 de la presente Ley.

Título II

Del Consejo Nacional de Universidades

Artículo 18. El Consejo Nacional de Universidades es el organismo encargado de asegurar el cumplimiento de la presente Ley por las Universidades, de coordinar las relaciones de ellas entre si y con el resto del sistema educativo, de armonizar sus planes docentes, culturales y científicos y de planificar su desarrollo de acuerdo con las necesidades del país. Este Consejo, con sede en Caracas, tendrá un Secretario permanente y una Oficina de Planificación del Sector Universitario, vinculada a los demás organismos de planificación educativa, que le servirá de asesoría técnica.

Artículo 19. El Consejo Nacional de Universidades estará integrado por el Ministro de Educación quien lo presidirá los Rectores de las Universidades Nacionales y Privadas; tres representantes de los profesores escogidos en la siguiente forma: uno por los profesores de las Universidades Nacionales no experimentales, uno por los profesores de las Universidades Nacionales Experimentales, y uno por los profesores Universidades Privadas, entre los profesores de ellas con rango no inferior al de asociado; tres representantes de los estudiantes, escogidos igualmente a razón de uno por cada grupo de Universidades; dos profesores universitarios de alto rango académico, elegidos de fuera de su seno, por el Congreso de la República o por la Comisión Delegada; y un representante del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y tecnológicas.

También formarán parte del Consejo, con derecho a voz, el Secretario del Consejo, el Director de la Oficina de Planificación del Sector Universitario, un representante del Ministerio de Hacienda y un Decano por cada Universidad Nacional o Privada.

Aun cuando con posterioridad a la promulgación de esta Ley el Ejecutivo creare o autorizare el funcionamiento de Universidades Nacionales Experimentales o de Universidades Privadas, la proporción en la representación de dichas Universidades ante el Consejo Nacional de universidades no será alterada.

Parágrafo Primero: Los representantes de los profesores ante el Consejo Nacional de Universidades, que serán elegidos junto con sus suplentes por los representantes de los profesores ante los Consejos Universitarios del respectivo grupo de universidades, durarán tres años en el ejercicio de sus funciones.

Parágrafo Segundo: Los representantes de los estudiantes ante el Consejo Nacional de Universidades, que serán elegidos junto con sus suplentes por los representantes estudiantiles ante los Consejos Universitarios del respectivo grupo de universidades, deberán ser estudiantes regulares con buena calificación académica, pertenecientes al último bienio de la carrera y durarán un año en el ejercicio de sus funciones.

Parágrafo Tercero: Los profesores universitarios elegidos por el Congreso durarán tres años en el ejercicio de sus funciones, podrán ser reelegidos y deberán reunir las condiciones requeridas para ser Rector.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Parágrafo Cuarto: El representante del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas deberá reunir las condiciones requeridas para ser Rector y será de la libre designación y remoción de dicho Consejo.

Artículo 20. Son atribuciones del Consejo Nacional de Universidades:

1. Definir la orientación y las líneas de desarrollo del sistema universitario de acuerdo con las necesidades del país, con el progreso de la educación y con el avance de los conocimientos;
2. Estudiar modelos básicos de organización universitaria en cuanto a ciclos, estructuras y calendarios académicos, y recomendar la adopción progresiva de los más adecuados a las condiciones del país y a la realidad universitaria nacional;
3. Coordinar las labores universitarias en el país y armonizar las diferencias individuales y regionales de cada Institución con los objetivos comunes del sistema;
4. Fijar los requisitos generales indispensables para la creación, eliminación, modificación y funcionamiento de Facultades, Escuelas, Institutos y demás divisiones equivalentes en las Universidades, y resolver, en cada caso, las solicitudes concretas que en ese sentido, previo el cumplimiento de los requisitos establecidos, sean sometidas a su consideración;
5. Proponer al Ejecutivo Nacional los Reglamentos concernientes a los exámenes de reválida de títulos y equivalencia de estudios;
6. Determinar periódicamente las metas a alcanzar en la formación de recursos humanos de nivel superior y, en función de este objetivo y de los medios disponibles, aprobar los planes de diversificación y cuantificación de los cursos profesionales propuestos por los respectivos Consejos Universitarios, y recomendar los correspondientes procedimientos de selección de aspirantes;
7. Proponer al Ejecutivo Nacional el monto del aporte anual para las Universidades que deba ser sometido a la consideración del Congreso Nacional en el Proyecto de Ley de Presupuesto y, promulgada ésta, efectuar su distribución entre las Universidades Nacionales;
8. Exigir de cada Universidad Nacional la presentación de un presupuesto programa sujeto al límite de los ingresos globales estimados, el cual será preparado conforme a los formularios e instructivos que el Consejo suministre a través de la Oficina de Planificación del Sector Universitario;
9. Velar por la correcta ejecución de los presupuestos de las Universidades Nacionales y, a tal efecto, designar contralores internos en cada una de ellas. Estos funcionarios tendrán la obligación de presentar periódicamente los respectivos informes ante el Consejo, con vista

de los cuales y de los suministrados por la Contraloría General de la República, adoptará las medidas pertinentes dentro de las previsiones de la presente Ley y de sus Reglamentos;

10. Velar por el cumplimiento, en cada una de las Universidades, de las disposiciones de la presente Ley y de las normas y resoluciones que, en ejercicio de sus atribuciones legales, le corresponda dictar. A los fines indicados podrá solicitar de las respectivas autoridades universitarias las informaciones que considere necesarias o, en su caso, designar comisionados ad hoc ante ellas. Las Universidades están obligadas a suministrar al Consejo con toda preferencia las facilidades necesarias para el cumplimiento de esta misión;

11. Conocer y decidir en única instancia administrativa, de las infracciones de la presente Ley de sus Reglamentos en que pudiere haber incurrido un Consejo Universitario, o el Rector, los Vicerrectores, o el Secretario de una Universidad Nacional; y conocer y decidir en última instancia administrativa de las causas a que se refieren los ordinales 10, 11 del artículo 26 de la presente Ley;

12. Previa audiencia del afectado, suspender del ejercicio de sus funciones al Rector, a los Vicerrectores, o al Secretario de las Universidades Nacionales cuando hubieren incurrido en grave incumplimiento de los deberes que les impone esta Ley. Acordada la suspensión, el funcionario o los funcionarios afectados por la medida podrán, dentro de los treinta días siguientes a la última notificación, presentar los alegatos que constituyan su defensa y promover y evacuar ante el Secretario Permanente del Consejo las pruebas pertinentes. Vencido dicho lapso el Consejo decidirá, con vista de los elementos que consten en el expediente, sobre la restitución o remoción del funcionario o de los funcionarios suspendidos;

13. Conocer de los procedimientos que pudieren acarrear remoción de alguno o algunos de los miembros de los Consejos Universitarios y decidir dichas causas con arreglo al procedimiento establecido en el numeral anterior:

14. Declarar, en el caso previsto en los numerales 12 y 13 de este artículo, a la Universidad afectada en proceso de reorganización cuando la medida de remoción hubiese sido impuesta conjuntamente al Rector, a los Vicerrectores y al Secretario, o a dos de dichas autoridades o a la mayoría de los miembros de un Consejo Universitario; designar en cualquiera de estos casos, a las autoridades interinas que hayan de asumirla dirección de las Universidades Nacionales mientras se realizará la respectiva elección por la comunidad universitaria; y procederá a la convocatoria de las correspondientes elecciones, con arreglo a las disposiciones de esta Ley, dentro de los seis meses siguientes a la decisión por la cual se acordó la remoción;

15. Designar a las autoridades interinas que hayan de asumir la dirección de las Universidades Nacionales no experimentales, en los casos de falta absoluta del Rector y los Vicerrectores o de más de la mitad de los miembros del Consejo Universitario; y proceder a

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

la convocatoria de las correspondientes elecciones, con arreglo a las disposiciones de esta Ley, dentro de los seis meses siguientes a la designación de las autoridades interinas;

16. Convocar a elecciones en los casos en que el Consejo Universitario o la Comisión Electoral no lo hubieren hecho en la oportunidad legal correspondiente. A este efecto dictará cuantas medidas fueren necesarias para que se realicen los comicios respectivos, y cuidará en todo momento de que el proceso electoral se desarrolle normalmente.

17. Designar a los miembros del Consejo de Apelaciones conforme al procedimiento previsto en el Artículo 44 de la presente Ley.

18. Elaborar, en lapsos no menores de diez años, un informe de evaluación del sistema universitario vigente que, con base en las experiencias recogidas, deberá contener proposiciones y recomendaciones concretas sobre las reformas legales, administrativas y académicas que el Consejo considere necesarias para la continua renovación de los sistemas universitarios;

19. Dictar su Reglamento Interno;

20. Las demás que le señalen las leyes y los Reglamentos.

Parágrafo Primero: En el ejercicio de las atribuciones a las que se refieren los numerales 7º, 11, 12, 13, 14 y 15 de este artículo, así como en cualquier otra decisión del exclusivo interés de las Universidades Nacionales, no intervendrán los representantes de las Universidades Privadas ante el Consejo.

Parágrafo Segundo: Sin menoscabo del derecho de defensa que definitivamente les corresponde, los miembros del Consejo Nacional de Universidades que pudieren resultar afectados por las medidas previstas en los numerales 11, 12 y 13 de este artículo, no podrán concurrir a las sesiones de este organismo en las cuales se discutan y apliquen las medidas respectivas.

Parágrafo Tercero: De las decisiones a que se refieren los ordinales 12 y 13 de este artículo podrá apelarse para ante la Corte Suprema de Justicia en Sala Político Administrativa. Esta apelación se oirá en un sólo efecto.

Artículo 21. Para facilitar el desempeño de sus funciones, el Consejo Nacional de Universidades tendrá un Secretariado Permanente, con sede en Caracas, cuya organización y funcionamiento serán determinados en el Reglamento que al efecto dicte el Consejo.

El Secretario del Consejo, quien deberá reunir las mismas condiciones exigidas por esta Ley para ser Secretario de un Consejo Universitario, será designado y removido por el mismo Cuerpo.

Artículo 22. La Oficina de Planificación del sector Universitario estará bajo la dirección de un funcionario, designado por el Ejecutivo Nacional, quien deberá ser profesional universitario especializado, con amplia experiencia en planeamiento educativo, en administración universitaria o en otras áreas sociales estrechamente vinculadas al desarrollo de la educación. Esta Oficina tendrá su sede en Caracas y las siguientes atribuciones:

1. Servir de oficina técnica del Consejo Nacional de Universidades;
2. Hacer el cálculo de las necesidades profesionales del país a corto, mediano y largo plazo;
3. Proponer alternativas acerca de la magnitud y especialización de las universidades y de los modelos de organización de las mismas;
4. Asesorar a las Universidades Nacionales en la elaboración y ejecución de sus presupuestos programa, a cuyo efecto, mantendrá con tacto permanente con las oficinas universitarias de presupuesto, y preparará los instructivos y formularios que les sirvan de guía;
5. Las demás que le señalen las leyes y los reglamentos.

Artículo 23. El Consejo Nacional de Universidades tendrá su sede en Caracas, pero podrá reunirse, previa convocatoria de su Presidente, también en otra ciudad del país. Celebrará sesiones ordinarias mensuales, y extraordinarias por iniciativa del Ministro de Educación o de tres de los Rectores que lo integran.

Título III

De las Universidades Nacionales

Capítulo I

De la Organización de las Universidades

Sección I

Del Consejo Universitario

Artículo 24. La autoridad suprema de cada Universidad reside en su Consejo Universitario, el cual ejercerá las funciones de gobierno por órgano del Rector, de los Vicerrectores y del Secretario, conforme a sus respectivas atribuciones.

Artículo 25. El Consejo Universitario estará integrado por el Rector, quien lo presidirá, los Vicerrectores, el Secretario, los Decanos de las Facultades, cinco representantes de los profesores, tres representantes de los estudiantes, un representante de los egresados y un delegado del Ministerio de Educación.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Parágrafo Primero: Los representantes de los profesores, los de los estudiantes y el de los egresados durarán tres, uno y dos años respectivamente, en el ejercicio de sus funciones. El Delegado del Ministerio de Educación deberá poseer título universitario venezolano y será de libre nombramiento y remoción de ese Despacho.

Parágrafo Segundo: Los representantes de los Profesores ante el Consejo Universitario deberán tener rango no inferior al de agregado y serán elegidos mediante voto secreto de los profesores titulares, asociados, agregados y asistentes de la respectiva Universidad.

Parágrafo Tercero: Los representantes de los estudiantes ante el respectivo Consejo Universitario serán elegidos por los alumnos regulares de la respectiva Universidad, entre los alumnos regulares del último bienio de la carrera.

Artículo 26. Son atribuciones del Consejo Universitario:

1. Coordinar las labores de enseñanza y las de investigación y las demás actividades académicas de la Universidad;
2. Estimular y mantener las relaciones universitarias nacionales e internacionales.
3. Crear, modificar y suprimir Facultades, Escuelas, Institutos y demás dependencias universitarias de conformidad con el numeral 4º del Artículo 20 de esta Ley. Cuando la decisión se refiera a Institutos o Centros de Investigación, se requerirá, además, el dictamen favorable del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico;
4. Discutir el Presupuesto de Rentas y Gastos de la Universidad, y decretarlo, previo el dictamen favorable del Consejo Nacional de Universidades. El presupuesto así aprobado entrara en vigencia a partir de la fecha de su publicación en la Gaceta Oficial;
5. Acordar, previa aprobación del Consejo Nacional de Universidades, el traspaso de fondos de una a otra partida del Presupuesto de Rentas y Gastos de la Universidad;
6. Conocer y resolver de las solicitudes sobre reválida de títulos, equivalencia de estudios y traslados;
7. Fijar el arancel para determinados cursos especiales y de post-grado;
8. Acordar la suspensión parcial o total de las actividades universitarias y decidir acerca de la duración de dichas medidas;
9. Fijar el número de alumnos para el primer año y determinar los procedimientos de selección de aspirantes, según las pautas establecidas por el Consejo Nacional de Universidades en el numeral 6º del Artículo 20 de esta Ley;

10. Asumir provisionalmente el gobierno de las Facultades cuando las condiciones existentes pongan en peligro el normal desenvolvimiento de las actividades académicas, y convocar en un lapso no mayor de sesenta (60) días a la Asamblea de la respectiva Facultad;

11. Conocer y resolver de los procesos disciplinarios de remoción de las autoridades universitarias no integrantes del Consejo Universitario, cuando hayan incurrido en grave incumplimiento de los deberes que les impone esta Ley;

12. Autorizar los contratos de profesores, investigadores, y conferenciantes, previo informe del Consejo de la Facultad respectiva o del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, según el caso;

13. Designar a las personas que deban actuar como representantes de la Universidad ante otros organismos o instituciones;

14. Conceder los títulos de Doctor Honoris Causa, de Profesor Honorario y cualquier otra distinción honorífica. La iniciativa al respecto puede ser tomada por el Consejo Universitario o por la Asamblea de la Facultad correspondiente; pero, en todo caso, se requerirá la aprobación de ambos organismos;

15. Designar las personas que suplan las fallas temporales del Secretario de la Universidad, y las de los Decanos;

16. Organizar un servicio de orientación vocacional;

17. Reglamentar las elecciones universitarias de conformidad con esta Ley y su Reglamento, y nombrar la Comisión que organizará dicho proceso;

18. Dictar, conforme a las pautas señaladas por el Consejo Nacional de Universidades, el régimen de seguros, escalafón, jubilaciones, pensiones, despidos, así como todo lo relacionado con la asistencia y previsión social de los miembros del personal universitario;

19. Autorizar la adquisición, enajenación y gravamen de bienes, la celebración de contratos y la aceptación de herencias, legados o donaciones, previa consulta con el Consejo de Fomento; *

20. Resolver los asuntos que no estén expresamente atribuidos por la presente Ley a otros organismos o funcionarios;

21. Dictar los Reglamentos Internos que le correspondan conforme a esta Ley.

Artículo 27. El Consejo Universitario celebrará sesiones ordinarias una vez por semana y extraordinarias cada vez que sea convocado por el Rector o cuando lo soliciten por escrito

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

no menos de la tercera parte de sus miembros. El procedimiento de las sesiones del Consejo Universitario será establecido en el respectivo Reglamento Interno.

Sección II

Del Rector; de los Vicerrectores y del Secretario

Artículo 28. El Rector, los Vicerrectores y el Secretario de las Universidades, deben ser venezolanos, de elevadas condiciones morales, poseer título de Doctor, tener suficientes credenciales científicas y profesionales y haber ejercido con idoneidad funciones docentes y de investigación en alguna universidad venezolana durante cinco años por lo menos.

Parágrafo Único: El respectivo Consejo Universitario determinará en el Reglamento que al efecto dicte, las condiciones que han de exigirse para ocupar los cargos de Rector, Vicerrector o Secretario a los profesores que no hayan obtenido el título de Doctor en razón de que el mismo no sea conferido en la especialidad correspondiente por esa Universidad.

Artículo 29. Cuando la complejidad de funciones y las necesidades de la Institución lo justifiquen, el Consejo Nacional de Universidades podrá autorizar, a propuesta del respectivo Consejo Universitario, la creación de otros Vicerrectorados en una Universidad. Al mismo tiempo se someterá a la consideración del Consejo Nacional de Universidades el proyecto de normas de funcionamiento del cargo y las atribuciones correspondientes a su titular, quien será designado por el respectivo Consejo Universitario, a propuesta del Rector, y asistirá a las sesiones de ese organismo con derecho a voz.

Artículo 30. La elección del Rector, del Vicerrector Académico, del Vicerrector Administrativo y del Secretario se realizará dentro de los tres meses anteriores al vencimiento del período de cuatro años correspondientes a dichas autoridades, por el Claustro Universitario integrado así

1. Por los Profesores asistentes, agregados, asociados, titulares y jubilados;
2. Por los representantes de los alumnos de cada Escuela, elegidos respectivamente en forma directa y secreta por los alumnos regulares de ellas. El número de estos representantes será igual al 25 por ciento de los miembros del personal docente y de investigación que integran el Claustro. La representación estudiantil de cada Escuela será proporcional al número de alumnos regulares que en ella cursen, en relación con el total de alumnos regulares de la Universidad;
3. Por los representantes de los egresados a razón de cinco por cada Facultad, elegidos en la forma prevista en el Artículo 54.

Parágrafo Unico: A los efectos del quórum de integración no se tomará en cuenta el número de profesores jubilados, ni de aquellos que se encuentren en disfrute de permiso o de año sabático.

Artículo 31. El voto para la elección del Rector, Vicerrectores y Secretarios será obligatorio, y se requerirá, para su validez, que hayan votado no menos de las dos terceras partes de los integrantes del Claustro. La elección se hará por votación directa y secreta, y se proclamará electos a quienes hayan obtenido no menos de las dos terceras partes de los votos válidos depositados. Si no se lograra esa mayoría, se procederá a una segunda votación, también por el Claustro Universitario, entre los candidatos que hayan obtenido los dos primeros lugares en los resultados electorales. La segunda votación se hará también por voto directo y secreto, y la elección se decidirá por mayoría absoluta.

Artículo 32. Si no hubiesen votado las dos terceras partes del Claustro, y en cualquier otro caso en que no fuese válida la elección, se reunirá, dentro de los quince días siguientes, una asamblea integrada por los miembros de los Consejos de las diversas Facultades para elegir Rector, Vicerrectores y Secretario interinos, hasta tanto se realice la elección definitiva de esas autoridades o hasta un plazo máximo de seis meses, al final del cual la Comisión Electoral procederá a hacer una nueva convocatoria.

La elección de autoridades interinas se decidirá por el voto directo y secreto de la mayoría absoluta de la totalidad de los miembros de los Consejos de Facultad. Para que la elección sea válida se requiere que hayan votado por lo menos, las tres cuartas partes de los miembros de esa asamblea. En caso de que resultare fallida la elección, se reunirá el Consejo Nacional de Universidades, en un plazo no mayor de quince días, para hacer la designación correspondiente para el período inmediato. La elección de autoridades interinas o la designación por el Consejo Nacional de Universidades, no podrá recaer en ninguna de las personas que estuviesen ejerciendo los cargos de Rector, Vicerrector o Secretario en la oportunidad de las elecciones no perfeccionadas en virtud de lo establecido en este artículo, ni los que hubiesen sido postulados para las mismas.

Artículo 33. Los miembros del personal docente o de investigación que sin justificación se hubiesen abstenido de concurrir a la elección de las autoridades universitarias, serán suspendidos por el respectivo Consejo de Facultad, por el término de tres meses contados a partir de la fecha de votación. Esta suspensión será motivo de pérdida por el mismo lapso, de todos los derechos inherentes a la condición de miembro del personal docente o de investigación.

Los afectados podrán justificar su inasistencia en un lapso de cinco días hábiles a partir de la fecha en que se realice la votación. La reincidencia será motivo de remoción del profesor incurso en dicha falta, previa instrucción del expediente respectivo. A los fines previstos en el Artículo 111 de esta Ley, esta pena no podrá exceder de cinco años.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Los representantes estudiantiles que incurrieren en la falta a que se contrae el presente artículo, serán sancionados con la suspensión temporal del derecho de voto para la elección siguiente, y, en caso de reincidencia, con la supresión de los derechos derivados de su condición de alumno regular, por el término de un año.

Los representantes de los egresados que incurrieren en la falta a que se contrae el presente artículo, serán sancionados con la suspensión por tres meses de su representación, lo cual se participará al Colegio profesional correspondiente.

Los representantes estudiantiles y los de los egresados que no hayan cumplido con este deber, podrán justificar su inasistencia en la forma prevista para los miembros del personal docente y de investigación.

Artículo 34. A los fines de la imposición de las sanciones previstas en el artículo anterior, se instruirá el correspondiente expediente, previa notificación del interesado, a fin de que alegue por escrito lo que estime conducente dentro del termino de cinco días hábiles contados a partir de la fecha de la notificación. Si adujere algún motivo de justificación quedará abierto un lapso de diez días hábiles, contados a partir del vencimiento del término anterior, a fin de que, con las pruebas pertinentes, se acredite la veracidad de los hechos alegados.

Artículo 35. Las autoridades universitarias que hubiesen ejercido funciones durante más de la mitad de sus respectivos períodos, no podrán ser reelectos para los mismos cargos en el período inmediato en la misma Universidad.

Artículo 36. Son atribuciones del Rector:

1. Cumplir y hacer cumplir en la respectiva Universidad las disposiciones emanadas del Consejo Nacional de Universidades;
2. Presidir el Consejo Universitario y ejercer sus acuerdos;
3. Dirigir, coordinar y vigilar, en nombre del Consejo Universitario, el normal desarrollo de las actividades universitarias;
4. Expedir el nombramiento y ejecutar la remoción de los Decanos, Directores de Escuelas, Institutos y demás establecimientos universitarios; así como el nombramiento, el ascenso o la remoción de los miembros del personal docente, de investigación y administrativo, de acuerdo con las disposiciones de la presente Ley y de los Reglamentos;
5. Proponer al Consejo Universitario la creación, modificación o supresión de Facultades, Escuelas, Institutos y demás organismos de carácter académico o docente;

6. Conferir los títulos y grados y expedir los certificados de competencia que otorgue la Universidad, previo el cumplimiento de los requisitos legales;

7. Presentar al Consejo Universitario el Proyecto de Presupuesto Anual de la Universidad, elaborado de conformidad con lo dispuesto en el numeral del Artículo 20 de esta Ley;

8. Autorizar la recaudación de los ingresos y de los pagos que deba hacer la Universidad, previo cumplimiento de los requisitos que señalen la presente Ley y los Reglamentos.

El Rector de la Universidad podrá, previa autorización del Consejo Universitario, delegar total o parcialmente la facultad a que se refiere esta atribución en el funcionario que el mismo señale. Ningún pago podrá ser ordenado sin la existencia de fondos en la partida presupuestaria correspondiente;

9. Informar semestralmente al Consejo Universitario y anualmente al Consejo Nacional de Universidades acerca de la marcha de la Universidad;

10. Presentar anualmente al Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Universitario, la Memoria y Cuenta de la Universidad. El Ministro presentará las Memorias y Cuentas de las Universidades Nacionales al Congreso Nacional en la oportunidad en que presente la del Despacho de Educación;

11. Someter a la consideración del Consejo Universitario los procesos de remoción de los Decanos y de los miembros del personal docente y de investigación, de acuerdo con las formalidades señaladas en la presente Ley;

12. Adoptar, de acuerdo con el Consejo Universitario, las providencias convenientes para la conservación del orden y la disciplina dentro de la Universidad. En casos de emergencia podrá tomar las medidas que juzgue convenientes, y las someterá posteriormente a la consideración del Consejo Universitario;

13. Las demás que le señalen la presente Ley, las leyes y reglamentos.

Artículo 37. El Rector es el representante legal de la Universidad y el órgano de comunicación de ésta con todas las autoridades de la República y con las Instituciones nacionales o extranjeras.

Artículo 38. Son atribuciones del Vicerrector Académico:

1. Suplir las faltas temporales del Rector;

2. Supervisar y coordinar, de acuerdo con el Rector, las actividades docentes, de investigación y de extensión;

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

3. Presidir el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico y velar por el cumplimiento de sus resoluciones;
4. Dirigir y coordinar, de acuerdo con el Rector, los servicios estudiantiles;
5. Cumplir con todas las funciones que le sean asignadas por el Rector o por el Consejo Universitario;
6. Las demás que le señalen la Ley y los Reglamentos.

Artículo 39. Son atribuciones del Vicerrector Administrativo:

1. Suplir las faltas temporales del Vicerrector Académico;
2. Dirigir y coordinar de acuerdo con el Rector las actividades administrativas de la Universidad;
3. Presidir el Consejo de Fomento y velar por el cumplimiento de sus resoluciones;
4. Cumplir las funciones que le sean asignadas por el Rector o por el Consejo Universitario;
5. Las demás que le señalen la Ley y los Reglamentos.

Artículo 40. Son atribuciones del Secretario:

1. Suplir las faltas temporales del Vicerrector Administrativo;
2. Ejercer la Secretaría del Consejo Universitario y dar a conocer sus resoluciones;
3. Refrendar la firma del Rector en los títulos, diplomas, decretos y resoluciones, expedidos por la Universidad;
4. Expedir y certificar los documentos emanados de la Universidad;
5. Ejercer la custodia del Archivo General de la Universidad;
6. Publicar la Gaceta Universitaria, órgano trimestral que informará a la comunidad universitaria las resoluciones de los organismos directivos de la Institución;
7. Cumplir las funciones que le sean asignadas por el Rector, o por el Consejo Universitario; y,
8. Las demás que le señalen la Ley y los Reglamentos.

Artículo 41. En caso de falta absoluta del Rector, de los Vicerrectores o del Secretario, se procederá a la elección de quien deba sustituirlo por el resto del período.

Artículo 42. Las faltas temporales del Rector, de los Vicerrectores o del Secretario, no podrán ser mayores de noventa días, salvo casos extraordinarios, que resolverá el Consejo Universitario.

Sección III

Del Consejo de Apelaciones

Artículo 43. El Consejo de Apelaciones es el organismo superior de cada Universidad en materia disciplinaria. Estará integrado por tres profesores calificados, con categoría no inferior a la de Asociado, quienes durarán tres años en el ejercicio de sus funciones.

Artículo 44. A los fines de la designación de los integrantes del Consejo de Apelaciones, cada Asamblea de Facultad escogerá de su seno, en la oportunidad correspondiente, un candidato, en la misma forma en que se elige el Decano. De la lista que así se forme, el Consejo Nacional de Universidades designará a los tres miembros principales del Consejo y determinará el orden de suplencia de los otros candidatos.

Parágrafo Único: En las Universidades que funcionen con menos de seis Facultades, las Asambleas elegirán dos candidatos cada una.

Artículo 45. Los miembros principales elegirán de su seno al Presidente del Consejo. Elegirán también fuera de su seno, al Secretario, quien deberá ser Abogado y Profesor universitario.

Artículo 46. Son atribuciones del Consejo de Apelaciones:

1. Conocer y decidir, en última instancia administrativa, los recursos interpuestos contra las decisiones de los Consejos de Facultad en materia de sanciones a los Profesores. En estos casos será de la exclusiva competencia del respectivo Consejo de Facultad la instrucción del correspondiente expediente y la decisión en primera instancia;
2. Conocer y decidir en última instancia administrativa sobre las medidas disciplinarias impuestas a los alumnos por el Rector, los Vicerrectores, el Secretario, los Decanos, los Directores o los Profesores, dentro de sus respectivas áreas de competencia;
3. Servir de Tribunal de Honor en todos los asuntos que le sean sometidos por vía de arbitraje;
4. Designar, cuando lo estime conveniente, comisiones instructoras a nivel de Facultades;
5. Dictar su Reglamento Interno;

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

6. Las demás que le señalen la Ley y los Reglamentos.

Sección IV

De las Facultades

Artículo 47. La Universidad realiza sus funciones docentes y de investigación a través del conjunto de sus Facultades. Por su especial naturaleza a cada Facultad corresponde enseñar e investigar una rama particular de la Ciencia o de la Cultura, pero todas se integran en la unidad de la Universidad y deben cumplir los supremos fines de esta. El Reglamento de cada Universidad, previa aprobación del Consejo Nacional de Universidades, determinará las Facultades que funcionarán en ella.

Artículo 48. Las Facultades están formadas por Escuelas, Institutos y demás dependencias de carácter académico y administrativo que señalen la presente Ley los respectivos reglamentos.

Artículo 49. Las Facultades estarán integradas por el Decano, los Directores de las Escuelas e Institutos, los miembros del Personal Docente y de Investigación, los miembros honorarios, los estudiantes y los representantes de los egresados, en la forma establecida por la presente Ley y los Reglamentos.

Artículo 50. El gobierno de las Facultades será ejercido por la Asamblea de la Facultad, por el Consejo de la Facultad y por el Decano, según las disposiciones de la presente Ley.

Artículo 51. La enseñanza de cada Facultad se regirá por un plan de estudio previamente aprobado por el Consejo Universitario, de acuerdo con lo establecido por el numeral 5º del Artículo 62 de la presente Ley.

Sección V

De las Asambleas de las Facultades

Artículo 52. La Asamblea es la autoridad máxima de cada Facultad y estará integrada por los Profesores Honorarios, Titulares, Asociados, Agregados y Asistentes; por los representantes estudiantiles y por los representantes de los egresados de la respectiva Facultad.

A los efectos del quórum de integración no se tomará en cuenta el número de profesores honorarios o con permiso o en disfrute de año sabático.

Artículo 53. La representación de los estudiantes será igual a un veinticinco por ciento de los miembros del personal docente y de investigación que integran la Asamblea y será elegida mediante votación directa y secreta por los alumnos regulares de la Facultad correspondiente entre los estudiantes regulares de la misma.

Artículo 54. La representación de los egresados será de cinco miembros, designados por el colegio correspondiente o, a falta de este, por la respectiva asociación profesional.

Artículo 55. Son atribuciones de la Asamblea de la Facultad:

1. Elegir el Decano;
2. Conocer el informe anual del Decano;
3. Proponer o aprobar, según el caso, la designación de los Profesores Honorarios, así como los candidatos para el Doctorado Honoris Causa de la respectiva Facultad, conforme a la presente Ley y los Reglamentos;
4. Proponer al Consejo Universitario, por órgano del Decano, las reformas e iniciativas que juzgue convenientes para el mejor funcionamiento de la Facultad.

Artículo 56. La Asamblea de la Facultad celebrará reuniones ordinarias por lo menos una vez por semestre. El Decano convocará la Asamblea a reuniones extraordinarias cuando lo juzgue conveniente, o cuando así lo exijan por escrito el 20 por ciento de sus Miembros.

Artículo 57. El régimen de las Asambleas será establecido por el Reglamento.

Sección VI

De los Consejos de las Facultades

Artículo 58. El Consejo de la Facultad esta integrado por el Decano, quien lo presidirá, siete representantes de los Profesores, un representante de los egresados elegido por el Colegio o Asociación Profesional correspondiente y dos representantes de los estudiantes elegidos por los alumnos regulares de la Facultad entre los alumnos regulares del último bienio de la carrera

Artículo 59. Los Directores de las Escuelas y de los Institutos asistirán a las sesiones del Consejo y de la Facultad y sólo tendrán derecho a voz.

Artículo 60. Los representantes de los Profesores al Consejo de la Facultad serán elegidos mediante voto directo y secreto de los Profesores Honorarios, Titulares, Asociados, Agregados y Asistentes de la respectiva Facultad.

Parágrafo Único: A los efectos del quórum de integración no se tomará en cuenta el número de profesores honorarios, ni de aquellos que se encuentren en disfrute de permiso o de año sabático.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Artículo 61. Los representantes de los Profesores, el representante de los egresados, y sus respectivos suplentes, durarán dos años en el ejercicio de sus funciones y podrán ser reelegidos. Los representantes estudiantiles durarán un año en sus funciones.

Artículo 62. Son atribuciones del Consejo de la Facultad:

1. Velar por el funcionamiento normal de la Facultad y por el cumplimiento cabal de todos sus fines;
2. Coordinar las labores de enseñanza, de investigación, y las otras actividades académicas de la Facultad, de acuerdo con lo dispuesto por el Consejo Universitario. En lo referente a la investigación se tendrán en cuenta las pautas señaladas por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico;
3. Considerar el Proyecto de Presupuesto Anual de la Facultad, elaborado por el Decano con base en las proposiciones presentadas por las Escuelas e Institutos respectivos y con las líneas fijadas por los organismos competentes;
4. Proponer al Consejo Universitario la contratación de profesores y las condiciones del respectivo contrato, con base en las solicitudes de las Escuelas e Institutos correspondientes;
5. Considerar los planes de enseñanza elaborados por las Escuelas respectivas, y elevarlos, para su aprobación final, al Consejo Universitario;
6. Aprobar los programas de estudio elaborados por las Escuelas;
7. Evacuar las consultas de carácter docente que le sean sometidas por el Consejo Universitario, el Rector o el Decano;
8. Proponer al Consejo Universitario el nombramiento o remoción de los Directores de Institutos, y de los Jefes de Departamentos y de Cátedras;
9. Aprobar las solicitudes del Decano, de los Directores de Escuelas e Institutos referentes al nombramiento y clasificación, así como los casos de ascenso, permiso, jubilación o pensiones, del personal docente, de investigación y administrativo de la respectiva Facultad;
10. Instruir los expedientes relativos a las sanciones del personal docente y de investigación, y decidir en primera instancia;
11. Elaborar los proyectos de Reglamento de la Facultad y presentarlos para su consideración al Consejo Universitario;

12. Informar y emitir opinión acerca de los expedientes sobre reválida de títulos, equivalencia de estudios y traslados que le proponga para su consulta el Consejo Universitario;

13. Los demás que le señalen la Ley, los Reglamentos y los Acuerdos del Consejo Universitario.

Artículo 63. El Consejo de la Facultad se reunirá ordinariamente una vez por semana y extraordinariamente cuando lo convoque el Decano, a iniciativa propia, o a petición de 3 o más de sus miembros

Sección VII

De los Decanos

Artículo 64. Los Decanos de las Facultades deben ser ciudadanos venezolanos, reunir elevadas condiciones morales, poseer título de Doctor otorgado por una Universidad del país, tener suficientes credenciales científicas o profesionales y haber ejercido con idoneidad, por lo menos durante cinco años, funciones universitarias, docentes o de investigación. **

Parágrafo Único: El respectivo Consejo Universitario determinará en el Reglamento que al efecto dicte, las condiciones que han de exigirse para ocupar el cargo de Decano, a los profesores que no hayan obtenido el título de doctor en razón de que el mismo no sea conferido en la especialidad correspondiente por esa Universidad.

Artículo 65. Los Decanos serán elegidos por la Asamblea de la respectiva Facultad y declararán tres años en sus funciones. La elección será por voto directo y secreto y se considerara elegido Decano quien obtenga la mayoría absoluta de votos. Para que la elección sea válida se requiere que hayan votado, por lo menos, las dos terceras partes de todos los Miembros calificados para integrar la Asamblea de la Facultad. Los otros aspectos del régimen de la elección serán fijados por el Reglamento.

Artículo 66. En caso de falta absoluta del Decano se procederá a una nueva elección para el resto del período.

Artículo 67. Son atribuciones del Decano:

- 1.** Coordinar y vigilar, de acuerdo con el Consejo de la Facultad, las labores de enseñanza, de investigación y las otras actividades académicas de la respectiva Facultad;
- 2.** Presidir la Asamblea y el Consejo de la Facultad;
- 3.** Representar la Facultad en el Consejo Universitario;

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

4. Convocar a la Asamblea y al Consejo de la Facultad en 1 ocasiones previstas en la presente Ley;
5. Mantener el orden y la disciplina en la Facultad tomando las medidas pertinentes, previa consulta al Consejo de la Facultad, y de acuerdo a la presente Ley y su Reglamento. En casos de emergencia podrá adoptar las medidas que juzgue convenientes, sometiéndolas posterior mente a la consideración del Consejo de la Facultad;
6. Preparar el Proyecto de Presupuesto Anual de la Facultad y presentarlo al Consejo de la misma. Una vez aprobado por éste, presentarlo al Rector, quien lo utilizará en la preparación del proyecto de Presupuesto de Rentas y Gastos de la Universidad que deberá someter a la consideración del Consejo Universitario;
7. Someter a la consideración del Consejo Universitario los acuerdos y medidas adoptadas por el Consejo o la Asamblea de la Facultad:
8. Proponer al Rector el nombramiento o remoción de los empleados administrativos de la Facultad;
9. Proponer al Consejo Universitario el nombramiento o remoción de los Directores de las Escuelas, previo acuerdo del Consejo de la Facultad:
10. Nombrar los Profesores Consejeros de la Facultad;
11. Dar cuenta quincenalmente al Rector de los asuntos de la Facultad;
12. Someter a la consideración de la Asamblea de la Facultad un informe anual del estado y funcionamiento de la misma;
13. Completar las listas de Jurados Examinadores cuando, por impedimentos legales, se hubiere agotado la nómina designada por el Consejo de la Facultad;
14. Las demás que señalen la presente Ley y los Reglamentos.

Sección VIII

De las Escuelas

Artículo 68. Las labores docentes de cada Facultad serán realizadas a través de las Escuelas que la integren. Por su especial naturaleza a cada Escuela corresponde enseñar e investigar un grupo de Disciplinas fundamentales y afines dentro de una rama de la Ciencia o de la Cultura.

Artículo 69. El gobierno de las Escuelas será ejercido por el Di rector y el Consejo de la Escuela.

Las Escuelas estarán constituidas por Departamentos y Cátedras. La Cátedra es la unidad académica primordial integrada por uno o más profesores que tienen a su cargo la enseñanza o la investigación de una determinada asignatura. El Departamento es el conjunto de Cátedras que se integran en la unidad de una disciplina. Cada Departamento coordinará el funcionamiento de las diversas Cátedras que lo integren y podrá prestar sus servicios a otras Facultades.

Artículo 70. El Consejo de la Escuela es un organismo de dirección académica. Estará constituido por el Director de la Escuela, quien lo presidirá, los Jefes de Departamento, cinco representantes de los profesores, un representante de los egresados y dos representantes de los estudiantes, elegidos por los alumnos regulares de la Escuela entre los alumnos regulares del último bienio de la carrera.

Parágrafo Primero: Los representantes de los profesores serán elegidos mediante voto directo y secreto de los profesores titulares, asociados, egresados y asistentes de la respectiva Escuela, y durarán dos años en el ejercicio de sus funciones.

Para la validez de la elección será necesaria la concurrencia de la mitad más uno de los votantes; sin embargo, a los efectos del quórum no se tomará en cuenta el número de profesores en disfrute de permiso o de año sabático.

Parágrafo Segundo: Los representantes de los egresados serán de la libre elección y remoción del Colegio o Asociación profesional correspondiente.

Parágrafo Tercero: Los representantes de los estudiantes durarán un año en el ejercicio de sus funciones.

Artículo 71. Son atribuciones del Consejo de Escuela:

1. Coordinar las labores y el funcionamiento de la cátedra y departamento de la Escuela;
2. Elaborar los planes y programas de estudio y someterlos a la aprobación del Consejo de la Facultad;
3. Proponer la incorporación y la promoción del personal docente;
4. Evacuar las consultas que en materia académica le formule el Consejo de la Facultad;
5. Nombrar los jurados examinadores.

Parágrafo Único: Cuando en una Facultad funcione una sola Escuela no existirá Consejo de Escuela y sus atribuciones corresponderán al Consejo de la Facultad.

Artículo 72. Los Directores de las Escuelas deben tener título universitario y pertenecer al personal docente o de investigación.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Parágrafo Unico: Los Directores de las Escuelas no podrán ser representantes de los Profesores en el Consejo de la respectiva Facultad.

Artículo 73. Son atribuciones de los Directores de las Escuelas:

1. Vigilar la enseñanza, la investigación y las demás actividades académicas;
2. Ejecutar las decisiones del Consejo de Escuela o, en su caso, del Consejo de la Facultad, en materia de coordinación de la labor y funcionamiento de los Departamentos y Cátedras de la Escuela;
3. Ejercer la inspección y dirección de los servicios y del personal administrativo;
4. Fijar, de acuerdo con el Decano los horarios de clases y de exámenes;
5. Cobrar y distribuir, de acuerdo con el Decano, las cantidades asignadas a la Escuela en el presupuesto; comprobar las inversiones y supervisar la contabilidad;
6. Informar mensualmente al Consejo de la Facultad sobre la marcha económica y administrativa de las Escuelas a su cargo;
7. Levantar y mantener al día el inventario de los bienes de la respectiva Escuela;
8. Las demás que les señalen los reglamentos de la Universidad los Acuerdos del Consejo Universitario o del Consejo de la Facultad.

Artículo 74. En las Universidades sólo podrán funcionar Escuelas integradas dentro de una determinada Facultad.

Artículo 75. Cada Departamento o Cátedra será dirigido por una persona, que recibirá la designación de Jefe de Departamento o Jefe de Cátedra respectivamente. Las atribuciones de cada uno de ellos, así como las condiciones exigidas para el desempeño del cargo, serán fijadas en el Reglamento.

Artículo 76. El funcionamiento de los Departamentos y Cátedras será reglamentado por el Consejo de la Facultad, y debe ser aprobado por el Consejo Universitario.

Sección IX

De los Institutos y sus Directores

Artículo 77. Los Institutos son centros destinados fundamentalmente a la investigación y a colaborar en el perfeccionamiento de la enseñanza. Los Institutos estarán adscritos a las facultades y tendrán en la Investigación, el mismo rango que las Escuelas en la escala docente.

Artículo 78. Las labores de investigación de los Institutos serán coordinadas por el Consejo de la Facultad de acuerdo con el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.

Artículo 79. Cada Instituto tendrá un Director y un Consejo Técnico. El Consejo Técnico estará integrado por el Director, quien lo presidirá, y por los Miembros que fije su Reglamento. El respectivo Reglamento determinará asimismo la forma como serán designados los miembros del Consejo Técnico de los Institutos.

Artículo 80. El Director y los Miembros del Consejo Técnico de los Institutos durarán en sus funciones tres años y podrán ser reelegidos.***

Artículo 81. Son atribuciones del Director del Instituto:

1. Dirigir y coordinar los trabajos de investigación del Instituto;
2. Representar al Instituto ante el Consejo de la Facultad;
3. Informar periódicamente al Decano del funcionamiento del Instituto y de la marcha de sus trabajos;
4. Las demás que le señalen los Reglamentos.

Artículo 82. Corresponde al Consejo Técnico del Instituto:

1. Elaborar en coordinación con el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, los programas de trabajo del Instituto;
2. Estudiar y considerar los proyectos de investigación que se pro pongan al Instituto;
3. Evaluar los resultados de los trabajos de investigación que se realicen en el Instituto;
4. Someter a la consideración del Consejo de la Facultad las reformas e iniciativas que juzgue convenientes para el mejor funcionamiento del Instituto;
5. Las demás que le señalen los Reglamentos

Sección X

Del Personal Docente y de Investigación

Artículo 83. La enseñanza y la investigación, así como a orientación moral y cívica que la Universidad debe impartir a sus estudiantes, están encomendadas a los miembros del personal docente y de investigación.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Artículo 84. Los miembros del personal docente y de investigación serán nombrados por el Rector a propuesta del Consejo de la Facultad correspondiente y con la aprobación del Consejo Universitario.

Artículo 85. Para ser miembro del personal docente y de investigación se requiere:

Poseer condiciones morales y cívicas que lo hagan apto para tal función;

Haberse distinguido en sus estudios universitarios o en su especialidad o ser autor de trabajos valiosos en la materia que aspire a enseñar; y

Llenar los demás requisitos establecidos en la presente Ley y los reglamentos.

Artículo 86. Los miembros del personal docente y de investigación se clasificarán en las siguientes categorías: miembros Ordinarios, Especiales, Honorarios y Jubilados.

Parágrafo Único: El Consejo Universitario podrá en los casos que estime conveniente, establecer concursos para la provisión de cargos. El régimen de los concursos será fijado en el Reglamento respectivo.

Artículo 87. Son miembros Ordinarios del personal docente y de investigación:

- a) Los Instructores;
- b) Los Profesores Asistentes;
- c) Los Profesores Agregados;
- d) Los Profesores Asociados; y
- e) Los Profesores Titulares.*

Artículo 88. Son miembros Especiales del personal docente y de investigación:

- a) Los Auxiliares docentes y de investigación;
- b) Los Investigadores y Docentes libres; y
- c) Los Profesores contratados.

Artículo 89. Los miembros Ordinarios del personal docente y de investigación se ubicarán y ascenderán en el escalafón de acuerdo con sus credenciales o méritos científicos y sus años de servicio. Para ascender de una categoría a otra en el escalafón será necesario, además, presentar a la consideración de un jurado nombrado al efecto un trabajo original

como credencial de mérito. El régimen de ubicación, ascenso jubilación del personal docente y de investigación será establecido en el correspondiente Reglamento.

El Consejo Universitario, en sesión del 9277, aprobé que los Profesores Instructores por Concurso de Oposición forman parte del escalafón universitario (Circular Nº 7 del Consejo Universitario del 2 de marzo de 1977).

Artículo 90. Todo miembro del personal docente y de investigación tiene el derecho de solicitar ante el Consejo Universitario que se reconsidere su clasificación en el escalafón correspondiente.

Artículo 91. Toda persona que se inicie en la docencia o en la investigación lo hará como Instructor, a menos que por sus méritos profesionales, docentes o científicos, pueda ser ubicado en una jerarquía superior por el Consejo de la respectiva Facultad, conforme con el Reglamento respectivo. En este caso se informará al personal de jerarquía inferior, el cual podrá exigir que la posición se provea por concurso.

Artículo 92. Para ser Instructor se requiere título universitario. Los Instructores podrán ser removidos a solicitud razonada del Profesor de la cátedra.

Artículo 93. Cuando una persona ingrese al personal docente o de investigación con una jerarquía superior a la de Instructor, sus funciones durarán un año. Cumplido este lapso podrá ser confirmada en su cargo por el tiempo establecido para su correspondiente categoría.

Artículo 94. Los Profesores Asistentes deben poseer título universitario, capacitación pedagógica, y haber ejercido como instructor al menos durante dos años, salvo lo previsto en el artículo anterior. Los Profesores Asistentes durarán cuatro años en el ejercicio de sus funciones. Concluido este lapso pasarán a la categoría de Profesores Agregados de acuerdo con lo establecido en el respectivo Reglamento.

Artículo 95. Los Profesores Agregados deben poseer título universitario y durarán cuatro años en sus funciones. Concluido este lapso pasarán a la categoría de Profesores Asociados, previo el cumplimiento de los requisitos señalados en la presente Ley y el Reglamento respectivo.

Artículo 96. Los Profesores Asociados deben poseer el título de Doctor y durarán, por lo menos, cinco años en el ejercicio de sus funciones.

Artículo 97. Para ser Profesor Titular se requiere haber sido Profesor Asociado, por lo menos durante cinco años. Los Profesores Titulares durarán en el ejercicio de sus funciones hasta que sean jubilados.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Artículo 98. Podrán ser miembros Especiales del personal docente y de investigación quienes no posean títulos universitarios, cuando lo permita la naturaleza de la asignatura o de los trabajos a realizar, a juicio del Consejo de la Facultad y con la aprobación del Consejo Universitario. Tales miembros se denominarán Auxiliares Docentes o de Investigación.

Artículo 99. Se denominarán Investigadores y Docentes libres aquellas personas que, por el valor de sus trabajos o investigaciones, o por el mérito de su labor profesional, sean encargadas temporalmente por la Universidad para realizar funciones docentes o de investigación.

El desempeño de estos cargos serán credenciales de mérito para el ingreso al escalafón del profesorado ordinario.

Artículo 100. La Universidad podrá contratar Profesores o Investigadores para determinadas cátedras o trabajos. Las condiciones que deben llenar los Profesores contratados, así como los requisitos del respectivo contrato, los fijará el Reglamento.

Artículo 101. Son Profesores Honorarios aquellas personas que, por los excepcionales méritos de sus labores científicas, culturales, o profesionales, sean consideradas merecedoras de tal distinción por el Consejo Universitario, a propuesta de la respectiva Facultad. Los Profesores Honorarios no tendrán obligaciones docentes ni de investigación.

Artículo 102. Los miembros del personal docente y de investigación que hayan cumplido veinte años de servicio y tengan 60 o más años de edad, o aquellos de cualquier edad que hayan cumplido 25 años de servicios, tendrán derecho a jubilación. Si después del décimo año de servicio llegaren a inhabilitarse en forma permanente, tendrán derecho a una pensión de tantos veinticincoavos de sueldo como años de servicio tengan. El Reglamento Especial de Jubilaciones y Pensiones establecerá las condiciones y límites necesarios para la ejecución de esta disposición.

Artículo 103. El Reglamento del Personal Docente y de Investigación establecerá las obligaciones y remuneraciones de sus miembros de acuerdo con la correspondiente categoría y el tiempo que dediquen al servicio de la Universidad.

Artículo 104. Según el tiempo que consagren a las actividades docentes o de investigación, el personal se clasificará en:

- a) Profesores de dedicación exclusiva;
- b) Profesores a tiempo completo;
- c) Profesores a medio tiempo; y

d) Profesores a tiempo convencional.

Artículo 105. Para realizar sus funciones, los miembros del personal docente y de investigación podrán tener Ayudantes o Preparadores, quienes se seleccionarán, entre los estudiantes calificados en la forma que indique el Reglamento. Los Ayudantes o Preparadores colaborarán con los Profesores en el desarrollo de las labores docentes y de investigación. Estos cargos servirán de credencial de méritos a los fines del correspondiente ingreso en el escalafón del personal docente o de investigación.

Artículo 106. Los miembros del personal docente y de investigación deben elaborar los programas de sus asignaturas, o los planes de sus trabajos de investigación, y someterlos para su aprobación a las respectivas autoridades universitarias, pero conservan completa independencia en la exposición de la materia que enseñan y en la orientación y realización de sus trabajos.

En el caso de que la enseñanza de una asignatura estuviera encomendada a varios Profesores, el Jefe de Cátedra coordinará la unidad de la enseñanza.

Cuando existan cátedras paralelas, los Profesores coordinarán sus actividades con vista de la coherencia y unidad de la labor universitaria.

Artículo 107. El escalafón del personal docente y de investigación es uniforme para todas las Universidades Nacionales, y no se interrumpe con el traslado de una a otra Universidad.*

* El Consejo Universitario, en sesión de 9277, aprobó en relación a la aplicación de este artículo lo siguiente: 1º Para la aplicación del artículo 107 de la Ley de Universidades deberán cumplir con las normas incluidas en el Reglamento ad hoc que sobre incorporación dicte el Consejo Universitario. 2º Solamente se aplicará el Art. 107 en el momento de la incorporación a la Universidad Central. 3º Cuando se haya incorporado a la Central seguir ascendiendo conforme a las normas propias de la Universidad Central (Circular Nº 7 del Consejo Universitario de fecha 2 de marzo de 1977 que también incluye el informe de la Comisión nombrada por el Consejo Universitario sobre el particular).

Por otra parte, el Consejo Nacional de Universidades, en su sesión del 6 de octubre de 1975 aprobó sobre el particular la siguiente Resolución: 'Para que una Universidad pueda incorporar a su servicio a un miembro del personal docente y de investigación ordinario o especial o a un becario de otra institución universitaria, el Consejo Nacional de Universidades recomienda el cumplimiento, además de los requisitos de ingreso, de la exigencia de que el Rector de aquélla solicite del Rector de la Universidad donde trabaja la persona en cuestión, información y opinión favorable sobre la incorporación^a. (Circular Nº 10 del Consejo Universitario de la UCV, de fecha 26276).

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Igualmente el Consejo Nacional de Universidades ha aprobado sobre esta materia, en sesión de 18 de noviembre de 1977 unas Pautas Reglamentarias sobre el Escalafón del Personal Docente y de Investigación de las Universidades Nacionales (Ver: Tomo 1, Vol. 2, de esta Compilación, pág. 711) que tratan en particular sobre la aplicación del Art. 107 de la Ley. Hasta el presente el Consejo Universitario no ha dictado el Reglamento de incorporación de estas Pautas.

Artículo 108. En caso de que un miembro del personal docente o de investigación, previa la autorización correspondiente, se separe de su cargo para efectuar estudios de especialización, cumplir misiones de intercambio con otras instituciones, o realizar cualesquiera otras actividades científicas o académicas que redunden en provecho de su formación o en beneficio de la Universidad, se le computará para los fines del escalafón y de la jubilación el tiempo que emplee en estas actividades.

Artículo 109. Los miembros del Personal Docente y de Investigación deben concurrir a los actos que celebre la Universidad y a los cuales sean convocados con carácter obligatorio.

Artículo 110. Los Profesores Titulares, Asociados, Agregados y Asistentes, solo podrán ser removidos de sus cargos docentes o de investigación en los casos siguientes:

1. Cuando individual o colectivamente participen en actividades o manifestaciones que lesionen los principios consagrados por la Organización de las Naciones Unidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos;
2. Cuando participen, o se solidaricen activa o pasivamente, con actos o medidas que atenten contra la inviolabilidad del recinto universitario, o contra la integridad de la Institución o la dignidad de ella o de cualquiera de sus miembros;
3. Por notoria mala conducta pública o privada;
4. Por manifiesta incapacidad física;
5. Por incapacidad pedagógica o científica comprobada;
6. Por dejar de ejercer sus funciones sin motivo justificado;
7. Por haber dejado de concurrir injustificadamente a más del 15 por ciento de las clases que deben dictar en un período lectivo; por incumplimiento en las labores de investigación; o por dejar de asistir injustificadamente a más del 50 por ciento de los actos universitarios a que fueran invitados con carácter obligatorio o en el mismo período;
8. Por reiterado y comprobado incumplimiento en los deberes de su cargo.

Artículo 111. Según la gravedad de la falta, los miembros del personal docente y de investigación podrán ser sancionados con amonestaciones, suspensión temporal, o destitución de sus cargos.

Los miembros del personal docente y de investigación que incurran en las causales 1, 2, 3, 6, 7 y 8 del artículo anterior, y sean removidos de sus cargos, no podrán ingresar en ninguna universidad del país, ni desempeñar ningún empleo en ellas, mientras dure la sanción que les sea impuesta.

Artículo 112. Para que un miembro del personal docente y de investigación pueda ser removido de su cargo por las causales señaladas en el Artículo 110, es necesario instruirle un expediente de acuerdo con los trámites y requisitos fijados por la presente Ley y los Reglamentos.

Artículo 113. El miembro del personal docente y de investigación que sea destituido de su cargo arbitrariamente, tendrá derecho a su reincorporación con reconocimiento del tiempo que hubiese permanecido retirado, como tiempo de servicio.

Esta reclamación deberá intentarse dentro de los doce meses siguientes, salvo que circunstancias especiales debidamente comprobadas se lo hayan impedido.

Artículo 114. Las Universidades deben protección a los miembros de su personal docente y de investigación y procurarán, por todos los medios, su bienestar y mejoramiento. A este fin, la Universidad establecerá los sistemas que permitan cubrir los riesgos de enfermedad, muerte o despido; creará centros sociales, vacaciones y recreativos; fundará una caja de previsión social, y abogará porque los miembros del personal docente y de investigación, así como sus familiares, se beneficien en todos aquellos servicios médicos o sociales que se presten a través de sus institutos y dependencias.

Artículo 115. Para representar a los miembros del personal docente y de investigación ante las autoridades universitarias, las asociaciones de profesores universitarios solicitarán el reconocimiento ante el Consejo Universitario respectivo.

Sección XI

De los alumnos

Artículo 116. Los alumnos de las Universidades las personas que, después de haber cumplido los requisitos de admisión establecidos en la Ley y los Reglamentos, sigan los cursos para obtener los títulos o certificados que confiere la Universidad.

Se entiende por alumno regular de una Universidad al estudiante debidamente inscrito en ella, y que cumpla a cabalidad con todos los deberes inherentes a su condición de alumno, conforme a la Ley, los Reglamentos y los planes regulares de estudio.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

No son alumnos regulares:

1. Quienes estén aplazados en más de una asignatura;
2. Quienes hayan sido aplazados en un número de asignaturas tal, que exceda del cincuenta por ciento de la carga docente para la que se habían inscrito;
3. Quienes se inscriban en un número de asignaturas que represente un porcentaje inferior al cincuenta por ciento de la máxima carga permitida para un período lectivo;
4. Quienes hayan aprobado las asignaturas necesarias para obtener el correspondiente título o certificado.

Artículo 117. Los alumnos regulares tendrán derecho a elegir y a ser elegidos en los procesos electorales que esta Ley establezca para escoger representación estudiantil.

Parágrafo Único: Los alumnos no podrán ser por más de dos años representantes estudiantiles. Tampoco podrán ejercer la representación estudiantil ante los diferentes organismos del sistema universitario los alumnos que hubieren finalizado una carrera universitaria.

Artículo 118. Para seguir los cursos universitarios y obtener los grados, títulos o certificados de competencia que confiere la Universidad, los alumnos necesitan cumplir los requisitos que, sobre las condiciones de asistencia, exámenes, trabajos prácticos y demás materias, fijen la presente Ley y los Reglamentos.

Artículo 119. Para ingresar como alumno en los cursos universitarios regulares y obtener los grados y títulos que la Universidad confiera se necesita el Título de Bachiller en la especialidad correspondiente.

Parágrafo Primero: Si el aspirante posee el título de Bachiller en especialidad distinta a la exigida por el Reglamento de la Facultad correspondiente, deberá aprobar un examen de admisión cuyo contenido, modalidades y demás condiciones serán determinados por el Consejo de la respectiva Facultad.

Parágrafo Segundo: Asimismo, podrán ingresar como alumnos en los cursos universitarios regulares los egresados titulares de planteles de educación superior mediante el procedimiento de equivalencia de estudios.

Parágrafo Tercero: El Consejo Universitario podrá autorizar la inscripción en determinadas Escuelas de personas que no tengan el Título de Bachiller, y reglamentará especialmente esta disposición.

Artículo 120. El estudiante que ingresa a la Universidad no podrá inscribirse en más de una Facultad. Cursado el primer año, el alumno podrá inscribirse en otra Facultad previa autorización del Consejo Universitario.

Artículo 121. Para orientarse en sus estudios, los alumnos consultarán a los Profesores Consejeros designados por el Decano, quienes los guiarán en todo lo relativo a sus labores universitarias.

Artículo 122. Las Universidades deben protección a sus alumnos y procurarán por todos los medios, su bienestar y mejoramiento. A este fin, la Universidad organizará sistemas de previsión social para el alumnado, propenderá a la creación de centros vacacionales y recreativos para los estudiantes, y de acuerdo con sus recursos, prestará ayuda a los alumnos que la requieran.

Artículo 123. Las Universidades propiciarán el intercambio de alumnos con otras instituciones del país o del extranjero; fomentarán el acercamiento de los estudiantes entre sí y con los profesores; y facilitarán las relaciones de las organizaciones estudiantiles con agrupaciones similares de otras naciones o de carácter internacional.

Artículo 124. Los alumnos están obligados a asistir puntualmente a las clases, trabajos prácticos y seminarios. Deben mantener un espíritu de disciplina en la Universidad y colaborar con sus autoridades para que todas las actividades se realicen normal y ordenadamente dentro del recinto universitario. Los alumnos deben tratar respetuosamente al personal universitario y a sus compañeros, cuidar los bienes materiales de la Universidad y ser guardianes y defensores activos del decoro y la dignidad que deben prevalecer como normas del espíritu universitario.

Artículo 125. Los alumnos que no cumplan las obligaciones universitarias establecidas en el artículo anterior, serán sancionados, según la gravedad de la falta, con pena de amonestación, de suspensión temporal, de pérdida del curso o de expulsión de la Universidad, de acuerdo con lo que establezcan los Reglamentos respectivos.

Artículo 126. Para representar a los estudiantes ante las autoridades universitarias, las asociaciones de estudiantes solicitarán el reconocimiento del Consejo Universitario respectivo.

Sección XII

De los Egresados

Artículo 127. Las Universidades mantendrán, por todos los medios a su alcance, los vínculos que deben existir entre ellas y sus egresados.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Artículo 128. Los egresados están en la obligación de colaborar espiritual y materialmente en el fomento y la buena marcha de la Universidad en la cual hayan obtenido su grado, y formarán parte de los organismos universitarios, de acuerdo con lo establecido en la presente Ley y los Reglamentos.

Artículo 129. Los representantes de los egresados ante los Consejos de las Facultades designarán de entre ellos un representante y un suplente ante el Consejo Universitario respectivo.

Sección XIII

Del Consejo de Fomento

Artículo 130. El Consejo de Fomento estará integrado por siete miembros escogidos por el Consejo Universitario entre reconocidas personalidades de las Finanzas y de la Economía venezolana.

Artículo 131. Son atribuciones del Consejo de Fomento:

1. Recomendar al Consejo Universitario la adquisición, enajenación o gravamen de bienes y la aceptación de herencias, legados o donaciones;
2. Fomentar las rentas de la Universidad;
3. Servir de órgano de consulta al Consejo Universitario en los problemas de índole económica y financiera;
4. Estudiar los problemas de largo alcance, prever las necesidades económicas futuras de la Universidad y planear los modos de satisfacerlas;
5. Las demás que fije su Reglamento, dictados por el Consejo Universitario.

Sección XIV

Del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico

Artículo 132. En cada Universidad funcionará un Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, que tendrá por finalidad estimular y coordinar la investigación en el campo científico y en el dominio de los estudios humanísticos y sociales.

Artículo 133. El Consejo estará integrado por dos Comisiones: la Comisión de Desarrollo Científico y la Comisión de Estudios Humanísticos y Sociales.

Las comisiones se reunirán en Consejo para coordinar sus respectivos sistemas de trabajo e intercambiar ideas acerca de la investigación en la Universidad. El Consejo será presidido por el Rector, o en su ausencia, por el Vicerrector.

Artículo 134. El Reglamento del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico determinará la integración de las distintas comisiones.

Artículo 135. Los Delegados a las comisiones, y sus suplentes, serán elegidos por el Consejo de la Facultad, mediante votación directa y secreta. El Consejo Universitario designará un Delegado ante cada una de las comisiones.

Artículo 136. Para ser delegado ante las comisiones se necesita ser Director o Miembro de algún Instituto en la respectiva Facultad, haber publicado obras de reconocido valor en el campo de la correspondiente especialidad, o estar dedicado activamente a la labor de investigación. Los Delegados durarán dos años en sus funciones y podrán ser reelegidos.

Artículo 137. Las atribuciones del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico serán fijadas por el Reglamento que dicte el Consejo Universitario de acuerdo a la presente Ley.

Sección XV

De la Dirección y de la Comisión de Cultura

Artículo 138. En cada Universidad, adscrita al Rectorado, funcionará una Dirección de Cultura, la cual fomentará y dirigirá las actividades de extensión cultural de la Universidad, contribuyendo a la formación del alumnado y a la difusión de la ciencia y la cultura en el seno de la colectividad.

Artículo 139. La Dirección de Cultura tendrá un Director de libre nombramiento y remoción del Rector.

Artículo 140. El Consejo Universitario podrá crear, con carácter adhonorem, como órgano consultivo de la Dirección de Cultura una Comisión de Cultura, en la que participarán profesores y estudiantes, designados por el mismo Consejo.

Artículo 141. La Dirección de Cultura, con la asesoría de la Comisión de Cultura, donde la hubiere, tendrá a su cargo la dirección y coordinación de las actividades culturales de la Universidad, de acuerdo con el Reglamento que dicte el Consejo Universitario.

Sección XVI

De la Dirección y de la Comisión de Deportes

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Artículo 142. Para el estímulo, desarrollo y coordinación del deporte universitario. en cada Universidad funcionará adscrita al Rectorado una Dirección de Deportes, de acuerdo con el Reglamento que dicte el Consejo Universitario.

Artículo 143. La Dirección de Deportes tendrá un Director libre nombramiento y remoción del Rector.

Artículo 144. Como órgano consultivo de la Dirección de Deportes, el Consejo Universitario podrá crear con carácter adhonorem una Comisión de Deportes, en la que participarán profesores y estudiantes designados por el mismo Consejo.

Capítulo II

De la Enseñanza Universitaria

Sección I

Disposiciones Generales

Artículo 145. La enseñanza universitaria se suministrarán las Universidades y estará dirigida a la formación integral del alumno y a su capacitación para una función útil a la sociedad.

Artículo 146. Además de establecer las normas pedagógicas internas que permitan armonizar la enseñanza universitaria con la formación iniciada en los ciclos educacionales anteriores, las universidades señalarán orientaciones fundamentales tendientes a mejorar la calidad general de la educación en el país.

Artículo 147. Los alumnos estarán obligados a seguir, además de los estudios especializados que debe impartir cada Facultad, los cursos generales humanísticos o científicos que deberá prescribir el Consejo Universitario.

Artículo 148. Los demás particulares de la enseñanza universitaria serán determinados en los reglamentos que dictarán los organismos universitarios con sujeción a sus atribuciones.

Sección II

De los Exámenes

Artículo 149. El aprovechamiento y capacidad de los alumnos se evaluará mediante exámenes y pruebas que se efectuarán durante el transcurso del período lectivo.

Artículo 150. Los exámenes y pruebas deben concebirse como medios pedagógicos para estimular la actividad intelectual de los estudiantes y corregir periódicamente los posibles defectos de su formación. Como instrumentos auxiliares de evaluación en ellos debe atenderse, más que a la repetición o memorización de la materia tratada durante el curso al

aprovechamiento que demuestre el alumno mediante la comprensión del saber recibido. Los Profesores formularán y realizarán los exámenes y pruebas de acuerdo con esta norma.

Artículo 151. Al término de cada período lectivo habrá un examen final. Durante el transcurso del período lectivo el profesor efectuará como mínimo, dos exámenes parciales en cada asignatura. El Consejo Universitario reglamentará, a solicitud del Consejo de la Facultad, las excepciones a este régimen.

Artículo 152. Para evaluar el aprovechamiento del alumno se calificarán los trabajos, exámenes y pruebas, con un número comprendido entre 0 y 20 (cero y veinte) puntos. Para ser aprobado se necesita un mínimo de 10 (diez) puntos.

Artículo 153. Los exámenes parciales y finales se evaluarán de acuerdo con el sistema de calificaciones establecido en el artículo anterior. El promedio de las calificaciones de los exámenes parciales aportará el 40 por ciento de la nota definitiva.

Artículo 154. Para tener derecho a presentar el examen final de una asignatura el alumno debe tener un promedio mínimo de 10 (diez) puntos en los correspondientes exámenes parciales.

Artículo 155. Los alumnos que hayan perdido el derecho a exámenes finales o que resulten aplazados en ellos, podrán presentar exámenes de reparación en las condiciones establecidas en esta Ley y los Reglamentos.

Artículo 156. Los alumnos que resulten aplazados por primera vez en exámenes de reparación en no más de una asignatura pueden inscribirse condicionalmente en todas las asignaturas del curso inmediato superior y podrán presentar exámenes finales de una y otras en el período ordinario de exámenes. Si la asignatura pendiente tiene prelación sobre alguna o algunas del curso superior no podrán rendirse los exámenes de estas sin haber aprobado previamente aquella. El Consejo de cada Facultad determinará el orden de prelación de asignaturas.

Artículo 157. No tendrá derecho a examen de reparación el alumno comprendido en los siguientes casos:

1. Si no ha obtenido el promedio mínimo exigido para presentarse a exámenes finales en más de la mitad de las asignaturas cursadas durante el período lectivo;
2. Si fuera aplazado en mas de la mitad de los exámenes finales;
3. Si el número de las asignaturas en que hubiera perdido el derecho al examen final sumado al número de las asignaturas en que fuera aplazado, excediera la mitad del total de las materias cursadas durante el período lectivo.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Artículo 158. En los exámenes de reparación no se computarán los promedios parciales.

Artículo 159. Los alumnos que tengan derecho a presentar exámenes finales podrán solicitar ante el Consejo de la Facultad su diferimiento y presentarlos en el lapso que sea establecido. De los exámenes diferidos no habrá reparación, pero al alumno se le computará el promedio de sus exámenes parciales.

Artículo 160. Para obtener el título de Doctor en cualquier especialidad, habrá un examen público y solemne, que versará sobre la Tesis que presente el aspirante.

Artículo 161. El Consejo Universitario respectivo reglamentará todo lo concerniente a exámenes, atendiendo las pautas que señale el Consejo Nacional de Universidades.

Capítulo III

De las Incompatibilidades

Artículo 162. Los cargos de Rector, Vicerrector, Secretario, Decano y Directores de Escuela e Institutos Universitarios, son de Tiempo Completo. Dichas funciones y las de Profesor de Tiempo Completo son incompatibles con actividades profesionales o cargos remunerados que por su índole o por su coincidencia de horario menoscaben la eficiencia en el desempeño de las obligaciones universitarias. Corresponde al Consejo Universitario la calificación pertinente.

Artículo 163. Los Profesores de dedicación exclusiva no podrán realizar ninguna otra actividad remunerada.

Artículo 164. El Rector, los Vicerrectores, el Secretario, el Decano, o los Directores de Escuelas Universitarias, no podrán dedicar dentro de su Tiempo Completo más de seis horas semanales a la docencia o a la investigación y no percibirán remuneración adicional por estas actividades.

Artículo 165. Ningún funcionario puede desempeñar a la vez dos cargos administrativos remunerados en la Universidad.

Artículo 166. Ninguna persona podrá atender, a la vez, dos o más cargos docentes, si las horas requeridas para su desempeño exceden las establecidas para el Tiempo Completo. La remuneración de dos o más cargos docentes no podrá exceder el 75 por ciento del sueldo asignado para el Tiempo Completo en la correspondiente categoría.

Capítulo IV

Del Sistema Electoral Universitario

Artículo 167. La organización del proceso de elecciones universitarias estará a cargo de la Comisión Electoral de cada Universidad, integrada por tres (3) profesores designados por el Consejo Universitario; un (1) alumno regular designado por los representantes de los alumnos ante los Consejos de Facultades; y un egresado designado por los representantes de los egresados ante los Consejos de Facultades. Cada uno de los miembros de la Comisión Electoral tendrá un suplente designado en la misma forma y oportunidad que los principales.

Cuando se trate del proceso electoral para elección del Rector, Vicerrectores y Secretario y en cualquier otra elección en que la Comisión Electoral lo considere conveniente, se incorporará a este organismo un representante con derecho a voz, por cada una de las planchas postuladas. En la sesión de instalación, la Comisión Electoral elegirá Presidente a uno de los profesores que la integran y designará Secretario de fuera de su seno a un miembro de la Comunidad Universitaria. Los miembros de la Comisión Electoral y el Secretario de la misma no podrán ser candidatos a las elecciones universitarias.

Artículo 168. La Comisión Electoral convocará a elecciones en el transcurso del segundo semestre del año lectivo anterior al vencimiento de los respectivos períodos electorales.

Artículo 169. Al instalarse la Comisión Electoral procederá a formar el Registro Electoral Universitario, cuyos resultados hará conocer mediante lista general elaborada en orden alfabético y la cual deberá estar concluida y hecha del conocimiento del electorado universitario con 30 días de anticipación, por lo menos, a la fecha de la respectiva elección.

En el Registro Electoral se hará constar los nombres y apellidos del elector, su número de cédula de identidad, la condición que lo califica para votar y cualquier otro dato que estime necesario la Comisión Electoral a los efectos de una mejor identificación.

Las impugnaciones que los interesados hagan de la lista de electores, serán consideradas y decididas por la Comisión Electoral dentro de los veinte (20) días siguientes a la publicación del Registro.

Parágrafo Unico: Quedarán excluidos del Registro de Electores los alumnos que se encuentren en los casos previstos en los numerales 1, 2, 3 y 4 del Artículo 116 de la Ley, así como aquellos que hayan sido aplacados en más de una asignatura en los exámenes correspondientes al primer período para las Facultades que funcionen con arreglo al régimen del período lectivo o de los exámenes finales correspondientes al primer período para las que lo hacen con arreglo a un régimen diferente.

Artículo 170. Los alumnos, profesores o egresados no podrán ejercer simultáneamente más de una representación electiva en los diferentes organismos del sistema universitario. Quien resultare electo para dos o más, tendrá que optar por una de ellas, renunciando a las otras.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Artículo 171. Salvo el caso de elección de Rector, Vicerrector y Secretario, que será nominal, en todos los procesos electorales universitarios donde se elijan dos o más candidatos, funcionará el principio de representación proporcional. A tal efecto se anotará el total de votos válidos para cada lista o plancha de candidatos y cada uno de los totales se dividirá entre uno, dos y tres, y así sucesivamente, hasta obtener para cada uno de ellos el número de cuociente igual al de los candidatos por elegir. Se formará luego una columna final colocando los cuocientes de las distintas planchas en orden decreciente, cualquiera que sea la lista a que pertenezcan, hasta que hubiere tantos cuocientes como candidatos deban ser elegidos. Al lado de cada cuociente se indicará el nombre del candidato y la lista a que corresponde. Cuando resultaren iguales dos o más cuocientes en concurrencia por el último puesto por proveer, se dará preferencia al de la lista que haya obtenido el mayor número de votos, y en caso de empate, decidirá la suerte.

Artículo 172. Las elecciones tendrán lugar en las Universidades Nacionales, en el segundo semestre del período lectivo y a tal efecto, se procederá a uniformar el período lectivo en cada Universidad.

Título IV

De las universidades privadas

Artículo 173. El Ejecutivo Nacional, previa la opinión favorable del Consejo Nacional de Universidades, podrá autorizar, mediante Decreto y en cada caso, el funcionamiento de Universidades fundadas por personas naturales o jurídicas de carácter privado.

Artículo 174. A los fines de la autorización del Ejecutivo Nacional, el o los promotores de toda Universidad Privada elevarán solicitud al Ministerio de Educación y acompañarán los siguientes documentos:

- a) Copia certificada del título jurídico por el cual se crea la Universidad
- b) Proyecto del Estatuto Orgánico

Artículo 175. Autorizado el funcionamiento por el Ejecutivo Nacional, las Universidades Privadas adquirirán la personalidad jurídica con la protocolización en la Oficina Subalterna de Registro del lugar donde funcionará, de la solicitud al Ministerio de Educación, los correspondientes documentos determinados en el artículo anterior, y la autorización del Ejecutivo Nacional

Artículo 176. Cuando por testamento se haya dispuesto la creación de una Universidad, el Ministerio Público podrá gestionar la autorización para su funcionamiento, de oficio o bien a solicitud del Ministerio de Educación.

Anexos: Ley de Universidades 1970

Artículo 177. Las Universidades Privadas tendrán un personal directivo similar al asignado por la presente Ley a las Universidades Nacionales, el cual deberá llenar los requisitos exigidos en los Artículos 28, 64 y 72.

Artículo 178. El personal docente y de investigación de las Universidades Privadas, deberá llenar las condiciones establecidas en el Artículo 85 de la presente Ley.

Artículo 179. Las Universidades Privadas y sus organismos tendrá la misma estructura académica que la de las Universidades Nacionales, salvo en lo establecido en esta Ley y lo que reglamente el Consejo Nacional de Universidades.

Artículo 180. En las Universidades Privadas sólo podrán funcionar las Facultades que apruebe el Consejo Nacional de Universidades. La modificación de dichas Facultades, o de cualquier Escuela o Instituto deberá ser autorizada previamente por el mismo Consejo.

Se requiere un mínimo de tres Facultades no afines para la existencia legal de una Universidad Privada.

Artículo 181. Las disposiciones de la presente Ley relativas al régimen de la enseñanza y de los exámenes se aplicarán a las Universidades Privadas.

Artículo 182. Los títulos y certificados que expidan las Universidades Privadas sólo producirán efectos legales al ser refrendados por el Ejecutivo Nacional, por órgano del Ministerio de Educación.

Será de la exclusiva competencia de las Universidades Nacionales o relativo a la reválida de los títulos universitarios extranjeros y a las equivalencias de estudios universitarios y de educación superior.

Artículo 183. El Estado ejercerá la inspección de las Universidades Privadas en la forma que al efecto disponga el Ejecutivo Nacional, el cual podrá revocar la autorización de cualquier Universidad Privada, o suspender su funcionamiento o el de cualquiera de sus dependencias cuando en ella no se cumplan las disposiciones legales o reglamentarias que les sean aplicables.

Parágrafo Unico: Los interesados podrán apelar de esta decisión para ante la Corte Federal en un plazo de diez días contados a partir de la fecha de publicación oficial de la resolución del Ejecutivo Nacional.

Título V

Disposiciones transitorias

Capítulo I

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Disposición Transitoria

Artículo 184. A los fines del cumplimiento de la presente Ley:

1. En un lapso no mayor de tres meses contados a partir de la promulgación de esta Ley, deberán elegirse los representantes de los Profesores y de los estudiantes; y se harán las designaciones que deben realizar el Consejo Nacional o la Comisión Delegada y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas para integrar el Consejo Nacional de Universidades.

2. El Consejo Nacional de Universidades se instalara con la mitad mas uno de sus integrantes a la mayor brevedad.

3. Mientras se constituye el Consejo Nacional de Universidades, de acuerdo con lo dispuesto en el numeral anterior, ejercerá sus funciones un Consejo Nacional de Universidades Provisorio, integrado en la siguiente forma:

El Ministro de Educación, quien lo presidirá; los Rectores de las Universidades Nacionales que tienen su asiento en la capital de la República; un Rector de una Universidad Privada, designado por los Rectores de las Universidades Privadas que funcionan en el país; cuatro profesores universitarios designados por el Congreso Nacional o la Comisión Delegada, y los cuales deberán llenar las mismas condiciones que la Ley exige para ser Rector; y el Presidente de la Federación de Centros Universitarios de la Universidad Nacional no Experimental con sede en Caracas.

Capítulo II

Disposiciones Finales

Artículo 185. El Ejecutivo Nacional reglamentará la presente ley dictará las disposiciones transitorias que sean necesarias para su aplicación, sin perjuicio de las atribuciones que se confieren al Consejo Nacional de Universidades y a las Universidades Nacionales para dictar reglamentos de índole interna.

Artículo 186. El Consejo Universitario determinará la organización del personal administrativo y el funcionamiento de los servicios correspondientes, de acuerdo con el Reglamento respectivo.

Artículo 187. Las Universidades podrán, a título de experimentación debidamente justificada y planificada, adoptar una estructura académica distinta de la prevista en la presente Ley, siempre que ello no comporte alteración en la composición o en la forma de designación o le elección de los órganos directivos de la Universidad.

El proyecto respectivo será sometido al Consejo Nacional de Universidades y contendrá una precisa determinación de los objetivos, de las estructuras que van a ser adoptadas, de la organización, de los planes de estudio y de financiamiento de las normas de funcionamiento y de los sistemas de evaluación.

Una vez aprobado el proyecto, deberá someterse a la consideración del Consejo Nacional de Universidades, cada cinco años por lo menos, una evaluación de los resultados obtenidos para que ese organismo de termine si la experiencia debe continuar o no.

Parágrafo Unico: En los casos en que el proyecto comporte alteración de los métodos de evaluación o del régimen de títulos y certificados se requerirá el voto favorable del Presidente del Consejo Nacional de Universidades.

Artículo 188. En caso de empate en las votaciones del Consejo Nacional de Universidades, del Consejo Universitario, del Consejo de Facultad o del Consejo de Escuela, corresponderá el voto decisorio al presidente del organismo respectivo.

Artículo 189. La Contraloría General de la República dispondrá por sí o a solicitud del Ejecutivo Nacional, la revisión de cuentas de las universidades. A tal efecto, el Rector deberá presentar los comprobantes, archivos, depósitos y libros que fueren necesarios a juicio del organismo contralor.

Artículo 190. Los casos dudosos o no previstos en la presente ley serán resueltos por el Ejecutivo Nacional.

Artículo 191. Se deroga la Ley de Universidades del 2 de agosto de 1953 y las disposiciones legales o reglamentarias que colidan con la presente Ley.

Dada, firmada y sellada, en el Palacio Federal Legislativo, en Caracas, a los dos días del mes de septiembre de mil novecientos setenta. Años 161º de la Independencia y 112º de la Federación.

El Presidente,

J. A. PÉREZ DÍAZ

El Vicepresidente,

ANTONIO LÉIDENZ

Los Secretarios,

J.E. RIVERA OVIEDO

HÉCTOR CARPIO CASTILLO

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

Palacio de Miraflores, en Caracas, a los ocho días del mes de septiembre de mil novecientos setenta. Años 161º de la Independencia y 112º de la Federación

Cúmplase.

(L.S.)

RAFAEL CALDERA

Refrendado.

El Ministro de Relaciones Interiores,

(L.S.)

LORENZO FERNÁNDEZ

Refrendado.

El Ministro de Relaciones Exteriores,

(L.S.)

ARÍSTIDES CALVANI

Refrendado.

El Ministro de Hacienda,

(L.S.)

PEDRO TINOCO , Hijo.

Refrendado.

El Ministro de la Defensa,

(L.S.)

MARTÍN GARCÍA VILLASMIL.

Refrendado.

El Ministro de Fomento,

Anexos: Ley de Universidades 1970

(L.S.)

HAYDÉE CASTILLO DE LÓPEZ.

Refrendado.

El Ministro de Obras Públicas,

(L.S.)

JOSÉ CURIEL RODRÍGUEZ.

Refrendado.

El Ministro de Educación.

(L.S.)

HÉCTOR HERNÁNDEZ CARABAÑO.

Refrendado.

El Ministro de Sanidad y Asistencia Social,

(L.S.)

J.J. MAIZ LYON.

Refrendado.

El Ministro de Agricultura y Cría,

(L.S.)

JESÚS LÓPEZ LUQUE.

Refrendado.

El Ministro del Trabajo,

(L.S.)

NECTARIO ANDRADE LABARCA.

Refrendado.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

El Ministro de Comunicaciones,

(L.S.)

RAMÓN J. VELÁZQUEZ.

Refrendado.

El Ministro de Justicia,

(L.S.)

ORLANDO TOVAR.

Refrendado.

El Ministro de Minas e Hidrocarburos,

(L.S.)

HUGO PÉREZ LA SALVIA.

Refrendado.

El Ministro de Estado,

(L.S.)

ALFREDO RODRÍGUEZ AMENGUAL.

* El Consejo Universitario, en sesión del 1978, aprobó en materia de donaciones a la Institución, las siguientes recomendaciones:

1. Que la donación se tramite a través del ciudadano Rector.
2. Cuando se trate de dinero efectivo, este ingrese a la Administración Central y posteriormente remitirlo a la Dependencia autorizada para recibir la donación.
3. Cuando se trata de bienes, lo acepte la Dependencia correspondiente y se adscriba a los bienes de la Universidad Central de Venezuela (Circular N° 29 del Consejo Universitario de 21 de julio de 1978).

** El Consejo Universitario, en sesión del 11178, resolvió en relación al título requerido para postularse a Decano en las elecciones de marzo de 1978, lo siguiente: 'Para ser postulado a Decano en las próximas elecciones sólo se requiere el título universitario en la respectiva

especialidad. Se exceptúan los egresados de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, a quienes se les exigirá el título de Doctor^a (Circular N° 2 del Consejo Universitario de 13 de enero de 1978).

*** El Consejo Universitario, en sesión del 12178, aprobó en relación a la aplicación de este artículo lo siguiente: 'De conformidad con lo previsto en los artículos 62 numeral 8 y 80 de la Ley de Universidades, el cargo de Director de Instituto debe ser provisto cada tres (3) años, pudiendo ser reelegido quien fuese titular del cargo y que dicha designación debe ser propuesta al consejo universitario por el respectivo Consejo de Facultad por órgano del Decano Presidente del mismo. En consecuencia es necesario: 1) que el consejo universitario ratifique formalmente la designación de un Director de Instituto cuando fuere reelegido; 2) Regularizar ante el Consejo Universitario la situación de aquellos Directores de Institutos, que habiendo sido elegidos en su oportunidad por el respectivo Consejo de Facultad no se ha completado el procedimiento de Ley^a (Circular N° 1 del Consejo Universitario de 13 de enero de 1978)

Gaceta Oficial de la República de Venezuela

Caracas, lunes 28 de julio de 1980

Número 2.635 Extraordinario

El Congreso de la República de Venezuela

Decreta:

la siguiente,

Ley Orgánica de Educación

Título I

Disposiciones Fundamentales

Artículo 1º

La presente ley establece las directrices y bases de la educación como proceso integral, determina la orientación, planificación y organización del sistema educativo y norma el funcionamiento de los servicios que tengan relación con este.

Artículo 2º

La educación es función primordial e indeclinable del Estado, así como derecho permanente e irrenunciable de la persona.

Artículo 3º

La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre basada en la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo; capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social, consustanciado con los valores de la identidad nacional y con la comprensión, la tolerancia, la convivencia y las actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana.

La educación fomentará el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, calidad de vida y el uso racional de los recursos naturales y contribuirá a la formación y capacitación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país y la promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente.

Artículo 4º

La educación, como medio de mejoramiento de la comunidad y factor primordial del desarrollo nacional, es un servicio público prestado por el Estado, o impartido

por los particulares dentro de los principios y normas establecidos en la ley, bajo la suprema inspección y vigilancia de aquel y con su estímulo y protección moral y material.

Artículo 5º

Toda persona podrá dedicarse libremente a las ciencias, a la técnica, a las artes, o a las letras; y previa demostración de su capacidad, fundar cátedras y establecimientos educativos conforme a las disposiciones de esta Ley o de leyes especiales y bajo la suprema inspección y vigilancia del Estado.

Artículo 6º

Todos tienen derecho a recibir una educación conforme con sus aptitudes y aspiraciones, adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de la raza, del sexo, del credo, la posición económica y social o de cualquier otra naturaleza. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el cumplimiento de la obligación que en tal sentido le corresponde, así como los servicios de orientación, asistencia y protección integral al alumno con el fin de garantizar el máximo rendimiento social del sistema educativo y de proporcionar una efectiva igualdad de oportunidades educacionales.

Artículo 7º

El proceso educativo estará estrechamente vinculado al trabajo, con el fin de armonizar la educación con las actividades productivas propias del desarrollo nacional y regional y deberá crear hábitos de responsabilidad del individuo con la producción y la distribución equitativa de sus resultados.

Artículo 8º

La educación que se imparta en los institutos oficiales será gratuita en todos sus niveles y modalidades. La Ley de educación superior en lo referente a este nivel de estudios y el Ejecutivo Nacional en la modalidad de educación especial, establecerán obligaciones económicas cuando se trate de personas provistas de medios de fortuna.

Los recursos financieros que el Estado destina a educación constituyen una inversión de interés social que obliga a todos sus beneficiarios a retribuir servicios a la comunidad.

Artículo 9º

La educación será obligatoria en los niveles de educación pre-escolar y de educación básica. La extensión de la obligatoriedad en el nivel de pre-escolar se hará en forma progresiva y coordinándola además, con una adecuada orientación de la familia mediante programas especiales que la capacite para cumplir mejor su función educativa.

Artículo 10°

En los establecimientos docentes o durante el curso de cualquier actividad extra escolar que se cumpla con fines educativos, no podrá realizarse ninguna actividad de proselitismo partidista o de propaganda política. Tampoco se permitirá la propaganda de doctrinas contrarias a la nacionalidad o a los principios democráticos consagrados en la Constitución.

Artículo 11°

Los medios de comunicación social son instrumentos esenciales para el desarrollo del proceso educativo; en consecuencia, aquellos dirigidos por el Estado serán orientados por el Ministerio de Educación y utilizados por este en la función que el es propia. Los particulares que dirijan o administren estaciones de radio difusión sonora o audiovisual están obligados a prestar su cooperación a la tarea educativa y ajustaran su programación para el logro de los fines y objetivos consagrados en la presente Ley.

Se prohíbe la publicación y divulgación de impresos u otras formas de comunicación social que produzcan terror en los niños, inciten al odio, a la agresividad, la indisciplina, deformen el lenguaje y atenten contra los sanos valores del pueblo venezolano, la moral y las buenas costumbres.

Asimismo, la ley y los reglamentos regularan la propaganda en defensa de la salud mental y física de la población.

Artículo 12°

Se declaran obligatorios la Educación física y el deporte en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. El Ejecutivo Nacional promoverá su difusión y practica en todas las comunidades de la nación y establecerá las peculiaridades y excepciones relativas a los sujetos de la educación especial y de adultos.

Artículo 13°

Se promoverá la participación de la familia, de la comunidad y de todas las instituciones en el proceso educativo.

Título II De los Principio y Estructura del Sistema

Capítulo I Disposiciones Generales

Artículo 14°

El sistema educativo es un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios que garanticen la unidad del proceso educativo, tanto escolar como extra escolar y su continuidad a lo largo de la vida de la persona mediante un proceso de educación permanente.

Artículo 15°

El sistema educativo se fundamenta en principios de unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, flexibilidad e innovación, a cuyo efecto:

1. Se estructurara sobre la base de un régimen técnico-administrativo común y de los regímenes especiales que sean necesarios para atender los requerimientos del proceso educativo.
2. Se establecerán las conexiones e interrelaciones entre los distintos niveles y modalidades del sistema educativo para facilitar las transferencias y los ajustes requeridos para la incorporación de quienes habiendo interrumpido sus estudios deseen reanudarlos.
3. Se establecerán las condiciones para que el régimen de estudios sea revisado y actualizado periódicamente.
4. Se fijaran las normas para que la orientación educativa y profesional se organicen en forma continua y sistemática con el fin de lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades, aptitudes y vocación de los alumnos.
5. Se tomaran en cuenta las peculiaridades regionales del país a fin de facilitar la adaptación de los objetivos y de las normas técnicas y administrativas a las exigencias y necesidades de cada región.
6. Se establecerán las estructuras necesarias para que la investigación y experimentación sean factores de renovación del proceso educativo.

Artículo 16°

El sistema educativo venezolano comprende niveles y modalidades. Son niveles: la educación pre-escolar, la educación básica, la educación media diversificada y profesional y la educación superior.

Son modalidades del sistema educativo: la educación especial, la educación para las artes, la educación militar, la educación para la formación de ministros del culto, la educación de adultos y la educación extra escolar.

El Ejecutivo Nacional queda facultado para adecuar estos niveles y modalidades a las características del desarrollo nacional y regional.

Capítulo II De la Educación Pre-escolar

Artículo 17°

La educación pre-escolar constituye la fase previa al nivel de educación básica, con el cual debe integrarse. Asistirá y protegerá al niño en su crecimiento y desarrollo y lo orientará en las experiencias socio-educativas propias de la edad; atenderá sus necesidades e intereses en las áreas de la actividad física, afectiva, de inteligencia, de voluntad, de moral, de ajuste social, de expresión de su pensamiento y desarrollo de su creatividad, destrezas y habilidades básicas y le ofrecerá, como complemento del ambiente familiar, la asistencia pedagógica y social que requiera para su desarrollo integral.

Artículo 18°

La educación pre-escolar se impartirá por los medios mas adecuados al logro de las finalidades señaladas en el artículo anterior.

El Estado fomentara y creara las instituciones adecuadas para el desarrollo de los niños de este nivel educativo

Artículo 19°

Las empresas, bajo la orientación del Ministerio de Educación, colaboraran en la Educación pre-escolar de los hijos de sus trabajadores, en la forma y condiciones que determine el Ejecutivo Nacional al reglamentar la presente Ley, todo ello de acuerdo a las posibilidades económicas y financieras de ellas y según circunstancias de su localización.

Artículo 20°

El Estado desarrollara y estimulara la realización de programas y cursos especiales de capacitación de la familia y de todos los miembros de la comunidad para la orientación y Educación de los menores. Igualmente se realizaran, con utilización de los medios de comunicación social, programaciones encaminadas a lograr el mismo fin.

Capítulo III De la Educación Básica

Artículo 21°

La Educación Básica tiene como finalidad contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística; cumplir funciones de exploración y de orientación educativa y vocacional e iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil; estimular el deseo de saber y desarrollar la capacidad de ser de cada individuo, de acuerdo con sus aptitudes.

La Educación Básica tendrá una duración no menor de nueve años.

El Ministerio de Educación organizara en este nivel, cursos artesanales o de oficios que permitan la adecuada capacitación de los alumnos.

Artículo 22°

La aprobación de la Educación Básica da derecho al certificado correspondiente.

Capítulo IV

De la Educación Media Diversificada y Profesional

Artículo 23°

La Educación media diversificada y profesional tendrá una duración no menor de dos años. Su objetivo es continuar el proceso formativo del alumno iniciado en los niveles precedentes, ampliar el desarrollo integral del educando y su formación cultural; ofrecerle oportunidades para que defina su campo de estudio y de trabajo, brindarle una capacitación científica, humanística y técnica que le permita incorporarse al trabajo productivo y orientarlo para la prosecución de estudios en el nivel de Educación superior.

Artículo 24°

La aprobación de la Educación media diversificada y profesional da derecho al título de bachiller o de técnico medio de la especialidad correspondiente. Ambos títulos son equivalentes para los efectos de prosecución de estudios en el nivel de Educación superior.

Cuando sea incompleta la capacitación adquirida en la Educación media diversificada y profesional, deberá ser considerada en la prosecución de estudios, previo el cumplimiento de los requisitos que exijan la Ley y los reglamentos.

Capítulo V

De la Educación superior

Artículo 25°

La Educación superior se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y solidaridad humana, y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal en la búsqueda de la verdad, las cuales se expondrán, investigaran y divulgaran con rigurosa objetividad científica.

Artículo 26°

La Educación superior tendrá como base los niveles precedentes y comprenderá la formación profesional y de postgrado. La ley especial establecerá la coordinación e integración de las instituciones del nivel de educación superior, sus relaciones con los demás niveles y modalidades, el régimen, organización y demás características de las distintas clases de institutos de educación superior, de los estudios que en ellos se cursan y de los títulos y grados que otorguen y las obligaciones de orden ético y social de los titulados.

Artículo 27°

La educación superior tendrá las siguientes objetivos:

1. Continuar el proceso de formación integral del hombre, formar profesionales y especialistas y promover su actualización y mejoramiento

conforme a las necesidades del desarrollo nacional y del progreso científico.

2. Fomentar la investigación de nuevos conocimientos e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y demás manifestaciones creadoras del espíritu en beneficio del bienestar del ser humano, de la sociedad y del desarrollo independiente de la nación.
3. Difundir los conocimientos para elevar el nivel cultural y ponerlos al servicio de la sociedad y del desarrollo integral del hombre.

Artículo 28°

Son institutos de educación superior, las universidades; los institutos universitarios pedagógicos, politécnicos, tecnológicos y colegios universitarios y los institutos de formación de oficiales de las Fuerzas Armadas; los institutos especiales de formación docente, de bellas artes y de investigación; los institutos superiores de formación de ministros del culto; y, en general, aquellos que tengan los propósitos señalados en el artículo anterior y se ajusten a los requerimientos que establezca la ley especial.

Artículo 29°

El ingreso a la docencia en la educación superior, se hará siempre mediante el sistema de concursos, en la forma en que lo determinen la ley especial y los reglamentos respectivos.

Artículo 30°

Los institutos de educación superior tendrán la autonomía que, de acuerdo con su naturaleza y funciones, les confiera la ley especial.

El Consejo Nacional de Universidades o el organismo que al efecto se creare, podrá dictar las normas administrativas y financieras que juzgue necesarias, en su condición de organismo coordinación de la política universitaria. Estas normas serán de estrictos cumplimiento por parte de todos los institutos de educación superior.

Artículo 31°

Los graduados en establecimientos de educación superior ejercerán su profesión hasta por los dos primeros años siguientes a la culminación de sus estudios de pregrado, en el lugar que el Estado considere conveniente en función del desarrollo del país. En las leyes que regulan el ejercicio de cada profesión y en el reglamento de la presente ley se establecerán los requisitos mínimos para el cumplimiento de esta obligación.

El Ejecutivo Nacional dictara las normas necesarias para armonizar el cumplimiento de esta obligación con las relativas al ordenamiento jurídico en materia de servicio militar y para permitir que el que haya sido prestado durante el periodo de los estudios se pueda imputar en todo o en parte a la obligación establecida en el encabezamiento de este artículo.

Capítulo VI

De la Educación Especial

Artículo 32°

La Educación especial tiene como objetivo atender en forma diferenciada, por métodos y recursos especializados, aquellas personas cuyas características físicas, intelectuales o emocionales comprobadas sean de tal naturaleza y grado, que les impida adaptarse y progresar a través de los programas diseñados para los diferentes niveles del sistema educativo.

Igualmente deberá prestar atención especializada a aquellas personas que posean aptitudes superiores y sean capaces de destacarse en una o mas áreas del desenvolvimiento humano.

Artículo 33°

La educación especial estará orientada hacia el logro del máximo desarrollo del individuo con necesidades especiales, apoyándose mas en sus posibilidades que en sus limitaciones y proporcionara la adquisición de habilidades y destrezas que le capaciten para alcanzar la realización de su mismo y la independencia personal, facilitando su incorporación a la vida de la comunidad y su contribución al progreso general del país.

Artículo 34°

Se establecerán las políticas que han de orientar la acción educativa especial y se fomentaran y se crearan los servicios adecuados para la atención preventiva, de diagnostico y de tratamiento de los individuos con necesidades de educación especial. Asimismo se dictaran las pautas relativas a la organización y funcionamiento del esta modalidad del sistema educativo y se determinaran los planes y programas de estudio y el sistema de evaluación, el régimen de promoción y demás aspectos relativos a la enseñanza de educandos con necesidades especiales.

De igual manera, se regulara lo relacionado con la formación del personal docente especializado que ha de atender esta modalidad de la educación y se deberá orientar y preparar a la familia y a la comunidad en general, para reconocer, atender y aceptar a los sujetos con necesidades especiales, favoreciendo su verdadera integración mediante su participación activa en la sociedad y en el mundo del trabajo. Igualmente, se realizaran por los medios de comunicación social, programas encaminados a lograr los fines aquí propuestos.

Artículo 35°

En materia de educación especial, el Ejecutivo Nacional determinara la forma de establecer obligaciones económicas cuando los educandos o quienes estén obligados a su manutención tengan medios de fortuna con que satisfacerlas.

Capítulo VII

De la Educación Estética y de la Educación para las Artes

Artículo 36°

La educación Estética tiene por objeto contribuir al máximo desarrollo de las potencialidades espirituales y culturales de la persona, ampliar sus facultades creadoras y realizar de manera integral su proceso de formación general. Al efecto, atenderá de manera sistemática el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la sensibilidad y la capacidad de goce estético, mediante el conocimiento y practica de las artes y el fomento de actividades estéticas en el medio escolar y extra escolar.

Asimismo, prestara especial atención y orientara a las personas cuya vocación, aptitudes e intereses estén dirigidos al arte y su promoción asegurándoles la formación para el ejercicio profesional en este campo mediante programas e instituciones de distinto nivel destinados a tales fines.

Capítulo VIII

De la Educación Militar

Artículo 37°

La Educación militar se rige por las disposiciones de leyes especiales, sin perjuicio del cumplimiento de los preceptos que de la presente le sean aplicables.

Capítulo IX

De la Educación para la Formación de Ministros del Culto

Artículo 38°

La Educación para la formación de ministros del culto se rige por las disposiciones de esta ley en cuanto le sean aplicables y por las normas que dicten las autoridades religiosas competentes.

Capítulo X

De la Educación de Adultos

Artículo 39°

La Educación de adultos esta destinada a las personas mayores de quince años que deseen adquirir, ampliar, renovar o perfeccionar sus conocimientos, o cambiar su profesión. Tiene por objeto proporcionar la formación cultural y profesional indispensable que los capacite para la vida social, el trabajo productivo y la prosecución de sus estudios.

Artículo 40°

La Educación se impartirá en forma directa en planteles, o mediante la libre escolaridad o con el uso de técnicas de comunicación social, sistemas

combinados en varios medios y otros procedimientos que al efecto autorice el Ministerio de Educación.

Artículo 41°

En la admisión de alumnos, organización de los cursos, régimen de estudios y en el proceso de evaluación, se tomarán en cuenta los conocimientos, destrezas y experiencias, el grado de madurez, las diferencias de intereses y de actividades de los cursantes.

La forma de acreditar los conocimientos y experiencias será objeto de reglamentación especial.

Artículo 42°

Los mayores de dieciséis años podrán optar al certificado de educación básica sin otro requisito que la comprobación de los conocimientos fundamentales correspondientes. Los mayores de dieciocho años podrán optar en las mismas condiciones al título de bachiller en la especialidad respectiva. El Ministerio de Educación creará los centros de asistencia técnica que faciliten la libre escolaridad y determinará las especialidades, forma y condiciones en que se aplicaran las disposiciones del presente artículo.

Artículo 43°

En el nivel de educación superior se podrán organizar institutos de educación a distancia y programas especiales dentro del régimen de educación de adultos para alumnos bachilleres o que no posean este título y sean seleccionados mediante una adecuada evaluación. Tales institutos y programas requerirán la aprobación del máximo organismo de educación superior.

Capítulo XI De la Educación Extra Escolar

Artículo 44°

La educación extra escolar atenderá los requerimientos de la educación permanente. Programas diseñados especialmente proveerán a la población de conocimientos y prácticas que eleven su nivel cultural, artístico y moral y perfeccionen la capacidad para el trabajo.

El Estado proporcionará en todos los niveles y modalidades la orientación y los medios para la utilización del tiempo libre.

Artículo 45°

La educación extra escolar aprovechará las facilidades o recursos que para esta clase de educación posean las instituciones docentes públicas o privadas, los talleres libres de artes, las bibliotecas, las instalaciones deportivas y recreacionales, las industrias establecidas y demás posibilidades existentes

dentro de las comunidades, y utilizara al máximo la potencialidad educativa de los medios de comunicación social.

Título III Del Régimen Educativo

Capítulo I De las Actividades Educativas

Artículo 46°

Las actividades docentes se cumplen dentro del año escolar, cuya duración mínima será de ciento ochenta días hábiles y podrá ser dividido en periodos de acuerdo con las necesidades educativas. Se establecerán sesenta días hábiles de vacaciones. Para considerar finalizado el año escolar o los periodos en que este se divida, es obligatorio cumplir con el lapso establecido en cada caso y con la totalidad de los objetivos programáticos previstos.

Fuera del periodo escolar, el Ministerio de Educación podrá establecer cursos y seminarios de mejoramiento y ampliación de la capacitación y conocimientos de los miembros del personal docente y cualesquiera otras actividades dirigidas a fomentar la cultura del pueblo.

Artículo 47°

El horario de trabajo diario, la organización del año escolar, los periodos de vacaciones, los lapsos de inscripción de los alumnos, las fechas de apertura y clausura de cursos y demás aspectos relativos a la administración escolar, serán objetos de reglamentación y para tal fin consideraran las peculiaridades de vida y las condiciones de trabajo de las distintas regiones geográficas del país.

En el nivel de Educación superior regirán las disposiciones que establezca la ley especial correspondiente.

Artículo 48°

La planificación y organización del régimen de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo será realizado y elaborado por el Ministerio de Educación salvo las excepciones contempladas en la ley especial de Educación superior.

A los fines previstos en el presente artículo se promoverá y estimulara la participara de las comunidades; educativas y de otros sectores vinculados al desarrollo nacional y regional.

Artículo 49°

Son obligatorias las asignaturas vinculadas a los fundamentos de la nacionalidad venezolana, las cuales serán impartidas por ciudadanos venezolanos.

Artículo 50°

La Educación religiosa se impartirá a los alumnos hasta el sexto grado de educación básica, siempre que sus padres o representantes lo soliciten. En este caso se fijaran dos horas semanales dentro del horario escolar.

Artículo 51°

El Estado prestara atención especial a los indígenas y preservara los valores autóctonos socioculturales de sus comunidades, con el fin de vincularlos a la vida nacional, así como habilitarlos para el cumplimiento de sus deberes y disfrute de sus derechos ciudadanos sin discriminación alguna. A tal fin se crearan los servicios educativos correspondientes. De igual modo, se diseñaran y ejecutaran programas destinados al logro de dichas finalidades.

Artículo 52°

El Estado prestara atención especial a la educación en las regiones fronterizas para fortalecer los fundamentos de la nacionalidad y el sentimiento de la soberanía y capacitar y habilitar para la defensa nacional y fomentar la comprensión y la amistad recíprocas con los pueblo vecinos, posibilitando la integración de estas regiones al desarrollo económico, social y cultural del país.

A los efectos de este artículo el Ministerio de Educación creara institutos y servicios especialmente orientados y dotados de acuerdo con las características regionales y realizara, conjuntamente con organismos del Estado, programas destinados al desarrollo de dichas regiones.

Artículo 53°

El Ministerio de Educación establecerá los regímenes de administración educativa aplicables en el medio rural, especialmente en las regiones fronterizas y en las zonas indígenas.

Artículo 54°

Las entidades públicas cuando sean requeridas, deberán participar en el desarrollo de los planes y programas del Ministerio de Educación para atender exigencias del sistema educativo.

Capítulo II De los Planteles Educativos

Artículo 55°

Son planteles oficiales los fundados y sostenidos por el Ejecutivo Nacional, por los Estados, por los Territorios Federales, las Municipalidades, los Institutos Autónomos y las Empresas del Estado, debidamente autorizados por el Ministerio de Educación. Se denominan privados los planteles fundados, sostenidos y dirigidos por personas particulares. La organización, funcionamiento y formas de financiamiento de estos últimos deberán ser autorizados periódicamente por el Ministerio de Educación.

Los servicios e institutos educativos quedan sometidos a las normas y regulaciones que al efecto dicte el Ejecutivo Nacional por órgano del Ministerio de Educación, salvo los casos regidos por leyes especiales.

Artículo 56°

Todos los planteles privados estarán sujetos a la supervisión y control del Ministerio de Educación, salvo aquellos que se rijan por leyes especiales. Dichos planteles se clasifican en inscritos y registrados. Son planteles privados inscritos, los que obtengan la inscripción en el Ministerio de Educación y se sometan al régimen educativo que consagra esta Ley, sus reglamentos y las normas emanadas de las autoridades competentes, con el fin de que sean reconocidos oficialmente los estudios en ellos realizados y a sus alumnos puedan serle otorgados los diplomas, certificados y títulos oficiales respectivos. Son planteles privados registrados los que no aspiren a tal reconocimiento por parte del Estado, pero que estarán obligados a seguir los principios generales que indica la ley y a cumplir las disposiciones que para ello establezca el Ministerio de Educación.

Artículo 57°

Los institutos privados que impartan Educación pre-escolar, Educación básica y Educación media diversificada y profesional, así como los que se ocupen de la Educación de indígenas y de la Educación especial, solo podrán funcionar como planteles privados inscritos.

Los planteles que atiendan exclusivamente a hijos de funcionarios diplomáticos o consulares de países extranjeros, hijos de funcionarios extranjeros de organismos internacionales, o de especialistas extranjeros contratados por el Estado venezolano, funcionaran como planteles privados registrados, los cuales deberán incorporar obligatoriamente a sus planes y programas de estudio, las materias vinculadas a los fundamentos de la nacionalidad venezolana, cuya enseñanza estará siempre a cargo de profesionales venezolanos de la docencia.

A estos planteles podrán asistir hasta por un lapso de tres años los hijos de extranjeros que habiten temporalmente en el país.

Artículo 58°

Los planteles inscritos o registrados no podrán clausurar durante el año escolar ninguno de los cursos en los cuales hayan aceptado alumnos regulares, salvo en casos plenamente justificados, previa autorización del Ministerio de Educación o del organismo que en su caso señalen la ley de la Educación superior u otras leyes especiales y mediante la adopción de medidas que protejan los intereses de los alumnos y del personal docente.

Asimismo, no podrán ser retenidos los documentos de aquellos alumnos que por razones económicas comprobadas, no pudieran satisfacer los pagos de matrículas o mensualidades.

Artículo 59°

El Estado contribuirá al sostenimiento de los planteles privados inscritos en el Ministerio de Educación que ofrezcan y garanticen Educación de calidad, siempre que la impartan gratuitamente o comprueben un déficit que les impida cubrir los gastos normales y necesarios para su funcionamiento.

Podrá asimismo, otorgar subvenciones ocasionales mediante acuerdos de asistencia técnica o aportes en dinero, para contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza o a la ejecución de programas de investigación o extensión científica, tecnológica o cultural de interés para el Estado. En este caso el Ministerio de Educación deberá celebrar convenios escritos con los beneficiarios, en los cuales se fijaran sus obligaciones.

Artículo 60°

Las subvenciones o subsidios acordados conforme a las disposiciones del artículo anterior, no podrán ser destinados a fines distintos para los cuales fueron otorgados, ni para el pago de servicios cuyos costos sean superiores a los similares de los planteles oficiales.

Artículo 61°

En las actividades educativas de todos los establecimientos docentes oficiales y privados inscritos se empleara solo el idioma castellano, salvo en la enseñanza de lengua y literatura extranjeras, cuyos profesores deberán en todo caso, conocer suficientemente el castellano.

Artículo 62°

La efigie del Libertador y los Símbolos de la Patria, como valores de la nacionalidad, deben ser objeto de respeto y de culto cívico permanente en los planteles oficiales y privados, en los cuales ocuparan lugar preferente.

Capítulo III De la Evaluación

Artículo 63°

La Evaluación, como parte del proceso educativo, será continua, integral y cooperativa. Determinara de modo sistemático en que medida se han logrado los objetivos educacionales indicados en la presente ley; deberá apreciar y registrar de manera permanente mediante procedimientos apropiados, el rendimiento del educando, tomando en cuenta los factores que integran su personalidad, valorara asimismo la actuación del educador, y, en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso.

Artículo 64°

El Ejecutivo Nacional establecerá en cada caso las normas y procedimientos que regirán el proceso de evaluación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, sin perjuicio de lo dispuesto en esta ley y en leyes especiales.

Artículo 65°

La actividad de evaluación no será remunerada especialmente. El personal docente estará obligado a efectuarla en las formas indicadas en esta ley, las leyes especiales y los reglamentos.

Capítulo IV De los Certificados y Títulos Oficiales

Artículo 66°

Los certificados y Títulos oficiales que acrediten conocimientos académicos, profesionales o técnicos correspondientes a cualquier nivel o modalidad del sistema educativo, serán otorgados por el Ministerio de Educación, salvo las excepciones contempladas en esta ley en leyes especiales.

Artículo 67°

El Ministerio de Educación, en la forma que determine el reglamento, tendrá a su cargo lo concerniente al registro y control de estudios a los fines de la validez de estos y del otorgamiento de certificados y Títulos oficiales y de otras credenciales de carácter académico, salvo las excepciones contempladas en esta ley o en leyes especiales.

Capítulo V De la Equivalencia de Estudios y del Reconocimiento y Revalida de Certificados y Títulos

Artículo 68°

El Ministerio de Educación acordara a los alumnos que hayan realizado estudios en Venezuela, las transferencias y equivalencias a que hubiere lugar, salvo lo previsto en leyes especiales.

Artículo 69°

Los estudios realizados por venezolanos en el extranjero, en institutos debidamente calificados a juicio de los organismos del Ministerio de Educación o de los institutos oficiales de Educación superior, según el caso, tendrán validez en Venezuela siempre que el interesado compruebe ante las autoridades competentes y mediante certificados debidamente legalizados, la culminación satisfactoria de sus estudios a fin de que dichas autoridades otorguen la revalida o equivalencia respectiva

El Ejecutivo Nacional reglamentara el régimen de reconocimiento y revalida o equivalencia de los estudios realizados fuera del país por funcionarios venezolanos del servicio exterior, o en misión de trabajo o estudios, por venezolanos al servicio de organismos internacionales o por quienes dependan económica o jurídicamente de unos u otros así como por los venezolanos que hayan seguido cursos en programas de formación en áreas prioritarias, organizados o autorizados por el Estado venezolano.

Artículo 70°

Quienes aspiren a incorporarse a cualquier nivel o modalidad del sistema educativo estarán obligados a aprobar aquellos requisitos esenciales que le faltaren para alcanzar el nivel equivalente según el respectivo plan de estudios de nuestro país. Podrán, sin embargo, cursar asignaturas o rendir pruebas de conocimiento en aquellos que no exijan como requisito previo la aprobación de las materias pendientes.

Capítulo VI De la Supervisión Educativa

Artículo 71°

El Ejecutivo Nacional, por órgano del Ministerio de Educación, ejercerá la supervisión de todos los establecimientos docentes oficiales y privados con el fin de garantizar el cumplimiento de los objetivos señalados en el ordenamiento jurídico en materia educativa. El régimen de supervisión correspondiente a la educación superior será determinado en la ley especial respectiva.

Artículo 72°

La supervisión educativa constituirá un proceso único constante integral cuya organización, metodología y régimen técnico y administrativo deberán estar acordes con los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

Capítulo VII De la Comunidad Educativa

Artículo 73°

La comunidad educativa es una institución formada por educadores, padres o representantes y alumnos de cada plantel.

Podrán formar parte de ella, además, personas vinculadas al desarrollo de la comunidad general.

Artículo 74°

La comunidad educativa tendrá como finalidad colaborar en el logro de los objetivos consagrados en la presente ley. Contribuirá materialmente, de acuerdo con sus posibilidades, a las programaciones y a la conservación y mantenimiento del plantel. Su actuación será democrática, participativa e integradora del proceso educativo.

Artículo 75°

El Ministerio de Educación establecerá los principios generales de organización, funcionamiento y cooperación de los distintos sectores que integran la comunidad educativa.

Título IV De la Profesión Docente

Capítulo I Disposiciones General

Artículo 76°

El ejercicio de la Profesión docente estará fundamentado en un sistema de normas y procedimientos relativos a ingresos, reingresos, traslados, promociones, ascensos, estabilidad, remuneración, previsión social, jubilaciones y pensiones, sanciones y demás aspectos relacionados con la prestación de servicios profesionales docentes, todo lo cual se regirá por las disposiciones de la presente ley, de las leyes especiales y de los reglamentos que al efecto se dicten.

Las disposiciones de este título regirán para el personal docente de los planteles privados en cuanto le resulte aplicable.

Artículo 77°

El personal docente estará integrado por quienes ejerzan funciones de enseñanza orientación, planificación, investigación, experimentación, evaluación, dirección, supervisión y administración en el campo educativo y por los demás que determinen las leyes especiales y los reglamentos.

Son profesionales de la docencia los egresados de los institutos universitarios pedagógicos, de las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y de otros institutos de nivel superior, entre cuyas finalidades este la formación y el perfeccionamiento docentes. La ley especial de la educación superior y los reglamentos respectivos determinarán los requisitos y demás condiciones relacionadas con este artículo.

Capítulo II Del Ejercicio de la Profesión Docente

Artículo 78°

El ejercicio de la Profesión docente estará a cargo del personas de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada, provistas del título profesional respectivo. El Ejecutivo Nacional establecerá un régimen de concursos obligatorios para la provisión de cargos.

El Ministerio de Educación, cuando no fuese posible obtener los servicios de personal docente titulado, podrá designar interinamente para los cargos a personas sin título, previo el cumplimiento del régimen de selección establecido. Cuando el nombramiento no corresponda al Ministerio de Educación, este deberá autorizar la designación en las mismas condiciones previstas en este artículo.

Artículo 79°

Para ejercer la docencia en las asignaturas vinculadas a la nacionalidad, en educación pre-escolar, básica y media diversificada y profesional, se requiere ser venezolano.

Artículo 80°

La docencia se ejercerá con carácter de ordinario o de interino. Es ordinario quien reúna todos los requisitos establecidos en esta ley y sus reglamentos y sea designado para ocupar el cargo. Es interino quien sea designado para ocupar un cargo por tiempo determinado en razón de ausencia temporal del ordinario, o de un cargo que deba ser provisto por concurso mientras este se realiza.

Artículo 81°

El personal directivo y de supervisión debe ser venezolano y poseer el título profesional correspondiente. Cuando un plantel atienda varios niveles del sistema educativo, el director deberá poseer el título profesional correspondiente al nivel mas alto.

Los cargos directivos de los planteles oficiales y los de supervisión se proveerán mediante concursos de méritos o de méritos y oposición, en la forma y condiciones que establezca el reglamento.

En los planteles a los que se refiere el aparte ultimo del artículo 57, las exigencias del presente artículo se aplicaran a los coordinadores de la enseñanza de las materias vinculadas a la nacionalidad.

Capítulo III De la Estabilidad

Artículo 82°

Se garantiza a los profesionales de la docencia la estabilidad en el ejercicio de sus funciones profesionales. Estos gozaran del derecho a la permanencia en los cargos que desempeñen, con la jerarquía, categoría, remuneración, garantías económicas y sociales que les correspondan de acuerdo a la ley.

Artículo 83°

Ningún profesional de la docencia podrá ser privado del desempeño de su cargo sino en virtud de decisión fundada en expediente instruido por la autoridad competente de acuerdo con lo dispuesto en esta ley. El afectado tendrá acceso al expediente y podrá estar asistido de abogado.

Toda remoción producida con omisión de las formalidades y procedimientos establecidos en este artículo acarreará responsabilidad administrativa al funcionario que la ejecute y ordene y autoriza al afectado para ejercer las acciones legales en defensa de sus derechos.

Artículo 84°

Los profesionales de la docencia gozaran del derecho de asociarse en agrupaciones académicas, gremiales y sindicales para participar en el estudio y solución de los problemas de la educación y para defender los derechos que les acuerdan esta ley y la de trabajo.

Artículo 85°

Quienes ejerzan cargos directivos y de representación en las organizaciones gremiales y sindicales de los profesionales de la docencia, gozaran de las facilidades que sean necesarias para realizar sus funciones, entre las cuales se podrá incluir la licencia remunerada. Dichos dirigentes no podrán ser destituidos, trasladados, suspendidos o desmejorados de sus condiciones de trabajo en los cargos que desempeñen, desde el momento de su elección o designación hasta noventa días después de haber cesado en sus funciones, salvo que incurran en falta grave conforme al ordenamiento jurídico vigente.

Artículo 86°

Los miembros del personal docente se regirán en sus relaciones de trabajo por las disposiciones de esta ley y por la ley del Trabajo.

Artículo 87°

Los profesionales de la docencia gozarán de las prestaciones sociales en las mismas formas y condiciones que la ley del trabajo establece para los trabajadores, sin perjuicio de los beneficios acordados por otros medios.

Artículo 88°

Para garantizar el cumplimiento de las disposiciones sobre la estabilidad prevista en esta ley, serán creadas la Comisión Nacional y las Comisiones Regionales de Estabilidad, en las cuales tendrán representación la autoridad educativa competente y las organizaciones que agrupen a los profesionales de la docencia. La integración, atribuciones y régimen de funcionamiento de dichas comisiones serán determinados en el reglamento.

Capítulo IV De las Condiciones de Trabajo de los Profesionales de la Docencia

Artículo 89°

El movimiento de personal en los cargos del servicio docente se hará mediante traslados, cambios mutuos, promociones y ascensos, en las condiciones que fijen esta ley y su reglamento.

Artículo 90°

Los traslados efectuados conforme a las disposiciones de esta ley y su reglamento, se realizaran a solicitud del docente, por cambio mutuo de destino entre docentes y por necesidad de servicio.

Parágrafo primero

Los traslados a solicitud del docente no deberán desmejorar sus condiciones de trabajo, salvo que el interesado manifieste su voluntad de aceptarlo, sin que ello releve al Ministerio de Educación de la obligación de reubicarlo en la categoría de cargo que le corresponda.

Parágrafo segundo

Los traslados por cambios mutuos entre dos o mas docentes se efectuaran previa solicitud de los interesados y con la aprobación de los organismos oficiales correspondientes.

Parágrafo tercero

Los traslados por necesidades de servicio se realizaran siempre para otro cargo de igual o mayor jerarquía, categoría y condiciones económicas y sociales.

Artículo 91°

El Ministerio de Educación organizara un servicio de evaluación y clasificación del personal docente, que estará a cargo de una Junta Clasificadora en la que tendrán representación las organizaciones de los profesionales de la docencia. Los interesados tendrán derecho a conocer la documentación que figure en su respectiva hoja de servicio y podrán ejercer los recursos procedentes cuando estuviesen en desacuerdo con la respectiva evaluación.

Artículo 92°

El Ejecutivo Nacional fijara al personal docente una remuneración constituida por un sueldo base y por los incrementos que correspondan de acuerdo al escalafón. La remuneración total será considerada como sueldo para todos los efectos legales y administrativos y podrá ser objeto de revisiones a juicio del Ejecutivo Nacional.

Artículo 93°

El Ejecutivo Nacional establecerá un sistema único de escalafón para el personal docente basado en la categoría y jerarquía de los cargos, los antecedentes académicos y profesionales, la antigüedad en el servicio y la calificación de la actuación profesional. El escalafón será objeto de revisión y ajustes periódicos. La ley especial contemplara todo lo que en esta materia corresponde a la educación superior.

Artículo 94°

Los años de servicios prestados por los miembros del personal docente en planteles o dependencias educativas del sector oficial serán tomados en cuenta por el Ejecutivo Nacional, los Estados, las Municipales, los Institutos Autónomos y las Empresas del Estado, a los efectos de escalafón, compensaciones económicas por años de trabajo, evaluación de méritos, pensiones, jubilaciones y cualesquiera otros derechos vinculados a la antigüedad en el servicio. Igualmente se reconocerán los años de servicio prestados por los miembros del

personal docente en los planteles privados en las condiciones que determine el reglamento, a fin de que dicho reconocimiento no implique mayores ventajas que las señaladas en el encabezamiento de este artículo.

A mismos fines, los planteles privados reconocerán los años de servicios prestados en planteles oficiales.

Artículo 95°

El personal docente tendrá derecho a licencias, con goce de sueldo o sin él. El tiempo que dure la licencia será tomado en consideración para todos los efectos del escalafón respectivo y de los demás beneficios que correspondan al interesado en razón de la antigüedad. Quienes hayan gozado de licencia conservarán el derecho a reincorporarse a su cargo al término de la misma.

Artículo 96°

La forma y condiciones necesarias para que procedan los beneficios a que se refieren los artículos anteriores, serán determinadas en el reglamento que al efecto dicte el Ejecutivo Nacional.

Capítulo V Del Perfeccionamiento de los Profesionales de la Docencia

Artículo 97°

El Ministerio de Educación, dentro de las necesidades y prioridades del sistema educativo y de acuerdo con los avances culturales, establecerá para el personal docente programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesionales. Los cursos realizados de acuerdo con estos programas, serán considerados en la calificación de servicio.

Artículo 98°

El personal docente al servicio de institutos oficiales podrá gozar de licencias no remuneradas hasta por un año cada siete años de servicios consecutivos. Este personal podrá asimismo, gozar de licencias remuneradas siempre y cuando sea para la realización de labores de investigación o de mejoramiento profesional, de conformidad con el reglamento. En todo caso, el tiempo que duren estas licencias se tomara en cuenta al efecto del escalafón y de los demás beneficios que se acuerden en razón de la antigüedad y quienes las gocen tendrán derecho a reincorporarse a sus cargos al término del periodo respectivo.

Capítulo VI De las Pensiones y Jubilación

Artículo 99°

Se crea el Fondo de Jubilaciones y Pensiones del Magisterio Venezolano.

Todo lo concerniente al Fondo será establecido en la ley especial que se promulgue al efecto, en la cual deberá ser determinada la contribución proporcional de los empleadores y de los beneficiarios

Quienes sean beneficiarios del Fondo no estarán obligados a cancelar otras contribuciones por concepto de seguridad social.

Artículo 100°

El monto de las jubilaciones y pensiones concedidas a educadores en función docente o administrativas deberá ser modificado periódicamente de acuerdo con los reajustes que se efectuaren en el régimen de remuneración del personal en servicio.

Artículo 101°

Es Estado establecerá las medidas para que el sector privado que imparta educación cumpla con los actuales sistemas de previsión social que protegen al personal a su servicio y con los que cree la ley especial prevista en el presente capítulo.

Artículo 102°

El monto de la pensión concedida en base a razones de incapacidad por enfermedad profesional o por accidente ocurrido en servicio, no podrá ser inferior a las dos terceras partes del sueldo correspondiente, previo disfrute por el interesado de un mínimo de seis meses de licencia remunerada.

Artículo 103°

La autoridad competente, previa certificación expedida por los servicios médicos oficiales correspondientes, podrá acordar el reingreso al servicio activo de aquellos beneficiarios de pensión, cuando hubieren cesado las causas de la incapacidad.

Artículo 104°

A los efectos del otorgamiento de pensiones y jubilaciones, el cómputo del tiempo de servicio se hará por años cumplidos. El tiempo de servicio prestado en el medio rural y otras áreas similares a criterio del Ministerio de Educación, será computado a razón de un año y tres meses por cada año efectivo.

Artículo 105°

El cálculo del monto de las pensiones y jubilaciones se hará sobre la base de la remuneración total que por el desempeño de cargos docentes devengue el interesado para el momento en que le sea concedido el respectivo beneficio, cuando hubiere prestado sus servicios en forma ininterrumpida. El mismo cálculo se aplicará para los docentes al servicio del Ministerio de Educación en cargos de libre nombramiento y remoción. Si hubiere interrupción en la prestación del servicio, el cálculo se realizará tomando como base el promedio de los sueldos

percibidos durante los últimos treinta y seis meses en que hubiere desempeñado cargos dentro del servicio docente.

Artículo 106°

El personal docente adquiere el derecho de jubilación con veinticinco años de servicio activo en la educación y con un monto de ochenta por ciento del sueldo de referencia. Por cada año de servicio adicional este porcentaje se incrementara en un dos por ciento del sueldo de referencia hasta alcanzar un máximo del ciento por ciento de dicho sueldo.

Título V De la Administración Educativa

Artículo 107°

El Ministerio de Educación es el órgano competente del Ejecutivo Nacional para todo cuanto se refiere al sistema educativo, salvo las excepciones establecidas en esta ley o en leyes especiales. En tal virtud, le corresponde planificar, orientar, dirigir, ejecutar, coordinar, supervisar y evaluar el sistema educativo. Asimismo, planificar, crear y autorizar los servicios educativos de acuerdo con las necesidades nacionales; fomentar y realizar investigaciones en el campo de la educación, crear, autorizar y reglamentar institutos de experimentación docente en todos los niveles y las demás funciones que para el cumplimiento de los fines y objetivos del sistema educacional le confiere la ley y los reglamentos.

El Ministerio de Educación vinculará y coordinará sus actividades con los organismos e institutos nacionales de carácter científico, cultural, deportivo, recreacional, de protección a la niñez y juventud, y mantendrá relaciones por medio de los mecanismos del Ejecutivo Nacional con organismos internacionales en el campo de la educación, la ciencia y la cultura.

Título VI De las Obligaciones de las Empresas

Artículo 108°

Las empresas en la medida de sus posibilidades económicas y financieras estarán obligadas a dar facilidades a sus trabajadores en orden a su capacitación y perfeccionamiento profesional, así como a cooperar en la actividad educativa y cultural de la comunidad.

Estarán obligadas también a facilitar las instalaciones y servicios para el desarrollo de labores educativas, especialmente en programas de pasantías y de cursos cooperativos, de estudio-trabajo y en todos aquellos en los cuales intervengan en forma conjunta las empresas y los centros de investigación y tecnología.

El Ejecutivo Nacional al reglamentar esta disposición especificara lo conducente sobre organización, supervisión y evaluación del cumplimiento de las obligaciones educativas señaladas en el presente artículo y determinara las limitaciones que resulten de razones de seguridad, salubridad, productividad u otras semejantes.

Artículo 109°

La organización y demás modalidades de los servicios de formación profesional atribuidos a institutos regidos por leyes especiales, estarán sometidos a la orientación y normas generales que, en materia educacional, establece la presente ley.

Artículo 110°

El Ministerio de Educación podrá exigir la reorganización y si esta no se cumpliera, incorporar a su administración los servicios e institutos educativos de empresas particulares que impartan educación por obligación legal o contractual, cuando aquellos incumplan las disposiciones legales y previo el levantamiento del expediente respectivo que demuestre la gravedad de la infracción. En estos casos el Ministerio utilizara los edificios, dotaciones y personal en general, quedando la empresa obligada a sanear administrativamente el plantel y a erogar las cantidades necesarias, a juicio del Ejecutivo Nacional, para la atención educativa de los alumnos, el mantenimiento de los servicios correspondientes y la protección socio económica de los docentes.

El Reglamento determinara las circunstancias en las cuales el Ministerio de Educación podrá dar por superadas las causas que originaron la aplicación de las disposiciones de este artículo y restituir a la empresa la administración directa de sus servicios y planteles.

Artículo 111°

Las personas que se ocupen por cuenta propia del parcelamiento de terrenos o de la construcción de barrios o urbanizaciones de viviendas unifamiliares o multifamiliares, que tengan la magnitud y destino señalados en el reglamento, tendrán la obligación de construir, en la oportunidad y de acuerdo con las especificaciones que establezca el Ministerio de Educación, locales suficientes y adecuados para que la Nación pueda prestar los servicios de Educación pre-escolar.

Las viviendas multifamiliares construidas sin formar parte de conjuntos de edificios y cuya magnitud, localización y destino determine el reglamento, deberán contar con locales apropiados para el funcionamiento de un plantel de educación pre-escolar, los cuales formaran parte de los bienes comunes del inmueble y serán ofrecidos al Ministerio de Educación para dicho uso. Los propietarios, fuera del horario escolar, podrán utilizarlos para actividades compatibles con el fin señalado.

Las disposiciones de este artículo están referidas a las necesidades previsibles de los habitantes del barrio, urbanización o edificio, según el caso.

Artículo 112°

Los planes de construcción, reconstrucción, remodelación o acondicionamiento de los locales destinados al funcionamiento de planteles educativos deberán llenar las exigencias que establezca el Ministerio de Educación.

Artículo 113°

Los municipios cuidaran de la observancia de las disposiciones anteriores con estricta sujeción a las mismas. Los funcionarios correspondientes remitirán al Ministerio de Educación dentro de los treinta días siguientes a su aprobación, copia de los planos y permisos de urbanización y construcción, así como de las cédulas de habitabilidad que otorguen a las personas sujetas a las obligaciones establecidas en los artículos anteriores, a fin de que el Despacho verifique y exija, según el caso, el cumplimiento de las mismas.

Título VII De las Faltas y de las Sanciones

Artículo 114°

Para la averiguación y determinación de las faltas cometidas por las personas a que se refiere esta ley y a los fines de la decisión correspondiente, la autoridad educativa competente instruirá el expediente respectivo en el que hará constar todas las circunstancias y pruebas que permitan la formación de un concepto preciso de la naturaleza del hecho. Todo afectado tiene derecho a ser oído y a ejercer plenamente su defensa conforme a las disposiciones legales.

Artículo 115°

En la salvaguarda de los principios fundamentales de la nacionalidad y de la democracia consagrados en la Constitución, el Ministerio de Educación podrá clausurar o exigir la reorganización de los establecimientos privados en los cuales se atente contra ellos.

Los propietarios, directores o educadores que resulten responsables de tales hechos serán inhabilitados hasta por diez años para el ejercicio de cargos docentes o administrativos en cualquier tipo de plantel, lapso durante el cual no podrán fundar ni dirigir por sí ni por interpuestas personas ningún establecimiento educativo.

Artículo 116°

Los propietarios o directores de los planteles privados, según el caso, incurren en falta:

- 1° Por omitir y expresar indebidamente en la sede del plantel y en los documentos emanados del mismo, la indicación de que son planteles inscritos o registrados en el nivel respectivo.

- 2º. Por infringir lo dispuesto en el artículo 57 de esta ley.
- 3º. Por clausurar cursos durante el año escolar sin someterse a lo dispuesto en el artículo 58 de esta ley.
- 4º. Por no mantener la calidad requerida en la enseñanza y los servicios de bibliotecas, laboratorios, educación física, orientación escolar y extensión cultural exigidos por el Ministerio de Educación.
- 5º. Por infringir en forma reiterada las obligaciones laborales, legales o contractuales con los trabajadores a su servicio.
- 6º. Por violar reiteradamente las disposiciones y orientaciones impartidas por las autoridades educativas competentes.

Artículo 117º

Las faltas a que se refiere el artículo anterior serán sancionadas con multas hasta por cinco mil bolívares (Bs. 5.000,00), sin perjuicio de las acciones legales que puedan derivarse del hecho.

Artículo 118º

Los miembros del personal docente incurren en falta grave en los siguientes casos:

- 1º. Por aplicación de castigos corporales o afrentosos a los alumnos.
- 2º. Por manifiesta negligencia en el ejercicio del cargo.
- 3º. Por abandono del cargo sin haber obtenido licencia, o antes de haber hecho entrega formal del mismo a quien deba reemplazarlo o a la autoridad educativa competente, salvo que medien motivos de fuerza mayor o casos fortuitos.
- 4º. Por la inasistencia y el incumplimiento reiterado de las obligaciones que el corresponden en las funciones de evaluación escolar.
- 5º. Por observar conducta contraria a la ética profesional, a la moral, a las buenas costumbres o a los principios que informan nuestra Constitución y las demás leyes de la República.
- 6º. Por la violencia de hecho o de palabra contra sus compañeros de trabajo, sus superiores jerárquicos o sus subordinados.
- 7º. Por utilizar medios fraudulentos para beneficiarse de cualquiera de los derechos que acuerde la presente ley.
- 8º. Por coadyuvar a la comisión de faltas graves cometidas por otros miembros de la comunidad educativa.
- 9º. Por reiterado incumplimiento de obligaciones legales, reglamentarias o administrativas.
- 10º. Por inasistencia injustificada durante tres días hábiles en el periodo de un mes.

El reglamento establecerá todo lo relativo al personal docente que trabaje en tiempo convencional y otros casos.

Artículo 119°

También incurren en falta grave los profesionales de la docencia en ejercicio de cargos de dirección o supervisión de la educación, cuando violen la estabilidad de los educadores o dieren lugar a la aplicación de medidas ilegales contra estos.

Artículo 120°

Las faltas graves serán sancionadas por el Ministro de Educación según su gravedad, con la separación del cargo durante un periodo de uno a tres años. La reincidencia en la comisión de falta grave será sancionada con destitución e inhabilitación, para el servicio en cargos docentes o administrativos, durante un periodo de tres a cinco años. El Ejecutivo Nacional en el reglamento de esta ley establecerá las normas para la aplicación de las sanciones y la tramitación de los recursos correspondientes.

Artículo 121°

Las faltas leves en que incurran los miembros del personal docente podrán ser sancionadas con amonestación oral o escrita, o con separación temporal del cargo hasta por un lapso de once meses.

El Ejecutivo Nacional determinará las faltas leves, la gradación de las sanciones, los órganos que las aplicaran y los recursos que podrán ser ejercidos por los interesados.

Artículo 122°

El lapso que dure una sanción no será remunerado ni considerado como tiempo de servicio.

Artículo 123°

Los alumnos incurren en falta grave en los casos siguientes:

- 1°. Cuando obstaculicen o interfieran el normal desarrollo de las actividades escolares o alteren gravemente la disciplina.
- 2°. Cuando cometan actos violentos de hecho o de palabras contra cualquier miembro de la comunidad educativa, o del personal docente, administrativo u obrero del plantel.
- 3°. Cuando provoquen desordenes graves durante la realización de cualquier prueba de evaluación o participen en hechos que comprometan su eficacia.
- 4°. Cuando deterioren o destruyan en forma voluntaria los locales, dotaciones y demás bienes del ámbito escolar.

Artículo 124°

Las faltas a que se refiere el artículo anterior serán sancionadas según su gravedad, con:

- 1°. Retiro del lugar donde se realice la prueba y anulación de la misma, aplicada por el docente.
- 2°. Retiro temporal del plantel, aplicada por el director respectivo.

- 3º. Expulsión del plantel hasta por un año, aplicada por el Consejo de Profesores.
- 4º. Expulsión del plantel hasta por dos años, aplicada por el Ministro de Educación.

Artículo 125º

La pena de Expulsión aplicada a los alumnos de planteles privados podrá ser objeto de recurso por ante el Ministro de Educación.

Artículo 126º

Contra las sanciones impuestas por el Ministro de Educación se oirá recurso contencioso administrativo. De las sanciones que impongan otros funcionarios u organismos se podrá ocurrir para ante el Ministro de Educación.

Artículo 127º

En caso de infracción de las disposiciones contenidas en el artículo 11 de esta ley, el Ministerio de Educación solicitara de la autoridad correspondiente la suspensión inmediata de las actividades o publicaciones de que se trate, sin perjuicio de la aplicación de las sanciones contenidas en el ordenamiento jurídico venezolano.

Artículo 128º

La reincidencia en cualquiera de las faltas previstas en los artículos anteriores será sancionada con el doble de la sanción impuesta.

Artículo 129º

Todo lo relativo a faltas y sanciones en lo que respecta a institutos de Educación superior, será determinado en la ley especial correspondiente.

Título VIII Disposiciones Finales

Artículo 130º

Los inmuebles ocupados totalmente por institutos docentes oficiales o privados quedan exentos de todo impuesto o contribución.

Artículo 131º

Son inembargables las cantidades de dinero que el Estado acuerde a los planteles privados como subsidio o subvención en los términos previstos por esta ley.

Título IX

Disposiciones Transitorias

Artículo 132°

Los títulos de maestros de Educación pre-escolar y de maestros de Educación primaria son equivalentes a los de bachiller a los efectos previstos en el artículo 77 de esta ley.

Asimismo, a los efectos de la prosecución de estudios en carrera afines, los títulos de peritos y técnicos expedidos por el Estado, son equivalentes al título de bachiller.

Artículo 133°

Lo dispuesto en el artículo 77 deja a salvo los estudios de Educación normal que hayan sido iniciados antes de la fecha de promulgación de la presente ley, los cuales continuaran rigiéndose hasta su finalización por los planes y programas vigentes en su oportunidad.

Artículo 134°

Los Estados, los Municipios, Los Institutos Autónomos, las Empresas del Estado y los planteles privados procederán a la equiparación progresiva de la remuneración de los profesionales de la docencia que de ellos dependan, con los del personal del servicio nacional, dentro del plazo máximo de tres años a contar del día primero de enero del año siguiente a la fecha de promulgación de esta ley.

Artículo 135°

El Ejecutivo Nacional determinara la oportunidad en que entrara en vigencia la disposición del aparte del artículo 77 de esta ley, en cuanto se refiere a la formación del personal docente para la educación pre-escolar y para los seis primeros años de la educación básica.

Artículo 136°

Quienes ejerzan cargos de los comprendidos en el artículo 78 de esta ley sin poseer el título profesional docente obtenido o revalidado en Venezuela conservaran los derechos que les acuerden las normas derogadas.

Artículo 137°

El régimen de remuneración que fuese establecido de conformidad con lo dispuesto en esta ley, en ningún caso podrá desmejorar el total del sueldo que perciban los profesionales de la docencia para el momento de la entrada en vigencia de dicho régimen.

Artículo 138°

La concesión de jubilaciones a los miembros del personal docente que tengan treinta o mas años de servicios para la fecha de la promulgación de esta ley,

será atendida con no menos del ochenta por ciento del monto del incremento presupuestario que sea asignado cada año a la partida correspondiente. Esta disposición se mantendrá en vigencia hasta que se hubiere dado satisfacción a todas las solicitudes de jubilación del personal docente regido por la presente ley.

Artículo 139°

Quienes posean títulos profesionales docente obtenidos de conformidad con la ley anterior, conservaran el derecho de ejercer la docencia en la misma forma y condiciones que les garantizaban las normas derogadas.

Artículo 140°

Es Estado establecerá servicios y programas de mejoramiento y profesionalización, así como un régimen de estímulo y facilidades para quienes deseen realizar los estudios que le permitan optar por las nuevas credenciales académicas.

Artículo 141°

Hasta tanto entre en funcionamiento el Fondo a que se refiere el artículo 99 de esta ley, las jubilaciones y pensiones de los profesionales de la docencia al servicio del Ministerio de Educación, se regirán por las normas contenidas en los artículos 102 al 106 de la presente ley o en su defecto por las disposiciones de la ley derogada.

Artículo 142°

Se establece el plazo de un año para que el Ejecutivo Nacional presente al Congreso de la República el proyecto de ley especial a que se refiere el artículo 99 de esta ley, relativo al fondo de jubilaciones y pensiones del magisterio venezolano.

Artículo 143°

La primera modificación del monto de las jubilaciones y pensiones a que se refiere el artículo 100 de esta ley, deberá producirse dentro del plazo de un año contado a partir de la fecha de promulgación de la presente ley.

Artículo 144°

Se deroga la Ley de Educación del 22 de julio de 1955, la Ley de Escalafón del Magisterio Federal del 20 de julio de 1944 y todas las demás disposiciones legales que contradigan la presente ley.

Dada, firmada y sellada, en el Palacio Federal Legislativo, en Caracas, a los nueve días del mes de julio de mil novecientos ochenta. - Año 171° de la Independencia y 122° de la Federación.

El Presidente

Godofredo González

El Vicepresidente

Armando Sánchez Bueno

Los Secretarios

**José Rafael García
Héctor Carpio Castillo**

Palacio de Miraflores, Caracas, 26 de julio de mil novecientos ochenta. año 171^o
de la Independencia y 122^o de la Federación.

Cúmplase
(L.S.)

Luis Herrera Campins

Y demás miembros del Gabinete.

ANEXOS

Contenido:

Contrato de confidencialidad de registros de entrevistas por profesor/carrera A1, A2, C1, C2, E1 y E2.

Esta información se ha desplegado en el desarrollo del capítulo V, en tanto es prioritario no exponer la confidencialidad de los sujetos de investigación. Las respuestas en su conjunto se encuentran representadas a lo largo del análisis y se selecciono la información relevante, en tanto, de manera global la información suministrada podría llevar a identificar a los sujetos de investigación.

La descripción del contexto de realización de las entrevistas se transcribieron totalmente al inicio del capítulo V.

El contrato de confidencialidad de la investigación define la imposibilidad de publicación total de los registros de las entrevistas en función de los principios de regulación metodológica, la confidencialidad de datos que impliquen reconocimiento de elementos personales e institucionales (laborales) y la solicitud de los sujetos de investigación para participar en el proceso de investigación.

CONTRATO DE CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS DE LA ENTREVISTA.

Tema de investigación:

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

Responsable del estudio:

Licenciado en Educación. Martín E. Suárez D.
Profesor del Departamento de Pedagogía. Grupo Gapsipe. Universidad de Los Andes – Táchira, Venezuela.

Método de investigación:

Paradigma interpretativo. A modo “biográfico narrativo” por medio de una entrevista en profundidad para desvelar los rasgos posibles de identidad pedagógica de los profesores/as de la Universidad de Los Andes – Táchira en las carreras de Administración, Comunicación Social y Educación. Las entrevistas serán grabadas en audio y transcritas por el responsable de la investigación o por algún miembro del grupo Gapsipe.

Confidencialidad de los datos:

Se reserva y garantiza el total anonimato de los datos para evitar la identificación del sujeto de investigación. Se usará un código alfanumérico para identificar los materiales en función de cada profesor y carrera de adscripción. Los profesores/as sujetos de investigación, leerán las transcripciones de las entrevistas y podrán cambiar nombres de personas, lugares y entes, así como la verificación de la veracidad de las informaciones y corregir datos erróneos o disimular acontecimientos a objeto de evitar su identificación.

Acceso y divulgación de los datos de la investigación:

El investigador se compromete con los profesores/as sujetos de investigación a no publicar la totalidad de la entrevista de ninguna forma, en tanto él es, el único responsable para manejar los datos y por lo tanto, el acceso a terceras personas no es permitido, salvo que cada profesor (sujeto de investigación) de su consentimiento.

La divulgación de los datos de la entrevista se realizara tal y como se han producido los datos y su análisis esta supeditado a la confidencialidad garantizada por el investigador. Las entrevistas transcritas globalmente

quedan en poder del investigador y él es el único responsable del manejo de los datos aportados en la entrevista.

Manejo de la Información:

Los datos analizados producto de la entrevista serán usados para la elaboración de informes de investigación que podrán presentarse parcialmente (en función de las características de la investigación) a autoridades en investigación pedagógica, y a personas interesadas en el tema de investigación por medio de presentaciones académicas.

Destino del material:

La entrevista transcrita y el soporte en audio se entregarán a cada profesor/a (sujeto de la investigación). Será entregada la versión original y la versión corregida.

Atestado de participación:

El investigador expenderá certificado de participación a los profesores/as (sujetos de investigación) en el estudio, señalando el tiempo de participación en la actividad indicada, a través de la unidad académica de adscripción del investigador.

Términos legales:

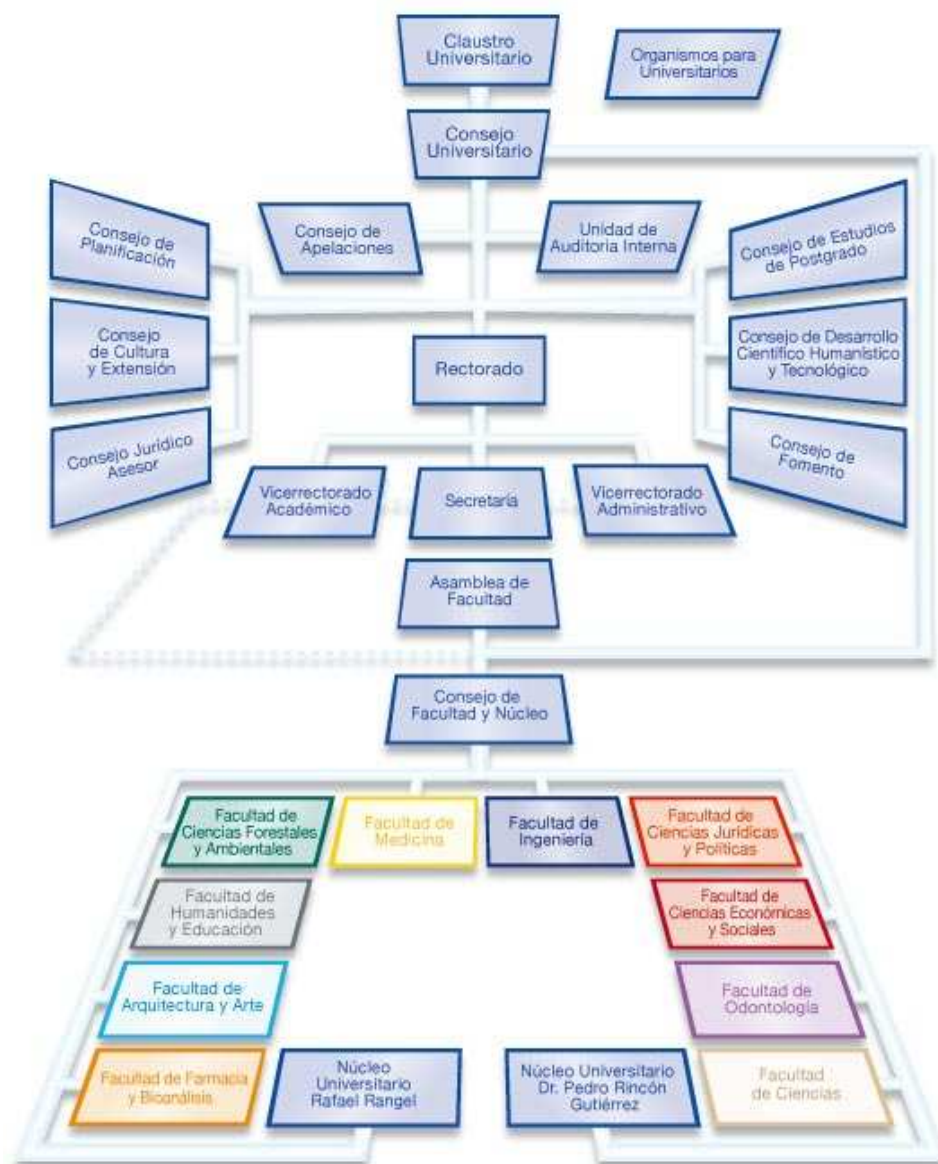
El investigador se somete a las normativas legales que sustentan la confidencialidad expresada. En caso del incumplimiento manifiesto del presente contrato de confidencialidad, podrá ser sometido a la aplicación de la legislación respectiva, por denuncia individual o colectiva de los profesores/as sujetos de investigación.

Este contrato de confidencialidad sólo aplica para los datos aportados por la entrevista.

El investigador.

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

http://www.ula.ve/ulaweb/raiz/institucion/estructura_organizativa/organigramas/Organigrama_flujograma.htm



Fuentes:

http://www.ula.ve/ulaweb/raiz/institucion/estructura_organizativa/organigramas/Organigrama_flujograma.htm

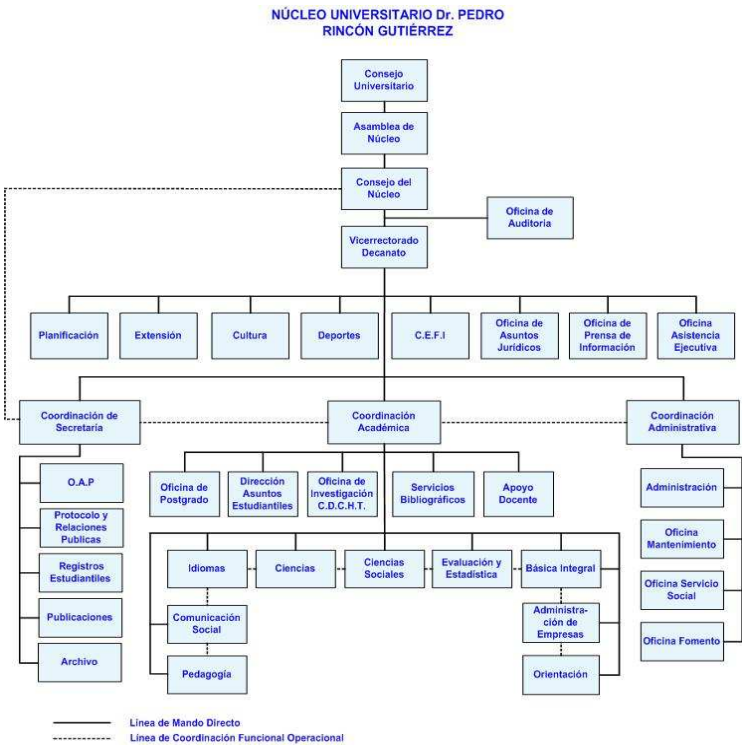
http://www.ula.ve/ulaweb/raiz/institucion/estructura_organizativa/organigramas/Vicerrectorado_Academico/Organigrama_Vicerrectorado_Academico.htm

http://www.ula.ve/ulaweb/raiz/institucion/estructura_organizativa/organigramas/Facultades/Organigrama_Tachira.htm

http://www.pad.ula.ve/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

EL Saber Pedagógico de los Profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza.

http://www.ula.ve/ulaweb/raiz/institucion/estructura_organizativa/organigramas/Facultades/Organograma_Tachira.htm



http://www.pad.ula.ve/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 :
Programa de Apoyo Docente ULA. Venezuela.



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
VICEMINISTERIO DE POLÍTICAS
ACADÉMICAS**

**POLÍTICAS Y LINEAMIENTOS CURRICULARES
PARA LOS PROGRAMAS NACIONALES DE
FORMACIÓN DE LA MISIÓN SUCRE**

Caracas, Agosto 2005

ÍNDICE

	Pág.
1. Presentación	
2. Justificación	
3. Marco Teórico Curricular	
4. Modalidad Curricular	
5. Principios Curriculares	
6. Referentes filosóficos y científicos	
7. Políticas Curriculares	
8. Lineamientos Curriculares	
9. Evaluación Curricular	
10. Administración	
11. Apoyos para el desarrollo de los PNF	
12. Referencias	
13. Anexos: Conceptos Básicos	

PRESENTACIÓN

El Ministerio de Educación Superior como órgano rector de las políticas educativas para el Sistema de Educación Superior e identificado plenamente con la calidad de la educación, asume la responsabilidad de impulsar la transformación de este sector con el propósito de contribuir eficientemente con el fortalecimiento de los planes y programas inherentes al proceso revolucionario que adelanta el ejecutivo nacional, presenta este documento denominado **“Políticas y Lineamientos Curriculares para los Programas Nacionales de Formación (PNF) en el marco de la Misión Sucre”** donde se establecen las líneas rectoras que fundamentan y sirven de marco referencial para la elaboración, organización, implantación, administración y evaluación de los diversos programas que se aspiren desarrollar en correspondencia con la municipalización.

Con este documento se pretende crear la plataforma teórico-conceptual y los criterios orientadores para la construcción de los Diseños Curriculares de los PNF, basados en los principios del Plan Extraordinario Antonio José de Sucre “Misión Sucre”, de forma tal que respondan a las demandas de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, del Nuevo Mapa Estratégico de la Nación y de las colectividades; a los desafíos del nuevo milenio y a las necesidades de avanzar de manera significativa en la transformación de la educación superior venezolana, sector esencial para consolidar las políticas nacionales comprometidas con la construcción del país y la calidad de vida de todos los venezolanos y venezolanas.

Los Programas Nacionales de Formación surgen en el ámbito educativo para darle concreción al nuevo marco político-social-económico-cultural en construcción, plasmado en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela fundamentado en la filosofía humanista, centrado en la dignificación del ser humano como ser individual y colectivo; con visión latinoamericanista y en defensa de la identidad nacional. Por esas razones, la educación superior ejerce su papel rector en los procesos de transformación social y en correspondencia con lo establecido en el artículo 3 de nuestra carta magna.

Atendiendo al planteamiento anterior, constituye un reto y un compromiso de la Misión Sucre la siembra de la ciudadanía con la formación integral de los nuevos republicanos comprometidos con los cambios que históricamente están planteados, razón por la cual el centro del proceso de formación será el **participante en su contexto social**, quien vivenciará en el día a día, desde el inicio de la formación, los principios rectores del ejercicio de la ciudadanía: democracia participativa y protagónica, la corresponsabilidad, la convivencia ciudadana y la contraloría social.

En estos lineamientos subyacen principios esenciales que regirán los PNF tales como:

1. La formación humanística e integral del participante como elemento axial.
2. La integración armónica del conocimiento teórico con el práctico a lo largo de los trayectos de formación. Saber y hacer consustanciados de manera sinérgica y contextualizada.
3. La interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad para promover conocimientos más complejos de la realidad y como vías hacia la transdisciplinariedad.
4. La formación por competencias del profesional universitario para colocar sus saberes científicos, tecnológicos y técnicos al servicio del colectivo y de la localidad y en función de la productividad y del desarrollo endógeno, lo cual implica la atención sostenida de las dimensiones éticas, estéticas, sociales, culturales, ambientales y económicas de su ejercicio (MES,2005)

2. JUSTIFICACIÓN

Los Programas Nacionales de Formación constituyen una estrategia multi innovadora a favor de la calidad de los estudios superiores en Venezuela. Cada *Programa Nacional* está llamado a ser una oferta académica pertinente, cuyo contenido, vigencia y calidad se expresaran en un documento curricular construido en colectivo, debidamente fundamentado y con carácter flexible, cuyo principal objetivo es explicitar las intencionalidades del trabajo formativo para un determinado campo profesional y orientar, con la mayor coherencia, a todos sus actores sobre su participación en los complejos procesos de socialización, profesionalización, enseñanza, aprendizaje y evaluación, teniendo como meta el desarrollo de las competencias que necesitan adquirir los nuevos profesionales y de las fecundas interacciones con su entorno que deben realizar las Instituciones de Educación Superior certificadoras y de apoyo.

Aunque no existe un modelo único para presentar estos programas curriculares, resulta indispensable ofrecer políticas y lineamientos sobre los principales aspectos vinculados con esa construcción curricular debido a las siguientes razones:

- Superar modelos de enseñanza insuficientes, reproductores y caducos.
- Apoyar a las instituciones en sus procesos de transformación para que respondan a las exigencias de innovación, creatividad y cambio.
- Materializar la filosofía de la Misión Sucre.
- Avanzar en la integración e integralidad del conocimiento.
- Buscar la trascendencia social y política de la formación profesional.
- Garantizar la profesionalización a corto plazo con calidad y pertinencia.
- Elevar el prestigio de las Instituciones de Educación Superior

Estos lineamientos también pueden ayudar a responder de manera conjunta y ordenada al desarrollo integral de los profesionales universitarios, alcanzar la pertinencia y a cumplir con los acuerdos internacionales, entre ellos, los vinculados con la calidad de la enseñanza, la significatividad de los aprendizajes y la equidad educativa.

Es conveniente resaltar que los Programas Nacionales de Formación forman parte del proyecto educativo emergente, revolucionario e innovador del Estado Venezolano para darle viabilidad a la Municipalización de la educación Superior y superar la concepción tradicional del sistema formativo organizado por carreras profesionales, por lo que acometer un proceso de cambio a través del modelo imperante en el sistema de educación superior actual cimentado sobre bases teleológicas orientadas al mantenimiento del status quo y que reproducen las estructuras de poder y control hegemónicos (neoliberal)", no es lo más acertado y conveniente, siendo necesario establecer nuevas políticas y lineamientos y estructuras curriculares que direccionen su construcción y desarrollo.

3. MARCO TEÓRICO CURRICULAR

Concepción Curricular

En los PNF, el currículo es asumido como la organización coherente y flexible de las intencionalidades formativas en función de la calidad y pertinencia de la formación. Reconoce al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, en consecuencia le garantiza variedad de experiencias de aprendizaje basadas en el contexto y en los adelantos científicos, sin afectar el ambiente.

El estudiante se concibe como ser humano en constante evolución, buscando afianzar el sentido de libertad y autonomía; que interactúa con el medio y es copartícipe en la resolución de problemas en el contexto social. De ello se desprende que el proceso enseñanza-aprendizaje debe permitirle y facilitarle una relación directa con el medio y con las fuentes originales del conocimiento, así como también proporcionarle aprendizajes significativos que le permitan establecer redes que enriquezcan su conocimiento del mundo físico social y potencien su crecimiento personal y su hacer profesional.

El Docente es considerado organizador de experiencias de aprendizaje y mediador, lo cual exige una amplia formación tanto en su área específica de conocimiento como en pedagogía y didáctica, con capacidad para comprometerse con el desarrollo de las competencias y con un alto interés por consolidar un trabajo académico abierto al entorno, colaborativo y protagónico.

El Aprendizaje se promueve como un proceso intrínseco del estudiante, sustentado en el “aprender haciendo”, en el “aprender por sí mismo” y en el “aprender durante toda la vida”. Lo realiza mediante procesos, no lineales, de construcción y reconstrucción haciendo uso de sus recursos cognitivos y metacognitivos a favor del desarrollo de sus inteligencias, actitudes y competencias, donde intervienen un conjunto de variables, entre ellas el entorno y los otros.

Las características de este sistema de enseñanza-aprendizaje son las siguientes:

- ✓ Centrado en el estudiante
- ✓ Utiliza técnicas y métodos diversos para el logro de competencias.
- ✓ Orientado a cultivar aptitudes intelectuales desde una perspectiva interdisciplinaria y multidisciplinaria.
- ✓ Dinámico, predictivo y flexible para responder armónicamente a los cambios del contexto y preparar al estudiantado para el futuro.
- ✓ Inclusión del manejo de riesgos y de lo incierto con miras a la modificación de su curso con base en la información adquirida y a las reflexiones en colectivo.

Así, estos programas se orientarán a la formación de los participantes como ciudadanos/as transformadores/as del contexto en el que están inmersos y, de sus propias condiciones de vida, con una cosmovisión fundamentada en los valores democráticos, solidarios, ecológicos, entre otros. Igualmente, esta concepción curricular permitirá la sistematización y transformación de las prácticas pedagógicas comprometidas con la mediación de los diversos procesos, estilos y tipos de aprendizajes, de acuerdo con las demandas de los estudiantes y de la sociedad venezolana actual. Particularmente, en los PNF convergen tres tendencias curriculares contemporáneas.

El currículo construido en colectivo a partir de problemas, el cual se caracteriza, entre otros, por:

- Identificar los nudos problemas del entorno.
- Ofrecer una gran variedad de recursos y ambientes para que los estudiantes analicen y resuelvan tales problemas con una visión más comprometida con la realidad.
- Enfatizar el trabajo cooperativo, apoyado por un asesor y tutor
- Estimular el pensamiento complejo, el pensamiento divergente, la creatividad, la imaginación y el razonamiento.

El perfil profesional en función de competencias, cuya esencia es orientar la enseñanza científica/técnica hacia el desarrollo de *capacidades básicas y profesionales específicas* para garantizar la inserción del graduado al mundo productivo con mayores posibilidades de éxito y con aptitudes favorables para adaptarse a los imprevistos de la profesión. Como capacidades básicas propias de todo profesional competitivo sobresalen:

- Las de comunicación oral y escrita
- Manejo de los medios informáticos.
- Evaluación y toma de decisiones
- Interacción social
- Manejo de grupos
- Resolución de problemas
- Control de las emociones

El currículo a favor del desarrollo integral de los profesionales.

Implica el reconocimiento del estudiante como un ser en ascenso, cuyo papel social le exige atenderse en lo personal, desarrollar sus potencialidades intelectuales, artísticas, sus valores y actitudes de tal forma que puedan ampliar el conocimiento de sí mismo, comprometerse con la identidad cultural, la calidad de vida del planeta y aprender a vivir en convivencia.

4. Modalidad Curricular

Estos programas serán sistémico-complejos, partiendo del hecho de que toda esfera de la realidad tiene una constitución holística, donde los problemas son complejos y se manifiestan en estrecha correlación. El enfoque sistémico toma en cuenta que nada ocurre de modo aislado, nada acontece, ni nadie actúa en completa independencia, todo está condicionado (en mayor o menor grado). Así, el análisis de la realidad social y laboral será abordado a través de una complicada red de intercambios y retroacciones con todos los sujetos involucrados.

Su naturaleza es pedagógica y de base socio-constructivista. Posee una orientación humanística, un carácter teórico-práctico, cuyos resultados de aprendizajes serán el desarrollo integral del futuro profesional, comprometido con su entorno y la conservación del planeta fundamentado en las necesidades del ser, saber, saber hacer, saber argumentar, sentir y saber emprender.

Se concibe como un diseño flexible y abierto, por cuanto permitirá optatividad en las unidades curriculares, innovaciones, evaluaciones formativas y experimentaciones pedagógicas para sus ajustes permanentes.

Impulsará la construcción de conocimientos del participante, atenderá su desarrollo personal en lo emocional, ético y actitudinal y estimulará permanentemente sus potencialidades. Además, dará énfasis a otros aspectos relevantes de la didáctica universitaria contemporánea, entre ellos: el trabajo docente en colectivo, la planificación concertada, la autoevaluación del docente, la evaluación formativa de los aprendizajes, la investigación como estrategia de enseñanza, el uso adecuado de las nuevas tecnologías, dejando atrás, entre otros: la trasmisión del conocimiento, el asignaturismo y el divorcio teoría-práctica.

Se operacionalizará a través de un plan de estudio estructurado a partir de problemas, ejes curriculares, ejes transversales, unidades curriculares, proyectos de producción, líneas de investigación, trabajo comunitario y talleres permanentes. Además, cumplirá cuatro funciones relevantes:

- Hacer explícitas las nuevas orientaciones de la educación superior en Venezuela.

- Orientar la práctica pedagógica y en colectivo de sus docentes.
- Comprometer al estudiantado con la calidad y pertinencia de su trayecto de formación profesional.
- Consolidar un proyecto educativo nacional consustanciado con lo endógeno, lo humano y lo sustentable, un camino emergente.

5. Principios Curriculares

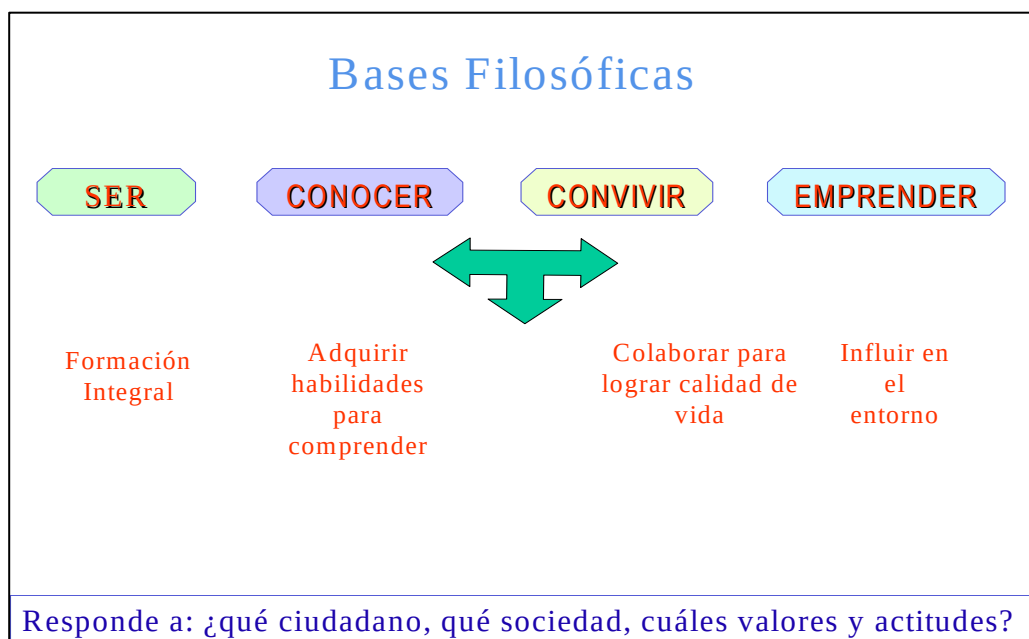
Esta propuesta se fundamenta en los siguientes principios:

- *Interdisciplinar*, para organizar los conocimientos de una manera integral (Zabala, 1999). Se supera así, la parcelarización del saber, para asumir el carácter integral del conocimiento, considerando el máximo grado de la relación entre las disciplinas, de forma que se llega a un sistema totalizador.
- *El trabajo pedagógico orientado por la técnica de proyectos* a objeto de dar respuesta a los problemas y, por ende, intervenir de manera productiva en la realidad, con una visión compleja y globalizadora, según la premisa de que el conocimiento lo construye el individuo de forma integral.
- *El conocimiento será producto de procesos deconstructivos, reconstructivos y constructivos* mediante los cuales serán abordadas las situaciones problemáticas que le permitirán a los estudiantes adquirir herramientas para entender el contexto propio y emprender propuestas de cambio, superando las dificultades comunitarias.
- *La flexibilidad*, entendida como la apertura a modificaciones curriculares, la incorporación de innovaciones y la optatividad, según lo indiquen los procesos de evaluación y las nuevas necesidades.
- *Pertinencia o correspondencia con las demandas sociales*. Entre sus finalidades y metas está el compromiso de aportar respuestas efectivas a problemas de diversas índoles: económicos, ciudadanos, ecológicos, entre otros, que afectan a las comunidades.
- *Coherencia*, al interrelacionarse armónicamente sus componentes, así como en las estrategias y líneas de acción, lo cual deviene en una disminución y control del despilfarro.
- *Continuidad*, referida a la permanencia en el tiempo y en el espacio del sistema de metas, estrategias de acción y lineamientos en los diversos proyectos, durante lapsos prudenciales, en los cuales se conducen procesos evaluativos que den indicio acerca de resultados.

6. Referentes filosóficos y científicos

Desde la Filosofía contemporánea, el planteamiento y el desarrollo curricular se realizará a favor del pensamiento crítico, reflexivo y creativo, centrado en el hombre y en la mujer como seres participativos y transformadores de los contextos a través de relaciones inter-subjetivas, donde la práctica dialogal y el consenso son las alternativas para la construcción del saber. Tal asunción paradigmática implica, a su vez, el desarrollo de valores y fines de la sociedad. Responderá a los fines expresados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y en los demás instrumentos legales de la Educación Superior Venezolana.

Sus finalidades formativas se orientarán hacia el ser, el conocer, el convivir y el emprender para el desarrollo integral del hombre planetario. Su concreción ha de reflejarse en los estilos de vida y de convivencia de toda la comunidad universitaria que implican relaciones concernientes con el bienestar, justicia, equidad, libertad y los derechos de los otros/as, tal como se observa en el siguiente gráfico:



- Desde la perspectiva epistemológica, este currículo estará orientado al cambio de paradigmas fundamentados en comunidades del conocimiento inter y transdisciplinarias con relaciones abiertas hacia un conocimiento abierto, complejo, provisional. Se trata de desarrollar un currículo por unidades curriculares complejas e integradas alrededor de la adquisición de competencia, donde el saber se convierta en el medio para la transformación de la sociedad y la tecnología al servicio del bienestar humano.
- Al asumir la Pedagogía como el saber teórico práctico que explica y orienta la formación, ofrecerá variedad de oportunidades para formar integralmente a cada estudiante. Promoverá la transformación profunda de la enseñanza, priorizará el proceso de aprendizaje, fomentará la cultura curricular y ofrecerá una gestión democrática. Desde este referente teórico, promoverá la formación esmerada de cada profesor para el éxito del programa y la formación permanente como proceso inherente a la era del conocimiento.
- Desde los aportes novedosos de la psicología se reconoce al estudiante como sujeto protagonista de su propio aprendizaje, con una estructura cognitiva dinámica y compleja que le permitirá apropiarse del conocimiento a través de diversas estrategias y estilos de aprendizajes. Apoyados en el constructivismo se velará por el logro de aprendizajes significativos, el trabajo colaborativo, el desarrollo metacognitivo y el de las múltiples inteligencias. Se estimulará el pensamiento crítico, creativo, reflexivo y complejo, además se hará énfasis en el desarrollo de valores y la socio estima.
- Desde la Didáctica Universitaria, se organizará el complejo proceso de la enseñanza-aprendizaje para garantizar la coherencia y articulación de las diversas estrategias, recursos y procedimientos a favor de los distintos tipos aprendizajes, teniendo como resultados la formación integral y el desarrollo de las competencias. Además, guiará en la utilización adecuada de las nuevas tecnologías de la información y la evaluación formativa de los estudiantes y el profesorado..

- Desde la Antropología se conciben al hombre y a la mujer como seres creativos, sensibles, hacedores, con capacidades para inventar sistemas simbólicos sobre la realidad, con el poder para trascender, con visión, voluntad y acción, de acuerdo con el sentido otorgado a la vida.
- Desde la Sociología se impulsará lo humanístico, lo sociocultural, la identidad nacional y el desarrollo endógeno sustentable. Enfatizará el convivir, promoviendo la justicia social, la equidad, la búsqueda de la paz y la organización de la población para el ejercicio de la democracia participativa.

POLÍTICAS CURRICULARES

Es de interés del Ministerio de Educación Superior y de la Misión Sucre, en particular, que todo Programa Nacional de Formación:

1. Propicie la formación de ciudadanos y profesionales universitarios para que interpreten y den respuestas a los retos del desarrollo endógeno, humano y sostenible del país, las regiones y las localidades.
2. Se considere como una **construcción social en permanente elaboración**, por tanto su diseño, desarrollo y evaluación deben ser producto de la interacción social constructiva entre los entes involucrados y sujetos a revisión permanente como proceso inacabado
3. Contemple como principios pedagógicos rectores de base: Aprender a Aprender, Aprender Haciendo, Aprender a Desaprender, Aprender a crear y/o re-crear y Aprender Produciendo (relación estudio-trabajo)
4. Se actualice permanentemente atendiendo la dinámica socioeconómica y cultural nacional, regional y local, para garantizar su pertinencia y vigencia.
5. Responda al desarrollo de una práctica pedagógica vinculada a la investigación de los problemas reales de las comunidades
6. Expresé coherencia y consistencia interna entre sus elementos estructurantes: fundamentos teóricos-conceptuales, el perfil, las competencias (por trayectos de formación y por unidades curriculares) y las estrategias de aprendizaje/evaluación con respecto al marco teleológico de la CRBV y los principios de la Misión Sucre.
7. Permita la innovación y la flexibilidad académica atendiendo las características de los participantes y la realidad geopolítica del entorno donde se desarrollan.
8. Se organice bajo un enfoque interdisciplinario como etapa previa para crear una cultura científica transdisciplinaria.
9. Incorpore metodologías que promuevan la integración teoría-práctica que permitan la organización de saberes a través de la reflexión-acción-sistematización de experiencias y vivencias concretas y particulares
10. Debe centrarse en la vinculación activa entre los estudios, el trabajo y la vida social desde el inicio de la formación.
11. Contemple sistemas de acreditación de aprendizaje por experiencias
12. Incorporare la modalidad de proyectos como vía para la articulación entre la formación, la investigación y la inserción social; generándose los espacios necesarios para que haya una verdadera interacción entre los miembros de la comunidad académica y la comunidad municipal en la cual se asientan.
13. Se desarrolle a través de modalidades no convencionales y diversidad de espacios de aprendizajes.
14. Debe expresar en versiones: ampliada y ejecutiva, el proyecto curricular para cumplir con tramites legales y para fines de divulgación y promoción.
15. Concibe el aprendizaje y la evaluación como un proceso integrado, donde la evaluación constituye la actividad crítica del aprendizaje.

8. LINEAMIENTOS CURRICULARES

Los lineamientos constituyen una toma de decisión para cumplir con la política respectiva y resolver las necesidades detectadas en materia curricular para la construcción de los PNF. Estos lineamientos se esbozan en 5 áreas temáticas: a. diseño y planificación curriculares, b. organización del contenido curricular, c. evaluación curricular, d. administración curricular y e. apoyos para el desarrollo curricular.

Diseño curricular:

1. Todo diseño curricular deberá estar estructurado en cuatro partes bien diferenciadas:

I Parte Presentación

1. Introducción

Incluye las características generales del Programa: Título que ofrece. Duración. Régimen. Total de Unidades Crédito.

2. Justificación

Explica las razones políticas, legales, económicas, sociales, contextuales, paradigmáticas que demandan la creación del Programa, las cuales se apoyarán en informes regionales o nacionales, en censos, estadísticas, investigaciones, proyectos, acuerdos o cualquier fuente válida.

II Parte Marco Teórico-Conceptual

- *Concepción Curricular.* Explica el concepto de currículo que se maneja y las teorías, enfoques o modelos en que se apoya.
- *Principios.* Constituyen guías o referentes científicos para orientar la organización de los contenidos, la actividad del profesorado y del estudiantado. Ej. Interdisciplinario, flexible, contextualizado, participativo.
- *Fundamentos Teóricos y Conceptuales.* Son los principales postulados y conceptos actuales derivados de las distintas disciplinas que explican procesos inherentes a la formación y que en conjunto, dan consistencia, densidad y orientación a las decisiones curriculares.
- *Fundamentos Legales.* Presenta el articulado de la CRBV y demás Leyes, Reglamentos, Decretos, Resoluciones que respaldan el desarrollo del Programa.

III Parte Estructura del Programa Nacional

- o *Contextualización.* Implica investigar las características nacionales y regionales del campo profesional. Explicar sus problemas, necesidades y prioridades. Es decir, precisar el macrocontexto y el microcontexto para comprender las demandas hacia un nuevo tipo de profesional. Desde este tema se logra la pertinencia social de la propuesta.
- o *Definición del Programa.* Explica la esencia del programa y sus compromisos
- o *Definición del Profesional a formar.* Especifica el tipo de profesional
- o *Propósitos del Programa de formación.*

- o *Definición de núcleos temáticos o problemas.* Desde este identifican los grandes problemas nacionales y regionales a solucionar con ese programa y se originan las competencias que deben alcanza para enfrentar tales problemas.
- o *Perfil por competencias.* Se promueve la formación por competencias contextualizadas que incluye el ser, saber, saber hacer, saber emprender en un determinado campo y en contextos de aplicación. Implica un modelo curricular flexible, holístico, integrador donde las competencias profesionales se conjugan y/o complementan con competencias básicas y competencias claves que refuerzan la formación tecnológica y fortalecen la formación científica y humanística de los participantes
- o *Matriz de competencias.* Implica todas las competencias generales con las unidades curriculares que permitirán alcanzarlas.
- o *Campo Ocupacional*
- o *Estructura del Plan de Estudios*
- o *Ejes Curriculares*
- o *Ejes Transversales*
- o *Unidades Curriculares.* Demandan un trabajo didáctico en equipo, interdisciplinar, contextualizado, problematizador, constructivista y evaluado permanentemente de manera cualitativa y formativa
- o *Talleres permanentes*
- o *Régimen y Duración*
- o *Distribución del Plan de Estudio por trayectos y períodos trimestrales y carga académica.*

IV Parte Administración del Programa Nacional

- Perfil del Profesorado requerido por Unidades Curriculares
 - Programas Sinópticos de las Unidades Curriculares. Incluye las subcompetencias. Intenciones educativas. Contenidos. Estrategias de enseñanza. Recursos.
 - Programa de Formación de Formadores. Es relevante incluir la formación para el desarrollo personal, disciplinar y pedagógica que le ayude a aprender a ser, aprender a enseñar y aprender a trabajar la interdisciplinariedad, la transversalidad y las distintas estrategias de enseñanza presencial, virtual, semipresencial y a distancia.
 - Organización de la Investigación y Trabajo Comunitario
 - Infraestructura Básica
 - Evaluación del Programa
2. Los PNF se caracterizarán por ser: **sistémicos, complejos e interdisciplinarios**, permitiendo organizar los procesos formativos para que a través del objeto de estudio se conjugue el conocimiento y la intervención de la realidad. Superando la parcelarización del saber (asumiendo un carácter integrado), considerando el máximo grado de relación entre las disciplinas, para llegar a un sistema totalizador. De esta forma, también, la comunidad estará sujeta a un proceso formativo que le permita intervenir, favorablemente, en la transformación de sus condiciones de vida en general y del currículo en particular.
 3. Los PNF se orientarán hacia la formación integral e integradora de los y las participantes, revalorizando y resignificando con ello la función formadora de la educación superior, al desarrollar, simultáneamente competencias profesionales con nuevas actitudes para vivir en sociedad, aplicando los principios de cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad. Se plantea una formación integral porque concibe al individuo como

un ser biopsicosocial, ético y espiritual e integradora porque conjuga las dimensiones del hacer y conocer con el ser y convivir

Organización del contenido curricular

Todo PNF contribuirá a preparar al participante para que se desempeñe en forma adecuada y eficaz como agente de cambio en las actividades que realice. Teniendo eso presente, cada programa deberá:

- Propiciar la formación humanista, sustentada en una clara conciencia de solidaridad y equidad, que comprometa a los futuros profesionales con los valores de la ética y la moral en la atención de los problemas sociales.
- Incorporar competencias básicas y profesionales acordes con la modalidad de estudios que se asuma en el programa.
- Incorporar conocimientos, tecnologías y técnicas que contribuyan en forma integral al desarrollo de competencias personales y profesionales, que permitan asumir posiciones responsables y críticas en relación con el ambiente y la cultura, y favorezcan el mejoramiento de la calidad de vida, en igualdad de oportunidades.
- Incluir el manejo de un segundo idioma que garantice el acceso a información de diferentes fuentes y un adecuado desempeño profesional.
- Establecer una vinculación activa y permanente entre los estudios y la vida social y, en particular, el ejercicio de la labor social y el trabajo, de forma tal que desde el inicio de la formación se conjugue y se confronte el plano teórico conceptual con el plano empírico operativo para generar aprendizaje significativo y, a su vez, liderar procesos de transformación social.
- Propiciar el uso de herramientas tecnológicas como elemento que permita mejorar la calidad de los aprendizajes.
- Contener un régimen de estudios por trayectos anuales con tres períodos trimestrales sobre la base de la continuidad curricular. Tendrán una **duración mínima** de 2 a 2 años y medios para la formación de TSU y cuatro años para las licenciaturas o su equivalente. Con un número de cohortes y orientación determinado por los procesos de evaluación curricular y de la Misión Sucre como un todo, a partir de criterios de pertinencia, relevancia, impacto, coherencia y vigencia.
- Enunciar los propósitos del trayecto y las competencias que el participante debe lograr en el mismo, a fin de precisar las capacidades que debe adquirir y demostrar durante y al finalizar el mismo.
- Racionalización máxima del número de prelações, a fin de favorecer la fluidez y prosecución de los estudios; esta flexibilización debe darse tanto en el PNF de grado como en post-grado para garantizar el flujo dinámico dentro del proceso curricular. Racionalización del currículo, minimizando la carga académica estudiantil y el tiempo de permanencia en cada período y trayecto, así como en el sistema considerando los principios de flexibilidad, pertinencia, relevancia y grados de complejidad de las redes de contenidos y prácticas de formación. Así tenemos que habrá unidades con una duración mayor a la de un trimestre o el participante requiere más de ese tiempo y el programa debe garantizar la flexibilidad para continuar sin ninguna restricción que lo penalice.

- Se realizará el tránsito de un periodo a otro, de acuerdo al cumplimiento de los requisitos acordados entre el facilitador y el participante en el proyecto de aprendizaje y de acuerdo a la disposición y dedicación de cada quién durante su proceso de formación. De allí que la duración en cada periodo y la promoción al siguiente son decididos por el estudiante con base a lo anterior, pudiendo culminar antes ó después del tiempo sugerido para cada periodo o trayecto. En todo caso al finalizar cada proceso o encuentro didáctico se certificarán las competencias desarrolladas durante el mismo.
- La flexibilidad curricular también expresará en función de: la variación de los tiempos máximos de permanencia en el programa de formación condicionado a las particularidades de los participantes; la heterogeneidad de modalidades atendiendo tiempos de dedicación a los estudios; la acreditación de aprendizajes pertinentes al programa obtenidos por la vía formal y no formal; la posibilidad de entrar y salir fácilmente del Sistema de Educación Superior; la movilidad horizontal y vertical entre instituciones adscritas a los programas; la apertura a las modificaciones curriculares, según lo indiquen los procesos de evaluación y las nuevas necesidades; en el establecimiento de vínculos múltiples con el mundo del trabajo (redes productivas, comunidades productivas) y con la vida social en general
- Incorporar la modalidad de proyectos como vía para la articulación entre la formación, la investigación y la inserción social; generándose los espacios necesarios para que haya una verdadera interacción entre los miembros de la comunidad académica y la comunidad municipal en la cual se asientan. El trabajo pedagógico orientado por la estrategia de **proyectos** estará dirigido a dar respuesta a los problemas y, por ende, intervenir de manera productiva en la realidad, con una visión compleja y globalizadora

9. Evaluación curricular

1. Las Coordinaciones Académicas Nacionales deben tomar previsiones para:

- Establecer procesos integrales de evaluación permanente y participativa del currículo, en sus diferentes componentes, a fin de responder a la consecución de las intencionalidades educativas y del perfil profesional.
- Lograr coherencia entre los procesos de enseñanza aprendizaje y los procesos de evaluación de los aprendizajes.
- Evaluar las unidades curriculares del plan de estudios de manera permanente, como mínimo una vez al año, de acuerdo con su naturaleza y a su desarrollo anual o trimestral.
- Evaluar los planes de estudio y programas de aprendizaje, la infraestructura¹, servicios, financiamiento, gestión académica, impacto, resultados y diseño curricular.
- Involucrar en la evaluación de los planes de estudio tanto a los actores sociales internos - académicos, participantes, administrativos- como a los actores externos –comunidad

¹ La infraestructura se entiende como la disponibilidad, mantenimiento y reposición de equipo, materiales, edificaciones, aulas, bibliografía, acceso a los sistemas electrónicos de comunicación y equipo de laboratorio en general, para el óptimo desarrollo de los PNF

organizada, redes productivas involucradas, organismos e instituciones gubernamentales involucradas, colegios profesionales, entre otros- para identificar nuevas necesidades de actualización profesional y mantener la pertinencia de la oferta.

- Elaborar un plan de mejoramiento permanente del PNF, como resultado de los procesos de evaluación, tomando en cuenta los aportes de los diferentes actores que participen en ese proceso.
- Realizar en cada coordinación académica, procesos de auto evaluación, coevaluación y evaluación del desempeño de los docentes-asesores y docentes-tutores (sí los hubiere), permanentemente.

10. Administración curricular

1. En cada PNF se deben establecer mecanismos de coordinación para organizar, ejecutar y evaluar las unidades curriculares (UC) del plan de estudios, a fin de responder sus intenciones educativas y del perfil profesional.
2. Todo PNF debe establecer mecanismos que promuevan la interrelación vertical y horizontal de las UC del plan de estudios, para propiciar, entre otros aspectos, la continuidad y secuencia en los contenidos, la integración de diversas actividades académicas tales como prácticas, estudios de caso, investigaciones continuadas, evitar la duplicación de contenidos de los diferentes cursos.
3. Todo PNF debe detallar para su ejecución:
 - La existencia, disponibilidad y/o requerimientos de los recursos humanos, materiales instruccionales, dotación de materiales,
 - La infraestructura que permita su operación y desarrollo curricular.
4. Cada PNF debe especificar mecanismos de coordinación para aprovechar no sólo la oferta académica existente, sino el desarrollo de experiencias en áreas temáticas similares a la que se propone, aprovechamiento de espacios para el aprendizaje laboral. Entre otros, en los siguientes niveles según corresponda:
 - Coordinación interunidades y entre las Sedes Regionales.
 - Coordinación interinstitucional
 - Coordinación con el sector público y privado
6. El personal académico debe participar en las actividades de formación que se propicie tanto en el ámbito de su disciplina, como en aspectos pedagógicos y de administración curricular que enriquezcan el desarrollo e investigación de su práctica docente cotidiana.
7. Es de interés de la Misión Sucre que cada coordinación académica y/o Institución de Apoyo
 - Desarrolle procesos de inducción a los estudiantes de nuevo ingreso de manera que faciliten su identificación con respecto a la Misión Sucre, a la institución que certifica, la institución de apoyo.
 - Promueva procesos de orientación al personal académico y funcionarios administrativos en aspectos relacionados con el desarrollo curricular.
 - Impulse programas de formación y actualización para el personal académico.

- Puntualice e implemente las funciones del docente-asesor y del docente-tutor como “guías académicos” de los participantes.
- Genere espacios para la construcción de abordajes metodológicos innovadores.
- Organice programas de educación continua que permitan diversificar y flexibilizar la oferta curricular.
- Fortalezca la coordinación académica y curricular interinstitucional para el cumplimiento de su misión.
- Potencie los recursos humanos y materiales existentes para contribuir a un eficiente y efectivo desarrollo curricular.

11. Apoyos para el desarrollo curricular

1. Los PNF cuentan con una Coordinación Académica Nacional y el apoyo de asesores curriculares del MES para llevar a cabo los procesos de diseño, ejecución y evaluación de los currículos. Además, contarán con la institucionalización de espacios para la reflexión y el análisis, a nivel regional y nacional, con el propósito de fortalecer la cultura curricular, didáctica y evaluativa necesaria para garantizar calidad del desarrollo curricular mediante el intercambio de experiencias, la actualización de los formadores, fomento de las innovaciones y los reajustes a cada oferta académica.
2. La Coordinación Académica Nacional establecerá mecanismos que propicien la actualización permanente de los funcionarios académicos y administrativos.
3. La Coordinación Académica Nacional construirá una infraestructura que de apoyo al diseño, implantación y desarrollo de cada programa nacional y permita la actualización permanente del profesorado y de los directivos, con el interés de garantizar el éxito de esta estrategia educativa. Por tal razón, reforzará la Unidad de Apoyo Curricular para que esté conformada por un equipo interdisciplinario de especialistas con funciones de asesorías, actualización, evaluación e investigación. Asimismo, promoverá la consolidación de una Coordinación Nacional de los Programas Nacionales y una Coordinación Nacional para la Formación de los Formadores, las cuales trabajaran en armonía y complementariedad con las Coordinaciones Regionales respectivas.
4. Las Coordinaciones de los Programas Nacionales y de los Programas para la Formación de los Formadores a nivel de cada región velarán por la operacionalización, efectividad y calidad de cada programa nacional, cuyos apoyos los podrán alcanzar a través de los organismos regionales, Instituciones, Centros de Investigación, Gobernaciones, Alcaldías, Especialistas y Expertos ubicados en sus respectivos contextos, con los cuales harán alianzas estratégicas y sinergias para fortalecerse en función de la efectividad de cada programa y la productividad de los egresados .
5. La Coordinación Académica Nacional, los responsables regionales y las instituciones de apoyo deben promover la sistematización, publicación y utilización de material didáctico y de recursos para el aprendizaje, tal como libros de texto, guías de trabajo, que respondan a las características de las unidades curriculares de los diferentes programas.

Referencias

- Alves, E. y Acevedo, R. (1999). *La evaluación cualitativa: reflexión para la transformación de la realidad educativa*. (1 a. ed.). Venezuela – Valencia: Ediciones Cerined.
- BAR, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. [documento en línea]. Disponible: <http://www.oei.org.co/de/gb.htm#3> [consulta: 2004, marzo 05]
- Barajas Frutos, M. (2003). *La Tecnología educativa en la enseñanza superior*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Bernstein, B. Y otros (1997). (coordinador) *Ensayos de Pedagogía crítica*. Bogota: Editorial Laboratorio Educativo.
- Cabero, J. (2003). (compilador). *Medios y herramientas de comunicación para la educación universitaria*. Panamá
- Cornejo G., y otros. (2001). “*Paradigma educacional y perfil del docente: Fundamento para establecer un paradigma de gestión eficaz*”. Universidad de Antofagasta, Chile [Documento en línea]. Disponible: <http://www.Monografias.com> [Consulta: 2004, Marzo 05]
- Díaz H., D. (2005). Aportes para la construcción curricular. (papel de trabajo) Julio, 2005. San Cristóbal
- Díaz H. D. (2001). *La Didáctica Universitaria. Una alternativa para transformar la enseñanza universitaria*. En: Acción Pedagógica. Volumen 10. Nº 1 y 2. Enero- Diciembre. San Cristóbal.
- Dubrovsky (2000). (comp). *Vigotski. Su proyección en pensamiento actual*. Ediciones Novedades Educativas: Argentina.
- Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Editorial Mc Graw Hill: Santafé de Bogotá.
- Fuentes, M., Chacín, M; Briceño, M. (2003). *La cultura de la evaluación en la sociedad del conocimiento*. Caracas.
- Guzmán, M; Correa R. I. ; Tirado, R (2000). *La escuela del siglo XXI y otras revoluciones pendientes. Una pedagogía de lo imposible*. Huelva: Hergué Editorial.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Lanz Rodríguez.C. (2003). *Guía de desarrollo endógeno de formación permanente y reforma curricular*. (papel de trabajo)
- Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela Nº 2.635. Julio 26, 1980

López Jiménez, N. (1996) *Retos para la construcción curricular. De la Certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá: Magisterio.

Medina R., A y Domínguez, C. (1995). *Enseñanza y Currículum para la formación de personas adultas*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Monereo Font y Castelló (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Morin, E. (1999). *La Cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Tucumán, Argentina: Nueva Visión.

República Bolivariana de Venezuela. (1999) *Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela*. Ediciones Asamblea Nacional. Caracas.

Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación educativa*. (2a. ed.). Argentina: Magisterio del río de la plata M.

Stenhouse, L (1995) *La investigación del currículo y el arte del profesor*. En *Acción pedagógica* 1995. Vol. 4 (1 y 2)

Villar A. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: Mc Graw Hill

Wilson, J. (1993). *El profesorado, tendencias en Europa*. [En el tema del mes]. Cuadernos de pedagogía, 185.

Yus, R. (1996) *Temas Transversales. Hacia una nueva escuela*. Graó. Barcelona.

Zabalza, M. Ángel. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario Calidad y desarrollo profesional* .Madrid: Narcea.

Anexos 1:

CONCEPTOS BÁSICOS

Administración curricular

Implica un conjunto integrado de acciones que orientan la planificación, ejecución, supervisión y evaluación del currículo, para crear condiciones óptimas en el desarrollo del proceso formativo. En esa perspectiva, la administración curricular garantiza espacios y recursos para la planificación, programación, organización y coordinación del trabajo curricular.

Asesoramiento Curricular

Es un esfuerzo sistemático y constante de un experto o grupo de especialistas destinado a orientar, ayudar y atender a los profesores o las instituciones para la mejor aplicación y desarrollo del currículo o de las innovaciones curriculares, mediante diversas estrategias y recursos y en un clima democrático de participación y de responsabilidades compartidas y negociadas. Es también un recurso emergente que garantiza apoyo, guía y compromisos con la calidad de la enseñanza, la vigencia de los programas y la efectividad de los distintos procesos inherentes a la formación integral. La esencia del

asesoramiento es potenciar las capacidades y competencias de las instituciones educativas, cuyos resultados pueden ser impredecibles.

Diseño o planificación curricular

Es un proceso de formulación sistemática de un determinado currículo. Implica realizar los procesos de selección, organización, ejecución y evaluación del contenido curricular, acordes con el marco epistemológico escogido el cual incluye los principios teórico-metodológicos y la opción pedagógica elegida

Estrategias de Enseñanza

Son los procesos organizados por los formadores para garantizar la efectividad de la formación, de allí la necesidad de que sean del dominio de los diferentes actores involucrados en el mismo. En cada programa de formación se definirán las estrategias de acuerdo a las particularidades de los mismos en el contexto de la municipalización, de las unidades de aprendizajes y de las características de los participantes, entre otras.

Se destaca como estrategia primordial en este aspecto, el taller pedagógico y el **aprendizaje por proyecto**, con base al método de reflexión-acción reflexión, en las cuales los participantes construyen sus propios conceptos, basados en sus conocimientos y experiencias previas y preparan sus espacios para la incorporación a la vida social y productiva. Estas metodologías garantizan aprender haciendo y aprendiendo en colaboratividad.

Evaluación curricular

Se entiende como un proceso de base científica, sistemático, comprensivo, de carácter formativo que incluye la reflexión y análisis crítico en colectivo, a partir del cual se conoce, comprende y valora tanto el origen como el desarrollo de un currículo. (Santos Guerra, 1997) Desde esa premisa, la evaluación pasa a ser un proceso permanente, dinámico y participativo, que permite recoger información sobre los distintos procesos y actores y a través de múltiples instrumentos con el interés de conocer la forma en que se lleva a cabo la práctica pedagógica, los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes, la adquisición de las competencias y otros resultados e identificar las oportunidades y dificultades no previstas en la oferta curricular en función del mejoramiento permanente del currículo

Flexibilidad curricular

La flexibilidad curricular implica una propuesta alternativa a la concepción lineal y rígida de la formación de profesionales. Bajo un enfoque holístico, pretende rescatar la amplitud de la formación integral y autónoma del estudiante.

Entre otros aspectos, posibilita diversificar las opciones de formación profesional conjugando intereses y necesidades personales, profesionales e institucionales; la incorporación sistemática de nuevos conocimientos que se derivan del avance disciplinar y de las características del entorno; la formación inter, multi y transdisciplinaria, así como opciones diversas en los grados y títulos que se otorgan.

Proyecto Comunitario:

Plan de acción participativa construido de manera colectiva entre los diferentes actores sociales y los participantes del programa focalizado hacia la construcción de alternativas que dan respuestas a problemas de la comunidad local y dirigido hacia el desarrollo endógeno.

Plan de estudios

Se concibe como una estructura curricular mediante la cual se organiza una carrera en el ámbito académico y administrativo. Esta estructura articula las áreas de la actividad académica: docencia, investigación, extensión y producción.

Política curricular

Es una toma de posición por diferentes actores sociales frente a una cuestión particular. La toma de posición se traduce en decisiones y acciones orientadas frente a la cuestión problematizada. Por tanto, esa toma de posición es un ejercicio de autoridad.

En ese contexto, una política curricular es también una toma de posición y adopción de acciones sobre cuestiones problematizadas o necesidades detectadas, por diversos actores de la comunidad universitaria en el campo del desarrollo curricular.

Lineamientos u Orientación Curricular

Constituye las pautas generales para la toma de decisiones y se constituyen en marcos de referencias para que las instituciones definan acciones específicas de manera articulada y coherente con la política nacional en materia curricular.

Innovación curricular

Es un proceso multidimensional y complejo sustentado en alguna corriente teórica pedagógica, didáctica o psicológica para cambiar o mejorar la realidad curricular. Se apoya en investigaciones y toma en consideración el contexto de actuación, la estructura organizativa, los canales de comunicación para que pueda institucionalizarse, difundirse y alcanzar su cometido. Todo profesor o colectivo profesoral pueden convertirse en agentes innovadores como parte de sus compromisos con el desarrollo y mejoramiento del currículo. Toda innovación revela armonía con las demandas sociales y los propósitos institucionales.

Requisitos

autor Administrador Portal
Wednesday, 07 de June de 2006
Modificado el Wednesday, 07 de June de 2006

Componente Docente Básico Destinado a todos a los profesores universitarios y profesionales en general que imparten docencia en las diferentes áreas del conocimiento. Talleres

- Elaboración de Contenidos y Objetivos
- Fundamentos de la Educación

- Estrategias Didácticas para la Docencia Universitaria
- Dinámica y Conducción de Grupos
- Microenseñanza
- Evaluación de los Aprendizajes
- Proyecto de asignatura

Requisitos para la inscripción

- Carta de postulación de la Facultad a la que está adscrito (para profesores contratados y ordinarios de la ULA)
- Poseer título en Educación Superior
- Comprobante del depósito
- Título en Educación Superior fondo negro
- Original y Copias de las notas certificadas de la universidad
- Fotocopia de la cédula de identidad
- Una (1) fotografía tipo carnet
- Fotocopia de la partida de nacimiento
- Currículum vitae actualizado, con soportes

Está comprendido por doce (12) semanales Horario:

Horarios del Componente Docente Básico

Días: Martes Miércoles y Jueves

A. Mañana: 8:00 a.m. a 12:00 p. m.

B. Tarde: 2:00 p.m. a 6:00 p.m.

C. Días: Viernes y sábados

Viernes: 2:00 p.m. a 6:00 p.m.

Sábados: 8:00 a.m. a 12:00 m. Y de 2:00 p.m. a 6:00 p.m.

Talleres

autor Administrador Portal
Monday, 09 de January de 2006
Modificado el Sunday, 22 de January de 2006

Módulo Desarrollo Humano

Gerencia Personal

este taller tiene como finalidad facilitar a los docentes participantes el autoconocimiento de su potencial humano, orientándolo en su proceso de crecimiento personal a partir de la utilización de medios (ejercicios, técnicas, instrumentos, procedimientos) que los cualifiquen como seres humanos globales, con un proyecto de vida global, un estilo de vida sano y una actitud proactiva, fortaleciendo su autoestima e incrementando las habilidades para la autorregulación personal y proporcionándole las herramientas necesarias para contribuir en el proceso de formación de otros.

Dinámica y Conducción de Grupos

La Dinámica de Grupo constituye una vivencia que experimentamos como seres humanos desde que nacemos, a partir del mundo de interacciones que creamos con las otras personas a nuestro entorno. Estos procesos que aprendemos en forma inconsciente y automática, se convierten en mecanismos de intercambio, generalmente autónomos de la propia conciencia a lo largo de nuestra vida. Conscientizarlos y convertirnos en dueños conductores de esas formas de interacción con los otros, constituye uno de los grandes propósitos de este taller, ya que el desarrollo de dicha capacidad nos ayuda a transformarnos en seres cada vez más autoconducidos. Módulo Fundamentos de la Educación

Fundamentos de la Educación

El presente taller a través de una visión integrada y continua plantea en ambientes universitarios la aplicación de la evaluación tradicional y alternativa, no de forma separada, sino orientada a un uso complementario y combinado de estas metodologías, apuntando a la pluralidad de utilización de las mismas. Con base en este principio, la finalidad de este taller es analizar el uso y aplicaciones de la evaluación tradicional y alternativa bajo la modalidad presencial y el nuevo enfoque tecnológico.

Andragogía

El taller forma parte de la estructura de un plan de estudios cuya meta es la formación de un docente que sea creativo, innovador y emprendedor y cuyas competencias para el desempeño de sus funciones en el aula impliquen, además, haberse capacitado en: (a) Aspectos relacionados con desarrollo humano, (b) Manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación aplicadas al diseño curricular, (c) Gerencia educativa, y (d) Creatividad aplicada, innovación y emprendimiento. El taller está ubicado en el bloque curricular denominado "Fundamentos de la Educación" del mencionado plan de estudios. En este Taller se facilita el aprendizaje de los principios y técnicas de La Andragogía, como ciencia de la educación de adultos.

Microenseñanza

La Microenseñanza es un método educativo basado en aptitudes pedagógicas que contribuye a organizar el acto de la clase a partir de enfoques precisos en determinados objetivos y estrategias de procedimiento, a ser ejercitadas por los participantes. El propósito fundamental de la técnica es desarrollar en el participante la capacidad de la instrucción metódica, aplicando un modelo racional de formación que privilegia una situación artificialmente creada y donde la observación y la evaluación juegan papeles preponderantes en el proceso de adiestramiento.

La elaboración de objetivos y contenidos

La finalidad de este taller es orientar, sobre la base de los fundamentos de la educación, la selección y elaboración de contenidos y objetivos de una forma reflexiva y crítica bajo diferentes metodologías y un análisis de necesidades reales tomando en cuenta las características propias del área de conocimiento y el perfil del alumno.

Estrategias Didácticas

Este taller busca dotar al docente de los medios que le permitan desarrollar una efectiva labor durante su ejercicio, mediante la preparación necesaria para realizar su función de orientador del aprendizaje. Para lograr esto, se discute el rol de los medios en cuanto a organizadores del aprendizaje presentándose las estrategias que mejor se adecuen a la naturaleza de la materia y que favorezca, en el estudiante, el desarrollo de la independencia, la cooperación, el análisis, la crítica y la creatividad.

Evaluación de los Aprendizajes

La evaluación como una fase importante del proceso de aprendizaje consiste fundamentalmente en la comprobación de los resultados del mismo en el ámbito de los conocimientos, procedimientos y actitudes, por lo tanto, y no sin motivo, se ha convertido en los últimos años en uno de los ejes sobre los que pivota la reflexión educativa en la Educación Superior. Módulo Tecnología Educativa

Alfabetización Computacional

El curso de Dominio Computacional es un compendio de las diferentes herramientas más usadas en los programas de Office de Microsoft (Word, Excel, Power Point, Internet Explorer, etc.), seleccionadas con la finalidad satisfacer las necesidades básicas de los docentes universitarios para la gestión y administración de las asignaturas que dictan y los procesos de investigación, abarcando así, el primer nivel de capacitación para el desarrollo del proceso de integración tecnológica-curricular. Es un curso eminentemente práctico; los contenidos se tratan a través de ejercicios y van encaminados a confeccionar distintos documentos en cada una de las aplicaciones reseñadas anteriormente.

Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la Educación Superior

Las Tecnologías de la Información y comunicación han estado presentes en las instituciones de Educación Superior venezolanas desde hace ya muchos años. Sin embargo, aún cuando se ha destinado gran cantidad de recursos financieros a la adquisición de equipos, la expectativa más importante en relación al uso didáctico de la informática todavía no se cumple. Si bien es cierto que se reconocen las múltiples ventajas que actualmente ofrecen la informática y las telecomunicaciones para el desarrollo de las distintas áreas del conocimiento humano, no se han aprovechado al máximo sus potencialidades como herramienta para elevar la calidad de la enseñanza, mejorar el rendimiento académico, consolidar ambientes de aprendizaje más enriquecedores, otorgándole a los egresados ventajas competitivas en el mercado laboral.

Descargar los programas de los talleres

Reseña Histórica

autor Administrador Portal
Thursday, 19 de August de 2004
Modificado el Monday, 09 de January de 2006

El avance del conocimiento en las diferentes áreas del saber, impuso a los docentes e investigadores universitarios un régimen de actualización de su saber y de sus habilidades y destrezas. Por lo general esta actualización había sido satisfactoria en centros científicos y académicos localizados fuera del territorio nacional; cuando esto fue posible produjo grandes beneficios en la mayoría de nuestros jóvenes profesores. Sin embargo, las restricciones impuestas por las circunstancias económicas dificultaron el envío de personal a prepararse en el exterior y permitieron reconocer el hecho de que existían en el territorio nacional, posibilidades concretas de formación de buena calidad. Como el proceso formativo de nivel no podía detenerse y se quería mejorar el pregrado y la investigación científica dentro de la Universidad de los Andes, se creyó necesaria la puesta en práctica de un Programa, que permitiera la actualización y profundización del conocimiento del personal académico en su área específica, y al mismo tiempo le proporcionara la formación pedagógica necesaria para el manejo idóneo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La existencia de un programa de esta naturaleza, a juicio de los Prof. Julián Suárez, Dr. Ernesto Palacios Prú, Dr. César Chavéz Taborga, Dr. Ernesto Pérez Baptista, Lic. Olga Horobee Zubenko, Prof. Manuel Montilla, Dr. Wilfredo Franco y Dra. María Josefina Corredor M; llenaría un vacío que no podía ser ocupado por los postgrados existentes porque éstos tenían propósitos específicamente ligados a la formación de los investigadores; mientras que el programa propuesto tendría como objetivo, claramente definido, contribuir además, a la formación docente de personal académico de cuarto nivel. La aprobación por el Consejo Universitario del Proyecto Programa de Actualización Docente (PAD), de la Universidad de Los Andes, el 17 de Julio de 1989, permitió que la Universidad contara con un instrumento, sin lugar a dudas valioso, para facilitar la actualización de los profesionales y su formación docente dentro de la Institución. El objetivo del Programa fue que al finalizar el entrenamiento el profesor universitario hubiera actualizado sus conocimientos en su área específica y se hubiera capacitado en las habilidades cognitivas, destrezas y actitudes requeridas para su mejor desempeño como docente universitario. El Programa de Actualización constó de 2 unidades operativas para lograr el objetivo fundamental: La Unidad de Formación en el Área Específica del Conocimiento y la Unidad de Formación Pedagógica. Ambas Unidades con características propias, propósitos diferenciados, regímenes de actividades de formación individuales y colectivos integrados. El Programa tenía una duración de doce (12) meses. El profesor en formación realizaba sucesivamente las actividades de la Unidad de Formación en el Área Específica del Conocimiento y luego las actividades de la Unidad de Formación Pedagógica. El programa estaba adscrito al Vicerrectorado Académico y era Administrado por un Consejo de Tutores, presidido por el Coordinador Académico. Los integrantes de este Consejo eran designados por el Vicerrector Académico, atendiendo a sus calificaciones científicas académicas y debían representar las áreas de conocimiento de los diversas Facultades y Núcleos. A nivel de las Facultades o Núcleos podían ser creadas unidades operativas del Consejo Central (Consejos Sectoriales). En quince años de funcionamiento del PAD, de 3.892 profesores (100%), según base de datos suministrada por DSIA (Julio 2004), 576 profesores (incluidos jubilados, pensionados y de centros de investigación o unidades especiales), es decir, el 14.79% asistió al menos a uno (1) de los talleres del PAD y sólo 31 profesores de los asistentes finalizaron su formación docente (0,79%).

Además, las investigaciones realizadas en la ULA, por la comisión de sistemas de evaluación y acreditación de las universidades nacionales, sobre rendimiento académico y prosecución de cohortes estudiantiles, entre 2000 y 2003; demostraron que la primera variable tiene resultados muy bajos y que la segunda variable alcanza un resultado igual al doble de tiempo que debería ser la estadía estudiantil para cualquiera de las carreras universitarias. Es así como el Vicerrector Académico para el periodo 2004-2008, Prof. Dr. Humberto Ruiz, asume la responsabilidad de iniciar un proceso de re-ingeniería del PAD que lo transforme en un "CENTRO EXPERIMENTAL DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR en la ULA."

El 14 de Diciembre de 2004, el Prof. José Romero Carrillo, Director del PAD, presenta a la consideración del Señor Vicerrector Académico, el documento de trabajo titulado "CENTRO EXPERIMENTAL DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN INTEGRAL PARA EL DOCENTE UNIVERSITARIO." En el anexo uno (1) puede leerse la misión, visión, directrices estratégicas, objetivos estratégicos, metas y acciones que entre otros definen los lineamientos para la nueva estructura organizacional. En Enero de 2005, el señor Vicerrector Académico da instrucciones al Prof. José Romero Carrillo para que agregue a la propuesta anterior los aspectos relacionados a la gerencia académica y a la innovación y el emprendimiento en educación superior. Entonces se cambia el nombre a "CENTRO EXPERIMENTAL DE INNOVACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CEIS)-ULA". En este momento LA PROPUESTA ORGANIZACIONAL, ADMINISTRATIVA, DE MANEJO DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN está siendo desarrollada por un equipo integrado del PAD-ULA y DSIA-ULA, bajo la conducción de la Administradora y Contadora Lic. Annabel López y de la Psicólogo y Planificadora Lic. María Cristina Réquíz, ambas expertas en desarrollo organizacional; con la participación de los profesionales. José Romero Carrillo, Luis González, Hendry Luzardo, Norma Márquez de Villafra, María Emilia de Tinto y Judiht Vega, así como la secretaria Sra. Marisol de Salamanqués. Además, un equipo de PLANDES-ULA, bajo la dirección de la Lic. en Educación Alba Marcano, las Eco. María Eugenia de Huizzi e Ingrid de Ferrero, la Arq. Viviana Moreno de Guillén y la Ing. de Sistemas Margory Rivas; conjuntamente con los profesionales. Eco. Luis González y José Romero Carrillo del PAD-ULA, participan activamente en LA PLANIFICACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIOS CONDUCENTES A GRADO ACADÉMICO, LA PLANIFICACIÓN DE PLANTA FÍSICA Y LA PLANIFICACIÓN ECONÓMICO-FINANCIERA, ya que se visiona al "CEIS" como una organización sustentable, capaz de generar sus propios ingresos. El Consejo de Fomento por intermedio de su Director el

Eco. Prof. Germán Rodríguez y la Administradora y Contadora Lic. Fátima León; participaron activamente en el análisis de factibilidad para el financiamiento y puesta en funcionamiento de una (1) Unidad Descentralizada de Innovación para la Educación Superior; en las Facultades y Núcleos, en el año 2005, como Unidad Piloto del Proyecto Global. Además, el Vicerrectorado Académico y CODEPRE, a través del señor vicerrector Dr. Humberto Ruiz, la Dra. Stella Serrano de Moreno y la Lic. Dariela Fernández, revisaron los proyectos de solicitud de financiamiento presentados y asignaron recursos para la ejecución de seis de los Talleres del Componente Docente Básico, que permitirán la capacitación de los profesores multiplicadores que tendrán la responsabilidad de la formación de los profesores de su propia área específica del conocimiento, durante el año 2005

Información general

autor Administrador Portal
Monday, 09 de January de 2006
Modificado el Monday, 09 de January de 2006

Misión del Programa de Actualización Docente

Formar docentes creativos, innovadores, emprendedores y competitivos en Educación Superior, a través de la implantación de un modelo integrador del conocimiento, basado en la metodología de proyectos, que garantice el desarrollo de competencias en las áreas de: Desarrollo humano, Fundamentos de la educación, Tecnologías de información y comunicación, Gerencia educativa y Creatividad aplicada, que contribuya a elevar el rendimiento estudiantil, mejorar la prosecución de cohortes y formar profesionales con el perfil que demanda el país, ahora y a futuro.

Visión del Programa de Actualización Docente

Institución de referencia nacional e internacional, autogestionable, sustentable y competitivo; dedicada a la formación del docente creativo, innovador y emprendedor en Educación Superior, capaz de implantar una praxis docente y gerencial transformadora, que contribuya de manera destacada al funcionamiento de instituciones universitarias democráticas, equitativas y eficientes, que formen profesionales de calidad, con perfiles pertinentes a las necesidades científicas, humanísticas y tecnológicas, a través de procesos de interaprendizaje con altos niveles de desempeño y satisfacción para todos los actores involucrados.

Valores

Trabajo en equipo (Solidaridad, democracia, participación, Respeto y tolerancia, Comunicación, Compromiso mutuo, sentido de pertenencia)

- Responsabilidad y honestidad
- Ética profesional
- Equidad
- Excelencia

Vocación de servicio: cumplimos nuestras responsabilidades con voluntad, compromiso, esfuerzo, solidaridad, con la finalidad de lograr el mayor bienestar posible de los beneficiarios de nuestra acción.

Resolución N° 1

Directrices para la formación docente.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Considerandos

- 1.- Por cuanto la formación de docentes es elemento clave para una educación de calidad orientada al logro de los fines y objetivos que se señalan en la Constitución Nacional, la Ley Orgánica de Educación y demás instrumentos legales a través de los cuales el Estado norma el funcionamiento de los servicios educativos.
- 2.- Por cuanto el Ministerio de Educación tiene la responsabilidad de asegurar la debida preparación de los profesionales que demanda el desarrollo del sistema educativo, estableciendo para ello las directrices y bases generales para el diseño de planes y programas de formación profesional docente por parte de las instituciones de educación superior y las de su perfeccionamiento permanente, a cargo de esas instituciones y del propio Ministerio de Educación.
- 3.- Por cuanto la dinámica educativa del país y la experiencia de las instituciones de educación superior en la ejecución de los lineamientos sobre formación docente contenidos en la Resolución N° 12 del Ministerio de Educación, del 19 de enero de 1983, aconsejan su reformulación y puesta al día, para adaptar la política de formación docente a las nuevas orientaciones del proceso escolar, para enfrentar el reto que representa su mejoramiento cualitativo y, especialmente, para subsanar los desfases que han venido ocurriendo entre esos lineamientos y la realidad.
- 4.- Por cuanto se ha registrado, durante los últimos años, un creciente déficit de profesionales docentes para atender las necesidades de crecimiento de la educación preescolar y básica, lo cual ha ocasionado que, cada vez en mayor proporción, se incorporen al ejercicio docente personas sin ningún tipo de capacitación pedagógica.
- 5.- Por cuanto las tendencias de formación profesional en el mundo conducen a enfatizar no la hiperespecialización, sino una formación básica consistente que permita al profesional reciclarse continuamente para atender a las demandas de un entorno vertiginosamente cambiante.
- 6.- Por cuanto deben existir un marco y medios de interrelación entre el Ministerio de Educación y las instituciones de educación superior con programas de formación docente para concertar, planificar y coordinar la ejecución de acciones, a fin de atender las necesidades cuantitativas y

cualitativas de profesionales de la docencia para los diferentes niveles y modalidades del sistema escolar. cualitativas de profesionales de la docencia para los diferentes niveles y modalidades del sistema escolar.

7.- Por cuanto es necesario realizar un gran esfuerzo colectivo para la revalorización de la dignidad y el respeto de la docencia como profesión y para asegurar adecuadas oportunidades de actualización y mejoramiento permanente del docente en servicio.

Por disposición del Ciudadano Presidente de la República y de conformidad con lo dispuesto en los artículos 27, 77 y 78 de la Ley Orgánica de Educación.

Se Resuelve

Dictar las siguientes pautas generales que definen la política del Estado venezolano para la formación de los profesionales de la docencia, el diseño de los planes y programas de estudio, y para la planificación y coordinación de las acciones de las instituciones universitarias entre cuyas finalidades esté la formación y el perfeccionamiento docente. Igualmente se definen los títulos y los certificados necesarios para el desempeño de la función docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema, con excepción del sector superior.

I.- Fundamentos y rasgos del perfil profesional del docente a formar

1.- Las instituciones de educación superior con programas de formación docente, tienen la responsabilidad de formar profesionales de la docencia conjuntamente con sus funciones de investigación y extensión socio-educativa. Sus egresados deberán adquirir un conjunto de rasgos básicos que le otorguen identidad profesional y pertinencia histórica a su perfil.

2.- Se concibe el perfil profesional del docente en un contexto de educación permanente, que trasciende el marco curricular de los estudios que conducen a la habilitación para el ejercicio de la función educativa. En tal sentido, se aspira que todo docente sea promotor de su desarrollo ulterior, una vez concluída la formación sistemática inicial. Las instituciones de formación docente deben crear condiciones que estimulen en el estudiante el espíritu de superación y una actitud de indagación y búsqueda abierta hacia el cambio y experiencias que faciliten el desarrollo de destrezas de auto-aprendizaje.

3.- También ha de entenderse el perfil del docente, cualquiera sea la estructura conceptual que las instituciones utilicen para su formulación, como una totalidad armónica que lo caracteriza e identifica como educador. El perfil debe ser el punto de partida para la elaboración de un currículum que enfatice la integración afectiva, ética e intelectual de la personalidad y el dominio de las funciones profesionales del docente. Las instituciones formadoras de docentes, en la formulación y administración de los planes y programas de formación, deben asegurar la necesaria

conexión de contenidos teóricos y experiencias prácticas, la integración de saberes de distintas disciplinas, el conocimiento “pedagógico” de los contenidos de instrucción y la competencia en el área de conocimientos de su especialidad, así como también, la adquisición por el docente en formación de una visión holística y equilibrada del educador que desea y puede ser y que los demás esperan, base necesaria para su propia identidad y autodesarrollo moral y profesional.

4.- Un énfasis prioritario en la formación del docente debe ser el cultivo de la capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción, para lograr la transformación creadora del acto educativo y de las condiciones que limitan el aprendizaje de los alumnos, al tiempo que se estimula el propio desarrollo profesional del educador. En esta concepción, el trabajo del docente es considerado como una actividad intelectual y no sólo técnica, como un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación personal y grupal, en el que el educador es un “intelectual autónomo y cooperativo”, en proceso permanente de desarrollo profesional que considera las estrategias de enseñanza-aprendizaje como hipótesis de acción, para analizarlas y comprobar su eficacia, eficiencia y pertinencia, a fin de actualizarlas o sustituirlas.

5.- A partir de tales lineamientos, las instituciones formadoras de docentes, utilizando la estructura conceptual y la metodología que estimen pertinentes, deben orientar su acción hacia la formación de profesionales:

- a) Capaces de propiciar la innovación y el desarrollo educativo y de participar consciente y creativamente en la elaboración de diseños pedagógicos que conduzcan a la formación de la población, facilitando el progreso social, cultural, científico y tecnológico del país.
- b) Preparados para comprender e interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando el contexto social, las implicaciones éticas del proceso educativo, el nivel de desarrollo del alumno, las características del contenido y los objetivos instruccionales, de tal manera que seleccionen y utilicen las estrategias, métodos, técnicas y recursos más adecuados a la naturaleza de la situación educativa.
- c) Con dominio teórico y práctico de los saberes básicos de las áreas del conocimiento en las que se inscriben los programas oficiales del nivel, modalidad o área de especialización que su vocación y aptitudes le han llevado a seleccionar como centro de su acción educativa.
- d) Con un saber vivencial de los procesos de desarrollo y aprendizaje del sujeto de su acción educadora, a la vez que con el dominio teórico y práctico de estrategias, técnicas y recursos apropiados para la estimulación de los aprendizajes y del crecimiento afectivo, ético y social de los educandos.

- e) Conocedores de la realidad educativa y de sus relaciones con factores sociales, económicos, políticos y culturales del país, la región o la comunidad en la cual se desempeñan.
- f) Conscientes de sus responsabilidades en el análisis y la solución de los problemas que afecten el funcionamiento de la institución y la comunidad donde prestan sus servicios, así como también en el estímulo a la participación de sus alumnos, la organización y la coordinación de esfuerzos, a fin de lograr los objetivos educativos e integrar la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad.
- g) Con una actitud crítica, positiva y abierta a las posibilidades de cambio y de superación permanente, espíritu de servicio, sólidos principios éticos, poseedores de características y actitudes personales que les permitan interpretar y desempeñar su rol en la comunidad y ser verdaderos ejemplos de educación ciudadana.

II.- Elementos básicos de la estructura curricular

- 6.- Las instituciones de formación docente formularán sus planes de estudio y programas de enseñanza con base en metodologías sólidamente fundamentadas de planificación curricular. Cualquiera sea la estructura seleccionada (componentes, ejes, dimensiones, ciclos, áreas u otras), el diseño curricular deberá incorporar en su formulación los lineamientos orientadores para la formulación del perfil profesional que se establece en la presente Resolución.
- 7.- Los planes de estudio y programas de enseñanza deben garantizar la articulación de contenidos y su distribución secuencial y armónica a lo largo de la carrera, con un adecuado equilibrio e interrelación de la formación ética, teórica y la práctica reflexiva en planteles escolares, a objeto de lograr una sólida comprensión de la enseñanza como profesión y una visión integradora de las funciones docentes a la luz de sólidos principios éticos.
- 8.- El plan de estudio debe incorporar contenidos programáticos orientados al logro de objetivos en los siguientes ámbitos:
 - a) Formación General: Estudios para la ampliación y profundización de los conocimientos en áreas seleccionadas de las humanidades y las artes, las distintas ciencias, temas y problemas interdisciplinarios y otros contenidos y experiencias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la personalidad del futuro docente, así como también a la superación de anteriores deficiencias académicas. Si bien los énfasis pueden variar en atención a la preparación previa de los alumnos, las especificidades institucionales y regionales, y los perfiles de las distintas titulaciones, se recomienda considerar la inclusión de materias o tópicos que contribuyan a: La comunicación interpersonal y grupal, la comprensión del hombre y las realidades sociales, la conciencia histórica y la identidad nacional, la conservación dinámica del ambiente, el dominio de los razonamientos lógico y cuantitativo, los

procesos heurísticos de búsqueda y procesamiento de información, entre otros posibles objetivos.

b) Formación Pedagógica: Estudios dirigidos a generar en los estudiantes las bases de su futura identidad profesional, la cual debe estructurarse a partir de experiencias vitales de aprendizaje que enfatizen los valores éticos y las actitudes propias del ejercicio docente y que permitan la adquisición de enfoques, conocimientos, métodos y tecnologías que aseguren su capacitación para cumplir con sus funciones básicas, destacándose entre éstas: La planificación de las tareas docentes y del aprendizaje de sus alumnos; la comprensión del proceso evolutivo y la dinámica de desarrollo personal del educando; la adecuación de los objetivos instruccionales a las características de sus alumnos y a las peculiaridades de su medio; la selección, producción y uso de los medios más adecuados para que sus alumnos logren los objetivos de formación; la realización del diagnóstico y evaluación de sus alumnos, de sus aprendizajes y de las variables que condicionan ese aprendizaje; la adecuación de su acción a los requerimientos del proceso administrativo de la educación; el uso de los resultados de las investigaciones propias y ajenas para reformular objetivos y procedimientos y enriquecer metodologías y técnicas, como vías para mejorar el quehacer educativo.

c) Formación Especializada: Estudios dirigidos a lograr que el estudiante adquiera un grado adecuado de dominio teórico y práctico de los contenidos básicos y la metodología de las disciplinas científicas en las que se inscriben los programas de enseñanza del nivel, modalidad o especialidad en el que actuará como docente, así como también de las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de dichas disciplinas y de la aplicación de dichos conocimientos en la vida ordinaria del educando y de la sociedad. Y dado que las ciencias evolucionan constantemente, deberá desarrollar hábitos de estudio independiente e indagación para actualizar y ampliar los conocimientos adquiridos e incorporar conocimientos de áreas relacionadas, a fin de enriquecer su acción educativa.

d) Prácticas Profesionales: Se conciben como un eje de aplicación, distribuido a lo largo de la carrera, en torno al cual los objetivos en los ámbitos de la formación general, la formación pedagógica y la formación especializada se integran en función del perfil profesional del egresado. Como tal, debe ser un proceso de aprendizaje y ejercitación sistemático, progresivo y acumulativo en el análisis y la reflexión sobre la práctica escolar, la aplicación de conocimientos y destrezas, la adquisición y perfeccionamiento de las competencias docentes, la identificación y el compromiso vocacional con la profesión. Las actividades de práctica profesional deben permitirle al estudiante la oportunidad de probar y demostrar habilidades y destrezas en el análisis y solución de casos reales de la

profesión, aprendiendo a utilizar con mayor acierto los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, bajo la tutela de docentes experimentados. Las prácticas profesionales deben conducir a un cambio profundo en las actividades rutinarias del aula para lograr un aprendizaje activo y eficiente de los alumnos.

9.- Es deseable que las instituciones de formación docente diseñen y experimenten programas de asignaturas, seminarios, talleres o similares que integren objetivos, contenidos y actividades correspondientes a los ámbitos de la formación pedagógica, la formación especializada y las prácticas profesionales. La mayor necesidad de esta integración se aprecia en el caso de la formación de los docentes para las dos primeras etapas de la Educación Básica, la Educación Preescolar y la Educación Especial, pero el planteamiento es igualmente válido para la formación de docentes por especialidades de conocimiento para la tercera etapa de la Educación Básica y la Educación Media.

10.- Al menos un 30% de las unidades-crédito asignadas a los diferentes elementos que integren el plan de estudio debe corresponder a asignaturas y actividades con objetivos explícitos en los ámbitos de la formación pedagógica y las prácticas profesionales.

11.- Las instituciones de educación superior promoverán la actualización permanente de los diseños curriculares para la formación docente, a fin de recoger los avances del conocimiento y adecuarlos a las necesidades específicas en cuanto a las capacidades que deben ser desarrolladas para atender las áreas problemáticas que se detecten, tanto en el proceso de seguimiento de los egresados, como en la investigación sobre la calidad de los resultados educativos en función del desempeño de los docentes. En tal sentido, podrán ensayar nuevas modalidades curriculares para ajustarse a las nuevas situaciones y a las características de la región a la cual sirven. En todo caso, los diseños curriculares deben mantener características comunes básicas que satisfagan los requisitos establecidos en esta Resolución, con el propósito de lograr los objetivos señalados para la formación docente y facilitar tanto la transferencia de los estudiantes como la articulación de las instituciones dentro del subsistema de educación superior.

III.- Títulos y Certificados de Competencia a otorgar

12.- Dadas las características y necesidades cuantitativas y cualitativas del sistema educativo venezolano y considerando los fundamentos y rasgos del perfil profesional del docente, se establecen las siguientes opciones de títulos y certificados de competencia para el ejercicio de la función docente:

-Títulos de Licenciado en Educación o Profesor:

13.- Los títulos que se otorgarán y que permitirán el ingreso al servicio de la docencia en la

condición de personal ordinario, mediando la aprobación del concurso establecido en el Reglamento para el Ejercicio de la Profesión Docente, serán:

- 1) Licenciado en Educación o Profesor, con mención en Educación Preescolar, capacitado para atender el nivel de Educación Preescolar y el primer grado de la Educación Básica.
- 2) Licenciado en Educación o Profesor, con mención en Educación Integral, capacitado para impartir docencia en los seis primeros grados de la Educación Básica.
- 3) Licenciado en Educación o Profesor, con mención en una o varias disciplinas académicas, capacitado para atender la tercera etapa de la Educación Básica y el nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional.
- 4) Licenciado en Educación o Profesor, con mención en Educación Especial, capacitado para atender la modalidad de Educación Especial en una o varias de sus áreas.
- 5) Licenciado en Educación o Profesor, con mención en una modalidad o especialidad o régimen, de acuerdo a requerimientos del sistema educativo y de los sectores que desarrollan programas de educación extra-escolar y no formal, educación materno-infantil, adiestramiento y capacitación laboral y desarrollo de recursos humanos en general, entre otros.

Parágrafo Unico: En el caso de las menciones para la enseñanza de la música, las artes, la educación para el trabajo, la educación física, deportes y recreación y los idiomas extranjeros, el docente debe estar capacitado para atender, en su especialidad, los programas de cualesquiera de las etapas de la Educación Básica y de la Educación Media, Diversificada y Profesional.

14.- Las instituciones universitarias, previa la aprobación de los planes de estudio por los organismos competentes, podrán otorgar estos títulos a:

- a) Los bachilleres que aprueben los planes de estudio correspondientes a las menciones establecidas en la presente Resolución, con un valor total en unidades-crédito semestrales que oscile entre 155 y 165 o su equivalente en otros regímenes académicos.
- b) Los egresados de colegios e institutos universitarios con título de técnicos superiores en áreas del conocimiento correspondientes a las distintas áreas de formación especializada que se contemplan en esta Resolución. El plan de formación para la obtención del título de licenciado en educación o profesor debe incorporar los créditos de capacitación pedagógica y prácticas profesionales requeridos a los estudiantes de la carrera docente y, según criterio de las instituciones, algunos relativos al ámbito de la especialidad (un mínimo de 50 y un máximo de 75 unidades-crédito semestrales o su equivalente en otros regímenes académicos). El título que recibirán lo será con referencia a alguna de las menciones acá establecidas.

c) Los egresados de universidades e institutos de educación superior con el título de licenciado o equivalente que aprueben el plan de formación en los ámbitos de capacitación pedagógica y prácticas profesionales requerido a los estudiante de la carrera docente y, a juicio de las instituciones, algunas posibles asignaturas del ámbito de la especialidad (un mínimo de 40 y un máximo de 50 unidades-crédito semestrales o su equivalente en otros regímenes académicos). El título que recibirán lo será con referencia a alguna de las menciones acá establecidas.

d) Los estudiantes universitarios de carreras distintas a las docentes, siempre y cuando hayan aprobado al menos el 60% de los créditos académicos de su carrera de origen y aprueben el plan de formación en los ámbitos de capacitación pedagógica y prácticas profesionales requerido a los estudiantes de la carrera docente y, a juicio de las instituciones, algunas posibles asignaturas del ámbito de la especialidad (un mínimo de 50 y un máximo de 75 unidades-crédito semestrales o su equivalente en otros regímenes académicos). El título que recibirán lo será con referencia a algunas de las menciones acá establecidas.

e) Los artistas con formación profesional específica, los que tengan capacitación en idiomas extranjeros con estudios formales en su especialidad, los deportistas y trabajadores especializados que hayan realizado estudios en sus respectivos campos; siempre y cuando tengan el título de bachiller y demuestren poseer, mediante exámenes de suficiencia, la comprobación de sus experiencias y la revisión de sus credenciales, un dominio del saber y del saber-hacer de su especialidad a un nivel equivalente al que deben obtener los profesionales de la educación en la mención respectiva. El plan de formación para tales aspirantes al título debe incorporar los créditos de capacitación pedagógica y prácticas profesionales requeridos a los estudiantes de la carrera docente y, según criterio de las instituciones, algunos relativos a asignaturas del ámbito de la especialidad (un mínimo de 50 y un máximo de 75 unidades-crédito semestrales o su equivalente en otros regímenes académicos). El título que recibirán lo será con referencia a alguna de las menciones acá establecidas.

-Títulos de Técnico Superior o de Maestro

15.- Los títulos que se otorgarán y que permitirán el ingreso al servicio de la docencia en la condición de personal ordinario, mediando la aprobación del concurso establecido en el Reglamento para el Ejercicio de la Profesión Docente, serán:

- a) Técnico Superior o Maestro, con mención en Educación Preescolar, capacitado para atender el nivel de Educación Preescolar y el primer grado de la Educación Básica.
- b) Técnico Superior o Maestro, con mención en Educación Integral, capacitado para impartir docencia en los seis primeros grados de la Educación Básica.

c) Técnico Superior o Maestro, con mención en Educación Especial, capacitado para atender la modalidad de Educación Especial en alguna de sus áreas de especialización.

d) Técnico Superior o Maestro, con mención en alguna modalidad, o especialidad o régimen de acuerdo a requerimientos del sistema educativo y de los sectores que desarrollen programas de educación extra-escolar y no formal, educación materno-infantil, entre otros, con la aprobación de los organismos competentes.

16.- Estas carreras tendrán un valor en unidades-crédito semestrales que oscilará entre 90 y 110 créditos o su equivalente en otro régimen académico. En cuanto a los elementos básicos de la estructura de sus planes de estudio se regirán por lo establecido en el título II de esta Resolución.

-Títulos de Auxiliares Docentes (Bachilleres con mención)

17.- La formación de los "Auxiliares Docentes de Preescolar" se realizará en la Educación Media, Diversificada y Profesional. La Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación definirá el perfil laboral de estos auxiliares, las condiciones a exigir para su contratación y el plan de estudios de la mención a crear.

18.- En la medida que las necesidades del sistema escolar o los programas de desarrollo social hiciesen necesaria y conveniente la capacitación de bachilleres y técnicos medios para el apoyo a los profesionales de la docencia en el sistema escolar o para el apoyo a otros programas de asistencia o desarrollo social, realizados los estudios correspondientes, se procederá a la creación de nuevas menciones de Auxiliares Docentes en la Educación Media, Diversificada y Profesional.

Certificados de competencia

19.- Previa comprobación de necesidades, el Ministerio de Educación autorizará, mediante Resolución, a las instituciones de formación docente para que puedan otorgar Certificados de Capacitación Pedagógica a los deportistas, artesanos, artistas y trabajadores especializados sin título de educación superior en la especialidad respectiva, que por su vocación y experticia adquirida formalmente o por auto desarrollo se desempeñan o sean seleccionados para ingresar como docentes no graduados en las áreas de educación para el trabajo, educación física y en las artes, por carencia de cualquier tipo de personal graduado en dichas áreas. Los estudios conducentes al Certificado de Capacitación Pedagógica tendrán un valor de 36 unidades-crédito como mínimo. Dicho programa debe comprender cursos básicos de formación pedagógica, incluyendo cursos y seminarios para la revisión y examen de los contenidos de los programas escolares, actividades de práctica profesional supervisada, así como también los cursos de formación general que se estimen convenientes en atención al perfil de ingreso de tales docentes no graduados.

20.- Similar autorización se podrá conceder para atender temporalmente las necesidades de capacitación pedagógica del personal no graduado que fuere necesario emplear para atender a los

seis primeros grados de Educación Básica en áreas indígenas, rurales aisladas o marginales de muy difícil acceso, donde no exista la posibilidad real de oferta o las condiciones académicas necesarias para el ingreso a los programas regulares de formación universitaria y ello, siempre y cuando este personal tenga al menos el título de bachiller, apruebe un examen de suficiencia para su ingreso y se obligue a cursar al menos el programa conducente a la obtención de su Certificado de Capacitación Pedagógica. El diseño curricular del programa de capacitación para este personal interino deberá responder a los mismos lineamientos señalados para el caso anterior y facilitar la prosecución posterior de los estudios en los programas regulares. Mediante esta formación se obtendrá un Certificado de Capacitación Pedagógica para el desempeño de funciones docentes de aula en el nivel y tipo de plantel objeto del programa.

IV.- Profesionalización de los Docentes en Servicio

21.- La profesionalización está orientada a la formación de los docentes en servicio que ejercen en los planteles nacionales, estatales, municipales, mixtos o privados que no posean, en función de los cargos que desempeñan, cualesquiera de los títulos pertinentes previstos en la Ley Orgánica de Educación, el Reglamento para el Ejercicio de la Profesión Docente y esta Resolución.

22.- Los programas de profesionalización se caracterizarán por:

- a) hacer énfasis en una formación en y para el trabajo.
- b) utilizar una metodología que permita al participante continuar sus estudios mientras realiza su labor docente.
- c) desarrollar competencias básicas que permitan el estudio independiente y la contribución permanente del docente en su sitio de trabajo.
- d) propiciar la oportunidad a los participantes de intervenir en el diseño y administración de sus experiencias de aprendizajes, según sus necesidades e intereses, derivados del ámbito de trabajo y de sus expectativas.
- e) acreditar aprendizajes por experiencia antes y durante la aplicación del programa, mediante procedimientos idóneos para tal efecto.

V.- La formación permanente del docente

23.- La carrera docente se concibe como un proceso continuo de formación del profesional con el propósito de mejorar la calidad de la educación venezolana, elevar la preparación del docente en servicio y mantenerlo en constante desarrollo profesional y personal, el cual no culmina con la obtención de un título.

24.- Las instituciones de formación docente implementarán acciones de educación permanente y de extensión para el desarrollo del personal docente de los planteles del área de su influencia

geográfica, dirigidas a satisfacer las prioridades del sistema educativo y las necesidades de los docentes.

25.- El Ministerio de Educación, en conjunción con las gobernaciones y alcaldías, creará Centros Regionales de Apoyo al Maestro, destinados a facilitar no solamente la actualización permanente de los docentes de Educación Preescolar, Básica y Media, sino a propiciar, mediante talleres intensivos y otras modalidades, el intercambio y el análisis de las experiencias pedagógicas de los docentes al igual que la difusión de las mismas.

26.- En cuanto a la formación docente de postgrado, estará dirigida a la formación de especialistas para atender las demandas de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y las necesidades de los docentes, de acuerdo con los planes de desarrollo del país.

27.- En el nivel de postgrado se formarán, entre otros, los especialistas en planificación, administración, supervisión, orientación, evaluación, tecnología educativa, filosofía de la educación e investigación educativa, así como también se realizará la formación avanzada de los docentes en las didácticas de las disciplinas y en la teoría y praxis de la educación en cada uno de los niveles, modalidades o regímenes del sistema educativo y en programas de educación extra escolar.

VI.- De la Concertación, Ejecución y Supervisión de la Política de Formación Docente.

28.- Estos lineamientos sobre la formación docente, al igual que los que los precedieron, no constituyen un todo acabado y cerrado, puesto que a través de la investigación, de la observación y supervisión de la realidad educativa y de las demandas sociales, se irán enriqueciendo, perfeccionando y adaptando a la dinámica educativa del país, para lo cual se requiere la participación de cada una de las instituciones responsables de su ejecución.

29.- Las instituciones de formación docente deben organizar procesos de evaluación permanente de sus diseños curriculares y de las estrategias educativas en uso, así como también el seguimiento y evaluación del desempeño de sus egresados.

30.- En las distintas jurisdicciones, los responsables, de la acción educativa, sea esta nacional, estatal, municipal, mixta o privada, deben velar por el cumplimiento cabal de las disposiciones de esta Resolución, particularmente en lo relativo al ingreso del personal más idóneo para cada uno de los cargos que deban ofertar y para la profesionalización y formación permanente del personal en servicio. Igualmente deben ser responsables de proporcionar la información precisa, oportuna y periódica de las realidades y necesidades en este campo, tanto a las instancias centrales del Ministerio de Educación como a las distintas instituciones de formación docente de su región, a fin de que se asuman las políticas adecuadas para subsanar tales necesidades.

31.- Se crea el Consejo Nacional de Formación Docente, integrado por: el Ministerio de Educación, quien lo presidirá y por los Directores Generales Sectoriales de Docencia, Educación Superior, Personal y de la Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación; por el Rector de la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL); por tres representantes de las Escuelas de Educación de las Universidades del país (elegidas por el C.N.U.); por un representante de los Colegios e Institutos Universitarios y por un Secretario Ejecutivo, designados por el Ministro de Educación.

Dicho Consejo será el responsable de supervisar la ejecución de esta política y de promover la concertación interinstitucional necesaria entre los entes encargados de la formación docente, para ajustar permanentemente los ciclos de la oferta y demanda de profesionales de la docencia, para impulsar la dignificación de la función docente y la mejora cualitativa de nuestra educación. Una vez constituido el Consejo Nacional de Formación Docente perfilará los marcos de su actuación y someterá su propuesta a la consideración del Ministro de Educación a fin de que éste, mediante Resolución, norme su funcionamiento.

32.- Se deroga la Resolución N° 12, del 19 de Enero de 1983.

Comuníquese y publíquese:

Antonio Luis Cárdenas Colménter
Ministro de Educación

15 de enero de 1996