

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO “Dr. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**FUNDAMENTOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL SABER
PEDAGÓGICO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO SIN TITULACIÓN
DOCENTE**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Pedagogía

Autor: Barboza F., Douglas A.

Tutor: Dr. Adrián F. Contreras Colmenares

San Cristóbal, febrero de 2018

ÍNDICE

	pp.
ÍNDICE DE CUADROS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO	
I OBJETO DE ESTUDIO	6
Perspectiva Problematizadora Actual del Objeto de Estudio.....	6
Objetivos de la Investigación	25
Objetivo General.....	25
Objetivos Específicos.....	25
Justificación de la Investigación.....	25
II LA FORMACIÓN DEL DOCENTE	29
Unos Referentes Empíricos Precedentes.....	29
Acercamiento a la Formación Docente: Aspectos Teóricos.....	38
Aprender a Aprender y Aprender a Enseñar.....	50
La Función Docente en la Formación y la Construcción del Saber Pedagógico	56
El Interaccionismo Simbólico y el Contexto en la Formación Docente....	65

	La Lectura: Fundamento para la Formación del Docente.....	78
	La Formación Inicial del Profesor sin Titulación docente.....	90
	La Pedagogía y El Enfoque Sociocultural en la Formación del Docente.....	96
	El Pensamiento Sistémico en la Formación Docente.....	112
III	EL SABER PEDAGÓGICO	121
	Unos Referentes Empíricos Precedentes.....	121
	Acercamiento al Saber Pedagógico: Referentes Teóricos.....	126
	La Reflexión y la Construcción del Saber Pedagógico: Fundamentación Teórica.....	134
V	ENFOQUE METODOLÓGICO	145
	Visión Ontológica del Objeto de Estudio	145
	Sustento Epistemológico del Objeto de Estudio.....	147
	Naturaleza de la Investigación.....	147
	El Método para la Indagación	148
	Enfoque Epistemológico: Introspectivo-Vivencia-Interpretativo.....	151
	Acto de Recolección de la Información.....	152
	Informantes y Contexto Investigativo.....	154
	Confiabilidad y Validez.....	155
	Análisis e Interpretación de la Información.....	157

	Diseño de la Investigación	160
VI	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	161
	Identificación y Análisis de Patrones Culturales.....	161
	Primer Momento: Procedimiento para el Análisis de Dominios Culturales.....	166
	Estudio de Categorías	166
	Identificación y Análisis de Patrones Culturales.....	249
	Segundo Momento: Organización y Ubicación de los Dominios Culturales (Patrones).....	264
	Estudio de dominios culturales	264
	Análisis Taxonómico.....	304
	Análisis de Componentes.....	324
	Análisis de Tema	335
VII	PROCESO DE TEORIZACIÓN	343
	La Formación de saberes.....	345
	El Saber Pedagógico.....	348
VIII	CONCLUSIONES FINALES	353
	Conclusiones.....	353
	¿Qué se ha de seguir haciendo?	363
	REFERENCIAS	365

ANEXOS

A	SISTEMATIZACIÓN DE OBJETIVOS.....	374
B	RELACIÓN SEMÁNTICA: INCLUSIÓN ESTRICTA.....	376

www.bdigital.ula.ve

ÍNDICE DE CUADROS

	pp.
CUADROS	
1 CLAVE DE INFORMANTES E INFORMACIÓN SELECCIONADA.	165
2 INFORMACIÓN SELECCIONADA Y CODIFICADA POR CLAVE.	166
3 FICHA 1 DOMINIOS CULTURALES: PROFESIÓN Y DOCENTE...	252
4 FICHA 2 DOMINIOS CULTURALES: DOCENCIA, PROFESIONALIDAD, SERVICIO, PROFESIÓN DOCENTE Y ACTIVIDAD DOCENTE	253
5 FICHA 3 DOMINIOS CULTURALES: CONOCIMIENTO, COMPRENSIÓN, INTERPRETACIÓN, MODELO COGNITIVO Y FUNDAMENTO	254
6 FICHA 4 DOMINIOS CULTURALES: HERRAMIENTA, EDUCACIÓN, DESACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN.....	255
7 FICHA 5 DOMINIOS CULTURALES: ACADEMIA, PEDAGOGÍA, COMPETENCIA, INNOVACIÓN, MEJORAMIENTO Y ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA.....	256
8 FICHA 6 DOMINIOS CULTURALES: ESTRATEGIA, ENSEÑANZA, PRÁCTICA, INVESTIGACIÓN, INCERTIDUMBRE Y PROFUNDIDAD.....	257
9 FICHA 7 DOMINIOS CULTURALES: MODELO, PARADIGMA, REFLEXIÓN Y CONSCIENCIA	258
10 FICHA 8 DOMINIOS CULTURALES: PENSAMIENTO, IDEA, AUTOEVALUACIÓN, EVALUACIÓN Y CONFIANZA.....	259
11 FICHA 9 DOMINIOS CULTURALES: INEXPERIENCIA, EXPERIENCIA, HABILIDAD, DIFICULTADA, AYUDA E	

	INCOHERENCIA	266
12	FICHA 10 DOMINIOS CULTURALES: ACTO LECTOR, ACTO INTELLECTUAL, IMAGEN, SIGNIFICADO, VOZ INTERNA Y CAMBIO	261
13	FICHA 11 DOMINIOS CULTURALES: LECTURA, ACTITUD SÍMBOLOS Y DECISIÓN.....	262
14	FICHA 12 DOMINIOS CULTURALES: APRENDIZAJE, DESARROLLO, FLEXIBILIDAD, INSERCIÓN, ESPECIALIZACIÓN, MEDIACIÓN, MEDIDA E INCURSIÓN TEÓRICA	263
15	PRIMER ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL EJERCICIO PROFESIONAL.....	264
16	SEGUNDO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL PROFESOR.....	268
17	TERCER ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL CIENCIA.....	270
18	CUARTO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL ACTO COGNITIVO	272
19	QUINTO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL REPRESENTACIÓN BASE	274
20	SEXTO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL ESTUDIO.....	276
21	SÉPTIMO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL COMPETENCIA....	280
22	OCTAVO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL PROFESIÓN INCOMPATIBLE.....	283
23	NOVENO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL COMPETENCIA PEDAGÓGICA.....	286
24	DÉCIMO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL APTITUD TRANSFORMADA	289

25	DÉCIMO PRIMER ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL ESTILO DOCENTE	292
26	DÉCIMO SEGUNDO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL DESARROLLO INTELECTUAL	295
27	DÉCIMO TERCER ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL ARQUETIPO.....	296
28	DÉCIMO CUARTO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL ACTO INTELECTIVO LECTOR ...	298
29	DÉCIMO QUINTO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL SÍMBOLO OPERATIVO LECTOR.....	300
30	DÉCIMO SEXTO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL CAMBIO COGNITIVO	303
31	ANÁLISIS TAXONÓMICO Y DE COMPONENTES: INSERCIÓN PEDAGÓGICA.....	305
32	ANÁLISIS TAXONÓMICO Y DE COMPONENTES: ACTO INTELECTIVO SISTÉMICO.....	306
33	ANÁLISIS DE COMPONENTES: CONSUSTANCIACIÓN PEDAGÓGICA.....	326
34	ANÁLISIS DE COMPONENTES: ACTO INTELECTIVO SISTÉMICO.....	332
35	ANÁLISIS DE TEMA: SABER PEDAGÓGICO INDUCIDO.....	342

ÍNDICE DE FIGURAS

	pp.
FIGURAS	
1 FUNDAMENTOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO SIN TITULACIÓN DOCENTE	160
2 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS.....	163
3 ANÁLISIS TAXONÓMICO Y DE COMPONENTES: CONSUSTANCIACIÓN PEDAGÓGICA.....	328
4 ANÁLISIS TAXONÓMICO Y DE COMPONENTES: ACTO INTELLECTIVO SISTÉMICO.....	334
5 ANÁLISIS DE TEMA: SABER PEDAGÓGICO INDUCIDO.....	338
6 PROCESO DE TEORIZACIÓN	343

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO “Dr. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

FUNDAMENTOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL SABER
PEDAGÓGICO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO SIN TITULACIÓN
DOCENTE

Autor: Douglas Barboza Fernández
Tutor: Dr. Adrián F. Contreras Colmenares
Fecha: noviembre 2017

RESUMEN

El trabajo sobre la formación del saber pedagógico del profesor sin titulación docente parte de las contradicciones que origina el inicio del ejercicio de la docencia, el cual se fundamenta en la formación académica recibida durante los estudios de pregrado y la exigencia de competencias pedagógicas idóneas para cumplir las funciones docentes, de investigación y de extensión que corresponden a la universidad. Con el fin de promover la formación pedagógica y alcanzar el propósito de la universidad de mejorar la calidad de la educación, al profesor que aspira hacer carrera docente debe alcanzar méritos docentes, científicos y profesionales, por lo que se ve impelido a continuar su proceso de formación en lo académico y pedagógico. En la investigación se planteó como objetivo explicar el proceso que fundamenta teóricamente la formación del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente, y para alcanzarlo metodológicamente se diseñó una investigación según el enfoque introspectivo-vivencial que orienta la propuesta cualitativa. Se utilizó como método la etnometodología para recoger la información según los enunciados sobre el proceso de formación del saber pedagógico de los profesores sin titulación docente del Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” de la ULA, entre los cuales se seleccionaron intencionalmente a cinco (5) profesores de acuerdo con los criterios preestablecidos. La información se recogió en conversaciones con los participantes y se usó un equipo de grabación. Los datos fueron analizados aplicando los criterios técnicos del procedimiento analítico de Spradley (1979) y el análisis de temas fundamentó teóricamente el proceso de formación inducido que cumplen los profesores sin titulación docente para construir el saber pedagógico. El proceso de formación del saber pedagógico se sustenta en la continuidad formativa de actualización y capacitación, el cual está orientado por la inducción pedagógica de orden institucional.

Descriptores: formación, saber pedagógico, práctica pedagógica, profesor universitario.

INTRODUCCIÓN

El tema de la formación del saber pedagógico adquiere relevancia ante la necesidad de mejorar la calidad de la educación superior mediante la profesionalización del ejercicio de la docencia. Este propósito ha motivado la idea de proponer la implementación institucional de programas dirigidos a la formación docente en todos los niveles del sistema educativo e incluso, ante los cambios y avances del conocimiento científico, se plantea la necesidad de actualizar e integrar tanto a profesores como estudiantes en el lenguaje cultural de las ciencias y que el docente tenga formación académica y pedagógica, especialmente en la educación universitaria, a los fines de contribuir con el éxito escolar. En todo caso, corresponde al docente mediar entre estudiantes y el lenguaje cultural prevalente en las disciplinas, función que cumple con eficiencia en la medida en que está actualizado ante los cambios y variaciones que presentan las teorías de las ciencias y se haya formado pedagógicamente para diseñar e implementar estrategias de enseñanza.

En este sentido, el docente constantemente experimenta la necesidad de participar en procesos de formación continua en lo académico y pedagógico, por lo que realiza prácticas de lectura, escritura, investigación y de pensamiento crítico para actualizarse frente a las exigencias educativas de los nuevos tiempos y el lenguaje cambiante de las ciencias. Esta actividad educativa institucionalmente se dirige a los profesores que hacen carrera docente en la universidad, en especial los instructores, a quienes se les considera docentes en proceso de formación y quienes no tienen titulación docente.

Por tanto, el saber pedagógico como objeto de estudio se relaciona con el propósito de explicar el proceso que fundamenta teóricamente la formación del saber pedagógico del profesional incorporado como profesor universitario de la ULA-Táchira, sobre todo respecto a aquellos profesores que no poseen titulación docente. Para ello, se procedió a la identificación de los elementos, que teóricamente estructuran la formación del saber pedagógico de estos profesionales, la descripción del proceso de estructuración de dicho saber y se analizó la lectura en tal proceso.

Indagar sobre el proceso de formación y estructuración del saber pedagógico del profesor universitario, centrado en aquellos que no tienen titulación docente, constituye una contribución para profundizar científica y teóricamente en el proceso de formación continua del docente, como miembro de la comunidad universitaria institucionalmente organizada; especialmente, porque el mejoramiento profesional para desarrollar las prácticas pedagógicas se ha convertido en una necesidad académica ante la multiplicidad de estudios que surgen en una misma disciplina y por la misión de la academia de alcanzar mayores niveles de calidad en la educación y en la investigación. En tal sentido, el docente debe apropiarse de los nuevos conocimientos, producir escritos académicos y plantear nuevos proyectos de investigación para cumplir sus funciones en la universidad con éxito y con la aplicación de competencias que pedagógicamente profesionalicen el ejercicio de la docencia.

En tal virtud de ello, el contenido del informe está estructurado con el propósito de precisar el objeto de estudio, de conocer el estado del arte del tema, de delimitar y formular las preguntas que orientaron la investigación. Igualmente, se plantearon los objetivos previos, los cuales fueron revisados en la medida en que teóricamente se profundizaron los autores consultados sobre las bases teóricas. Para tal fin, se fundamentó el trabajo en la Teoría General de Sistemas de Bertalanffi (1976) y el enfoque sociocultural de Vygotski (1931), como sustento en cuanto a la formación y el saber pedagógico.

Asimismo, la formación se concibe desde la perspectiva del enfoque socioformativo de Tobón (2010), por lo que se ventilan las concepciones teóricas que explican la función social de la formación de competencias. En cuanto al saber pedagógico, se estudia como el hecho educativo que el docente construye con fundamento en la práctica y la teoría, según la concepción de González y Ospina (2013).

Con fundamento en los criterios del enfoque introspectivo-vivencial de la investigación propuesto por Padrón (1998), se proyectó y trabajó bajo la perspectiva

etnometodológica, como método por lo que la información se recabó con las técnicas de la conversación y la observación participativa. En tal sentido, se utilizó un equipo de grabación de audio para registrar lo que hablaron los informantes con el fin de preservar el léxico y usos que refieren o explican las concepciones culturales de la formación del saber pedagógico, por lo que resultó viable aplicar las técnicas de la observación participativa para que el investigador tuviera acceso directo en el trabajo de campo.

El contexto del trabajo de campo fue el Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” de la Universidad de Los Andes (ULA-Táchira), ubicado en la ciudad de San Cristóbal del estado Táchira. La muestra se seleccionó intencionadamente según los criterios previamente establecidos, los cuales se enmarcaron en los profesionales universitarios sin formación inicial para el ejercicio de la docencia, docentes ubicados en el escalafón universitario en las categorías de agregado o asistente, la prestación del servicio docente en el Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” de la Universidad de Los Andes (Venezuela-Táchira), haber recibido un título de tercer nivel, que en los últimos 3 años haya publicado algún texto escrito con el aval de una institución académica o en revistas arbitradas e indizadas y haber cumplido al menos 8 años de servicios en el subsistema de educación universitaria, específicamente en el Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”.

En cuanto a los resultados, se analizaron mediante el procedimiento sugerido por Spradley (1979; 1980). De este procedimiento hay que señalar que, si bien Spradley (1979; 1980), lo propone para los estudios etnográficos, se planteó la estrategia de adaptación al método etnometodológico. En efecto, el lenguaje es el fundamento para recabar los datos de carácter cultural, por lo que desde la perspectiva de la etnometodología se indagaron los hechos y actividades educativas de la vida cotidiana del docente, según mediante el estudio de sus expresiones o enunciados, dominios o patrones culturales que han aprendido o creado.

Este procedimiento de análisis de Spradley (1980) fue realizado con la

identificación y análisis de patrones o dominios culturales y la ubicación organizada de los mismos. Para ello se procedió a ejecutar los procedimientos relacionados con los análisis de dominio, taxonómico, componentes y temas. Según el procedimiento analítico propuesto, se presentaron los resultados y las conclusiones respectivas, por lo que se realizan los análisis y se teoriza sobre el objeto de estudio de acuerdo con los hallazgos y resultados de la investigación.

La investigación realizada buscó generar conocimiento científico mediante la explicación del proceso de formación para la estructuración y construcción del saber pedagógico. Igualmente, el estudio permitió indagar sobre las concepciones que culturalmente tiene el docente sobre la importancia de la lectura en el saber pedagógico, razón por la que revisó el acto de leer desde el punto de vista del sistema dinámico de los procesos cognoscitivos e intelectivos.

Por último, el informe está estructurado en siete Capítulos. En el primero se plantea el problema a partir de la perspectiva problematizadora actual del objeto de estudio, se formula el objetivo general y los objetivos específicos y la justificación de la investigación. En el segundo, se tratan los temas sobre la formación docente, específicamente sobre los referentes empíricos precedentes, el acercamiento a los aspectos teóricos, las posiciones sobre aprender a aprender y aprender a enseñar, la función docente como pulsión para la formación y la construcción del saber pedagógico, el contexto y su interrelación como parte de la formación docente, la formación inicial del profesor no docente, el enfoque sociocultural de la formación docente y la Teoría General de los Sistemas en la formación del docente. En el tercer Capítulo se desarrollan aspectos teóricos del saber pedagógico, por lo que se presentan referentes empíricos precedentes sobre el tema y se desarrollan aspectos que teóricamente fundamentan el saber pedagógico y la reflexión en la construcción del saber pedagógico.

En el quinto Capítulo se ubica el enfoque metodológico con la presentación de la visión ontológica del objeto de estudio y su sustento epistemológico en cuanto a la naturaleza de la investigación, el método para la indagación, el enfoque introspectivo-

vivencial-interpretativo, el acto de recolección de la información, los informantes y el contexto investigativo, la confiabilidad y la validez, el procedimiento para el análisis de la información y el diseño de la investigación. En el sexto Capítulo se presentan los resultados de la investigación mediante la identificación y análisis de patrones culturales, el primer momento del procedimiento para el análisis de dominios culturales con el estudio de categorías y la identificación y análisis de patrones cultural; el segundo momento para la organización y ubicación de los dominios o patrones culturales en el que se hizo un nuevo el estudio de dominios culturales, el análisis taxonómico, el análisis de componentes, el análisis de temas y el proceso de teorización. Finalmente, en el séptimo Capítulo se incorporan las conclusiones y recomendaciones relacionadas con la formación pedagógica inducida, los elementos que teóricamente estructuran el proceso de formación del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente, la estructuración e importancia de dicho proceso.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO I

OBJETO DE ESTUDIO

Perspectiva Problematizadora Actual del Objeto de Estudio

La universidad representa una de las creaciones culturales de la humanidad que, ante el dinamismo del intercambio comunicacional globalizado, en la actualidad tiende a extender sus funciones hasta los espacios transfronterizos del conocimiento con espíritu competitivo. Las intercomunicaciones e interacciones hacen que el *campus* universitario se abra al pensamiento crítico multidireccional para posicionarse en el mundo de las ciencias, especialmente porque es el centro de las potencialidades académicas que le otorga identidad en medio de los avances de la modernidad,

Ramírez (2012) concibe la universidad como una comunidad académica porque integra a docentes y estudiantes en las actividades relacionadas con la producción, transmisión y aplicación del conocimiento. Por ello, junto a la tarea originaria de ejercer sin limitaciones el pensamiento universal y ante la proliferación informativa del saber humano, le corresponde trascender la investigación científica con visión crítica y dialógica. Es decir, repensar su discurso académico y confrontar las innovaciones en medio de las incertidumbres, dudas y vacilaciones que dejan los nuevos tiempos sobre el conocimiento despetrificado en el campo de las ciencias.

Así se tiene que operativamente la universidad se sustenta en tres funciones básicas, las cuales representan la naturaleza académica de la educación en el nivel superior: docencia, investigación y extensión. Las dos primeras son catalogadas por Orlor (2012) como las actividades centrales y constitutivas de la universidad, fundamentalmente porque la docencia tiene como propósito la formación de los nuevos profesionales, mientras que la investigación está dirigida a la indagación, creación y revisión del conocimiento. La primera está vinculada con la eficacia y calidad de la educación universitaria, y la segunda con la productividad del

conocimiento.

A partir de la relación docencia-investigación se estudian los modelos que imperan en el seno de las universidades, especialmente porque comprende las posiciones que perciben sus funciones docentes e investigativas diametralmente distintas y sin relación alguna, y las que aceptan que su relación se fundamenta en el hecho de que la docencia transmite los conocimientos que resultan de la investigación (Orler, 2012). Las posturas que propugnan la relación y complementariedad entre la docencia y la investigación, sostienen que los procesos de enseñanza y aprendizaje se potencian con los estudios científicos que los profesores adelantan.

De esa manera, el conocimiento se hace útil para la academia, porque contribuye con el propósito educativo de formar a los futuros profesionales y a satisfacer las expectativas transformadoras que exige la sociedad (Albornoz, 2012). En otras palabras, la actividad investigadora de los docentes como sujetos activos de la academia, consiste en generar el conocimiento científico fructífero y viable para fortalecer educativa e intelectualmente la comunidad universitaria, y al mismo tiempo aportar las ideas innovadoras, novedosas y transformadoras que permitan la actualización institucional y el impulso de los cambios que la sociedad reclama.

En Venezuela, legalmente se consagra como deber de la universidad el ejercicio de la función rectora de la educación, la cultura y la ciencia, actividades que pueden relacionarse con la docencia, extensión e investigación (Ley de Universidades, 1970). Por ello, la misión académica de los miembros de la universidad queda sujeta a la obligación de organizar y dirigir sus prácticas hacia la creación, asimilación y difusión del saber mediante las funciones elementales, tarea que no descarta complementar la capacidad, habilidades y destrezas adquiridas por los educandos en los niveles previos y formar los profesionales que requiere el país.

Ahora bien, al personal docente y de investigación se le encomienda la función rectora de la educación, la cultura y la ciencia, actividades que corresponde a la universidad cumplir con la creación, asimilación y difusión del conocimiento a través de las prácticas investigativas y de enseñanza. Se debe tener en cuenta que

ejercer la docencia no excluye la investigación y viceversa, pues son funciones que tienden a ser complementarias desde la perspectiva de la formación de profesionales, la práctica pedagógica, los procesos reflexivos sobre las actividades docentes cumplidas y la construcción del saber pedagógico.

Esto significa que resulta viable afirmar que el docente es esencialmente investigador, miembro de una comunidad científica, productor de conocimientos y creador de saberes pedagógicos, ya que así lo exige el ejercicio de la docencia para cumplir los fines de la educación. Entonces, el docente universitario como responsable principal de la enseñanza y la investigación participa en el proceso de formación continua, usa un discurso disciplinar y practica la lectura y la escritura como actividades intelectuales concebidas como inherentes al quehacer educativo, la práctica y la praxis pedagógica propia de la academia y la construcción del saber pedagógico, pues están vinculadas a un área del conocimiento específico y, por tanto, a una ciencia en particular.

El docente universitario como integrante de una de las ramas del conocimiento produce, comparte y educa el saber inherente a la actividad científica; es decir, participa permanentemente en los procesos educativos como formador, enseñante, mediador, facilitador, investigador y aprendiente frente a los cambios que generan las innovaciones de los estudios científicos que se realizan y publican. El profesor se integra necesariamente a la práctica del lenguaje textual de las ciencias mediante la formación y el mejoramiento profesional, en tal virtud tiene un saber socialmente aceptado y convenido entre los miembros de la comunidad universitaria. Por tanto, las prácticas pedagógicas y las actividades como leer, escribir e investigar contextualizadas en la universidad, son en parte actos esenciales que contribuyen con los logros de la educación y la construcción o formación del saber pedagógico, y al mismo tiempo representan usos cotidianos social y culturalmente organizados en la academia.

En razón de que corresponde a los docentes realizar las prácticas en cuestión, están inmersos en los razonamientos activos que los insertan al discurso de las

disciplinas. Cognitivamente aprenden a leer, escribir e investigar según el lenguaje cultural de las ciencias, por lo que están en capacidad de realizar los análisis pertinentes para apropiarse tanto de la cultura como del conocimiento de la disciplina a la que pertenecen, y construir el conocimiento profesional y el saber pedagógico mediante la reflexión sobre las prácticas que desarrollan en el aula y la universidad. Por ello, se hace pertinente considerar la práctica pedagógica de la docencia universitaria como ingénita y simultánea al cumplimiento del proceso de formación, el cual permite la participación y continuación disciplinar del sujeto activo que le da identidad a una comunidad científica determinada.

En cuanto a la investigación como actividad científica, la dinámica académica exige al docente interrelacionarse con la información que circula en todas las áreas del saber humano, primordialmente la inherente a las disciplinas de pertenencia y/o que enseña. Por ello, la formación del docente es continua tanto en el área inicial del conocimiento profesional como en las disciplinas con las que se interrelaciona. En todo caso, refiere Díaz (2006a: 20) que el ...“proceso de reflexión, teorización y producción de conocimientos, por parte del docente, requiere de un proceso formativo”... Es decir, la formación inicial y/o formación pedagógica del docente influye en su capacidad para construir y reconstruir el saber pedagógico. El autor citado ratifica la necesidad de la formación constante del docente para evitar la rutina profesional y la obsolescencia educativa.

En tal virtud, en el proceso formativo considera Díaz (2004: 101) que se: ...“debe estimular al profesor a obtener medios y recursos para mantenerse actualizado de manera que tenga una vida profesional autónoma basada en el estudio y la investigación”... Asimismo, indica el autor que los conocimientos y contenidos para diseñar las estrategias de formación de los estudiantes definen la científicidad de la formación docente. También se plantea que, en relación con esta idea sobre “técnicas de autoformación”, es una necesidad la actualización investigativa y pedagógica de manera permanente como actividades de formación del docente, pues la enseñanza adquiere viabilidad en la medida en que hay investigación y

capacitación.

De conformidad con lo expuesto, la labor del educador universitario debe estar inserta en una determinada cultura académica, y la organización de las prácticas y el saber pedagógico de los docentes se centran en el conocimiento especializado de la comunidad científica, particularmente, porque se pertenece o forma parte de una de las disciplinas del saber humano. Ahora bien, cada ciencia estructura los usos propios de su discurso y refleja sus esquemas de pensamiento en los escritos, y de esa manera se determina saber leer y escribir en concordancia con un discurso científico establecido (Carlino, 2003).

Por ello, los docentes deben apropiarse del conocimiento y saberes que culturalmente prevalece en las disciplinas; es decir, como lo explica la autora citada, conocer y dominar el lenguaje textual y el pensamiento de la academia, así como los modos de sus prácticas de lectura y escritura en la búsqueda, adquisición, elaboración y comunicación del conocimiento, y que constituye un factor esencial de la denominada alfabetización académica. Además, como lo señala Díaz (2004), desde el punto de vista científico, el docente amerita participar permanentemente en procesos de formación para actualizarse en todo lo relacionado con la expresión lingüística.

Al respecto, se puede considerar que uno de los procedimientos de actualización es la alfabetización académica, la cual en su dimensión didáctica se circunscribe a las prácticas del lenguaje y del pensamiento en la educación universitaria, por lo que comprende las concepciones y estrategias que permiten la inclusión y participación efectiva en el discurso convencional que culturalmente pertenece e identifica las disciplinas. Esto significa que la persona con formación académica aprende en la universidad mediante el desarrollo o cumplimiento de las actividades que organiza socialmente relacionadas con el aprendizaje, el análisis y la producción de textos inherentes a la cultura de una comunidad científica (Carlino, 2006).

Por otra parte, la actuación del profesor universitario debe caracterizarse por la profesionalidad en el cumplimiento de las funciones docentes. En tal sentido, el

profesor es un sujeto activo de la educación que, como lo establece la Ley Orgánica de Educación (2009), busca crear, transmitir y reproducir: ...“las manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad”... Por ello, el docente recibe la formación necesaria para cumplir las funciones y responsabilidades educativas que le corresponden.

Como resultado de la formación recibida por el docente, académicamente es titulado para el ejercicio de la docencia porque se infiere que ha construido el saber pedagógico que lo hace competente para insertarse en los procesos educativos, incluso adquiere la capacidad de comunicar y explicar los valores con preeminencia social, participar en la dinámica transformadora del contexto y realizar los aportes académicos en la formación personal y profesional de los estudiantes; así como prestar su concurso con el fin de fomentar cambios o transformar la realidad. Considera Díaz (2006b) que en el deber ser del docente, en su función de mediador y formador, se incluye reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, acto cognitivo que trae consigo la construcción del conocimiento relacionado con la enseñanza y las actividades en el aula.

En este orden, la formación docente es vital para insertar al profesor a los conocimientos, capacidades y competencias del ejercicio profesional de la docencia en el aula y el contexto educativo. Además de promover el ejercicio profesional, la formación docente contribuye con la construcción de los saberes relacionados con las prácticas pedagógicas; es decir, dominio de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación integral de los estudiantes y construir y/o reconstruir el saber pedagógico a partir de las actividades prácticas. La importancia de la revisión constante de dichos saberes radica en la posibilidad de mejorar el desempeño y la razón que en esencia significa ser un docente en el aula y la universidad que representa el contexto escolar.

En este sentido, como lo refiere Díaz (2006a), la formación del docente es fundamental para construir el saber pedagógico, actividad cognitiva que implica el

proceso de reflexión y teorización sobre la práctica pedagógica. Esto significa que, según el criterio del autor, el saber pedagógico se adquiere en razón de la formación inicial del docente o por la práctica pedagógica. Ahora bien, en el ejercicio de la docencia la construcción del saber pedagógico amerita un proceso reflexivo, el cual implica la praxis pedagógica como actividad que conlleva repensar la práctica; incluso, como lo indica Suárez (2006), generalmente está relacionada con fracasos, problemas sobre la enseñanza, desarrollo curricular o la gestión educativa.

Por tanto, el docente necesita fomentar su capacitación y mejoramiento cognitivo e intelectual, especialmente si se tiene en cuenta que estas actividades y prácticas, desde la perspectiva educativa y la formación, permiten reflexivamente producir conocimiento, ascender en el escalafón universitario y cumplir eficientemente la función educadora en la universidad y desenvolverse profesionalmente en la comunidad científica.

El docente universitario, como integrante de una de las ramas del conocimiento científico, produce y comparte el saber de su área académica; o sea, participa como miembro de la comunidad científica inherente a las prácticas pedagógicas que suceden en el aula. Igualmente, es un sujeto activo en los procesos del saber pedagógico y de la formación académica como enseñante e investigador. Es decir, ante los cambios científicos constantes requiere integrarse a las prácticas comunicativas de las ciencias mediante la educación, lectura y la escritura o procesos de formación continua, integración que alcanza desde la perspectiva de la construcción del saber pedagógico a partir de sus prácticas, las funciones de la universidad y la formación permanente durante toda la vida.

La formación comprende el aprendizaje permanente que se inicia en vida estudiantil y persiste en el ejercicio profesional para no llegar a niveles de ignorancia funcional indeseados o la descontextualización del discurso. Por eso, la formación como parte de las actividades universitarias también incumbe al docente, por cuanto experimenta socialmente la condición de aprendiz en diferentes momentos de su vida, ya que es un recurso humano activo de la universidad que no deja de ser

miembro de un determinado orden social de carácter académico en el que el conocimiento científico cambia con el paso de los años. Tales variaciones en la ciencia traen consigo repercusiones sobre la cultura imperante en las disciplinas, la academia, las prácticas pedagógicas y la construcción del saber pedagógico.

La universidad para preservar los valores académicos exige al profesor el mejoramiento y la actualización mediante el estudio, análisis e interacción de la teoría y prácticas de las disciplinas, los contenidos que imparte en la función educadora y la construcción del saber pedagógico que lo identifica a partir de la praxis. En efecto, la labor del docente universitario debe estar inserta en una determinada cultura académica, y su discurso y prácticas pedagógicas, en aras de la praxis, requieren centrarse en el lenguaje especializado de la comunidad científica, concretamente el que corresponde a cada una de las disciplinas del saber humano. Culturalmente, la docencia estructura el uso del lenguaje y esquemas de pensamiento, los cuales quedan reflejados en las producciones escritas y las prácticas pedagógicas. Se trata de características culturales especiales que indican u orientan la actividad educativa o cómo lee y escribe el docente de acuerdo con las pautas o estándares de las ciencias (Carlino, 2003).

Ahora bien, la realidad demuestra que suceden hechos que interfieren en el cabal cumplimiento de las actividades relacionadas con las prácticas de la docencia universitaria, en especial para participar en procesos de formación y mejoramiento profesional, la inserción en el lenguaje cultural de las ciencias, la construcción del saber pedagógico o el desarrollo de las prácticas pedagógicas. En el caso particular de Venezuela, en el subsistema de educación universitaria, existen evidencias que reflejan dificultades y restricciones para emprender actividades de estudio e investigación, las cuales alteran o restringen las condiciones ideales que permiten cumplir las funciones docentes, investigativas y extensionistas. En efecto, han surgido circunstancias extra e intraeducativas que repercuten directamente en los logros de la academia, en la actividad dirigida a la formación de los docentes y los procesos de reflexión para la construcción del saber pedagógico.

No todos los docentes cuentan con los medios y posibilidades para continuar pedagógicamente su formación, por cuanto los recursos disponibles son escasos o insuficientes. Incluso, algunos no tienen a la mano los materiales necesarios o la oportunidad de renovar los equipos personales o los que son propiedad de la institución y que están desactualizados o con marcado proceso de deterioro. Por ello, participar en condición de enseñante o aprendiente en procesos de formación y apropiación del lenguaje cultural de las disciplinas, cuando se experimentan limitaciones en el seno de la comunidad universitaria, tiende a generar directa o indirectamente influencias en las prácticas que tienen como propósito la formación, la actualización, el aprendizaje permanente o la praxis pedagógica.

Hay hechos culturales educativos propios de la academia que no pueden suspenderse o darse por terminados, como por ejemplo la formación o el desarrollo de las funciones cognitivas para aprender a enseñar o aprender a aprender, pues en la universidad están estrechamente relacionadas con el saber pedagógico y el discurso cultural que prevalece en el seno de la comunidad científica. Igualmente, no es viable pensar en alteraciones inusitadas de la relación entre el cabal cumplimiento de las funciones de la universidad y el uso del conocimiento y técnicas de las ciencias, las prácticas en el aula, el saber pedagógico y la formación académica o pedagógica, independientemente de que se trate de actos culturales de la naturaleza humano que dependen de las concepciones personales, espacios y tiempos determinados que resultan cambiantes y de autoría variopinta.

En el cumplimiento de la función universitaria del profesor aparece una de sus falencias académicas, la cual está relacionada con la priorización de la docencia en detrimento de la investigación y la formación. En estos casos, los docentes se confinan a la enseñanza con el propósito de transmitir conocimientos que resultan de los estudios realizados en otras latitudes o investigadores ajenos a la institución. Esta circunstancia es válida para el contraste productivo de ideas y el ejercicio del pensamiento crítico, pero deja al docente como un usuario del conocimiento que lo induce a perder la función investigadora y su incorporación a procesos de formación;

es decir, obvia que investigar y la formación encarnan funcionalmente parte importante de la naturaleza académica de la docencia.

En este orden, en el contexto de la universidad venezolana, pueden estar suscitándose cambios o modificaciones en la concepción y organización de los procesos de formación y mejoramiento, las prácticas pedagógicas y otras actividades relacionadas con la construcción del saber pedagógico. La introducción de variables o nuevas condiciones, sean favorables o desfavorables, es probable que influyan en las actividades programadas sobre la continuidad educativa y, por ende, formativa del profesor.

Los cambios en la realidad tienden a obligar el replanteamiento o alteración de planes o proyectos de formación y de la práctica pedagógica relacionados con la docencia, la enseñanza, la investigación y la producción del conocimiento para difundirlo educativamente. En efecto, los hechos que generan situaciones resultantes menos apropiadas o negativas, pueden cognitivamente afectar el interés y el pensamiento sobre la formación, las prácticas pedagógicas y la organización de estrategias fundamentales para la capacitación, mejoramiento y actualización con el propósito de construir el saber y fomentar la praxis pedagógica.

Los posibles escenarios cambiantes tienden a impactar y alterar culturalmente las formas organizativas que han imperado entre los miembros de la comunidad universitaria para cumplir sus funciones, especialmente porque los logros académicos en lo individual y social pueden disminuir. En algunos casos, es factible que los resultados signifiquen la pérdida de la intensidad en las actividades intelectuales relacionadas con la docencia y la investigación. Esta circunstancia también puede desviabilizar los planes de formación y las prácticas de aula relacionadas con la docencia, la enseñanza y la praxis pedagógica como elementos que integran los procesos de la enseñanza, el aprender y la construcción del saber pedagógico.

Igualmente, durante el desarrollo de las funciones de las universidades pueden surgir algunas situaciones críticas causadas por las deficiencias en las condiciones e incentivos presupuestarios, y éstas a su vez conllevan la priorización de la docencia

en detrimento de la investigación o la formación continua del profesor universitario no titulado como docente. Es decir, la dinámica universitaria sitiada por limitaciones para el cumplimiento de sus fines, tiende a hacer que se obvie la formación o la investigación a pesar de que consisten en actividades que identifican la esencia académica de la docencia en la educación que imparte la universidad, incluso que desmejore la calidad en la construcción del saber pedagógico. Ante esta situación, tanto la formación del profesor no titulado docente como la construcción de su saber pedagógico pueden tornarse desmotivadores, repetitivos, monótonos y carentes de creatividad frente a las expectativas de los estudiantes.

En el seno de la academia el discurso de las disciplinas presenta variaciones o modificaciones en el tiempo y en el espacio en la medida que avanzan las investigaciones científicas reconocidas. Además, el docente como ser humano experimenta transformaciones sustantivas porque en la nueva sociedad de la información cambia su forma de pensar, cuentan con novedosas herramientas, tienen nuevas motivaciones y ha vivido diversas experiencias educativas previas (Zabalza, 2003).

Por ello, la formación y la construcción del saber pedagógico del profesor no titulado docente adquiere la condición procesual constante para la actualización o reinserción al cambiante discurso disciplinar y la construcción y reconstrucción del saber pedagógico del profesor mediante la reflexión o praxis sobre las prácticas pedagógicas. Esto significa que en el seno de la academia los profesores no titulados docentes necesitan experimentar la formación permanente para reestructurar las organizaciones culturales o crear nuevas que actualicen las existentes.

La realidad cambiante de las ciencias y la vida intelectual de los estudiantes exige que los docentes no sean ajenos a la formación continua ni a los procesos de incorporación a los programas de capacitación y mejoramiento profesional que impulsa la universidad, a los efectos de no desactualizarse en la construcción del saber pedagógico con respecto a los cambios en las disciplinas, la tecnología y las exigencias que la realidad impone en la sociedad de la información. En tal sentido, la

formación, la educación formal y las prácticas de la lectura y la escritura como organizaciones culturales, en el seno de la universidad se convierten en parte de la cotidianidad, por lo que son actividades vinculadas a las funciones docentes necesarias para el cumplimiento de los fines de la academia y los procesos de construcción del saber pedagógico.

De lo expuesto, se deduce que actualmente suceden hechos en el subsistema de educación universitaria de Venezuela que evidencian dificultades para emprender procesos de formación que contribuyan con la construcción del saber pedagógico, situación que pudiera influir en el desarrollo intelectual y pedagógico de los profesores, específicamente en las actividades relacionadas con la docencia, la investigación y la extensión.

Las condiciones para emprender iniciativas de actualización profesional se ven afectadas por escenarios desmotivadores y el bajo presupuesto para financiar proyectos, estudios científicos y otras actividades creativas e innovadoras en el aula de clase. Las adversidades latentes, aunado al hecho de que no hay facilidades para acceder a los recursos suficientes con los cuales financiar las becas de estudios de postgrado y el mejoramiento profesional dentro y fuera de Venezuela, también pudieran restringir las posibilidades de adquirir insumos, químicos y reactivos para laboratorios, nuevos equipos técnicos, material didáctico y textos académicos que contribuyen con la formación y la práctica pedagógica.

El caso es que hay un cuadro crítico en las universidades venezolanas que tiende a ser desalentador, pues restringe la generación de nuevas acciones innovadoras y creativas o desmotiva al personal docente en el momento de programar nuevas investigaciones o iniciar la actualización ante los exigentes cambios del conocimiento y los procesos de difusión de la información sobre los resultados científicos de las disciplinas. Incluso, la realidad no favorece reinventar reflexivamente el saber pedagógico cuando las circunstancias exigen crear, discutir y difundir el conocimiento, principalmente porque se requieren aportes especiales no previstos en la función universitaria.

Las circunstancias referidas demuestran que los docentes no cuentan con todos los medios para continuar su formación, y los disponibles no son suficientes o están desactualizados, por lo que su participación en el proceso de formación y desarrollo de las prácticas pedagógicas tiende a experimentar contratiempos que afectan el rendimiento, la productividad académica y las actividades reflexivas que contribuyen con la construcción del saber pedagógico. Las condiciones que desmejoran las oportunidades formativas del profesor desdibuja la universidad como escenario para la formación continua del docente y la innovación pedagógica que tienda a la mejorar los niveles de la calidad de la educación universitaria.

En este sentido, se observa que los incentivos para la dedicación exclusiva como docente universitario no son atractivos y aumentan los casos de los docentes formados pedagógica y académicamente que buscan mejores condiciones socioeconómicas en la empresa privada o en otros países. Por ello, en Venezuela se habla de la fuga del recurso humano, cuya formación académica se desarrolló por intermedio de las universidades del país, mientras disminuye la prosecución de la formación en universidades internacionales y nacionales, especialmente porque no se garantizan los medios o divisas para financiar gastos educativos. Así se tiene que se presentan hechos en prestigiosas casas de estudio en los que se reconoce públicamente que los postgrados, como oportunidades para la formación continua que mejora los procesos de capacitación académica y la construcción del saber pedagógica de los docentes universitarios, son declarados desiertos porque disminuye la demanda (Montilla, 2015).

Como ejemplo se tienen los casos de la Universidad Simón Bolívar, en la cual para el año 2015 alrededor del 60% de los profesores habían renunciado, y los posgrados de ciencias de la Universidad Central de Venezuela tienden a ser suspendidos porque en 10 años el número de preinscritos bajó en un 48%, al extremo que para el 20 de febrero de 2015 no existían preinscritos en los posgrados de Matemática, Biología Celular, Botánica, Ecología, Instrumentación y Física (Montilla, 2015). Esta situación en la que emigra el profesor universitario capacitado

para el ejercicio de la docencia, el uso del conocimiento científico, la reflexión sobre la práctica pedagógica y proseguir la formación en general, puede repercutir en los niveles de la calidad de la educación y las funciones académicas relacionadas con el ejercicio docente, la investigación, la extensión y la revisión del saber pedagógico en la educación universitaria.

La disminución del disfrute de oportunidades para dar continuidad a la formación y al proceso de mejoramiento profesional se extiende hasta los docentes del Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” de la Universidad de Los Andes (ULA-Táchira), quienes en condiciones poco favorables desde el punto de vista educativo, motivacional y económico deben desarrollar actividades de formación, capacitación y mejoramiento con el fin de insertarse en la sociedad del conocimiento y de la información y, de esa manera, incursionar e innovar en el ejercicio docente y la construcción del saber pedagógico, y, al mismo tiempo, diseñar, presentar y ejecutar proyectos de investigación y producir textos escritos del trabajo científico desplegado.

En el campo de la investigación como actividad inherente a la formación del docente y factor que posibilita la revisión del saber pedagógico, se aprecia que 10 profesores y un estudiante presentaron un total de 11 proyectos entre individuales y colectivos durante el año 2014 para su financiamiento por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico del Táchira (CDCHT). Al promediarse esta actividad según la planta profesoral y el número de estudiantes regulares, arroja resultados que permiten inferir sin mucho esfuerzo que la actividad investigativa de la universidad tiende a disminuir en detrimento de los procesos de formación y construcción del saber pedagógico.

Además, se hace necesario aclarar que la realidad también afecta a los profesores que deben elaborar y presentar sus trabajos de ascenso, los cuales consisten en estudios sobre diferentes áreas temáticas relacionadas con sus disciplinas, la actividad docente y el proceso de formación personal. Estos trabajos constituyen un requisito que puede cumplirse complementariamente con el proceso

de formación y la producción educativa y académica, cuyos resultados deben publicarse en revistas arbitradas e indizadas porque otorgan méritos académicos y científicos para ascender en el escalafón universitario.

Ahora bien, de los datos referidos y teniendo en cuenta que la carrera docente universitaria exige la producción intelectual, se deduce que a partir del año 2014 el proceso de formación, las prácticas pedagógicas y las actividades educativas del profesor universitario pueden estar experimentando algunos cambios de organización cultural en los modos de realización, cumplimiento y concepción entre los miembros de la comunidad universitaria. Se trata de una situación particular que está relacionada con las circunstancias adversas y limitantes para la formación, el ejercicio de la docencia y la investigación que actualmente tienen las universidades venezolanas, y al mismo tiempo afectan la praxis sobre las prácticas pedagógicas y la construcción del saber pedagógico. Por ello, resulta inquietante estudiar cómo se organizan social, reflexiva y cognitivamente en la actualidad los profesores para adelantar las prácticas relacionadas con la formación y los procesos de construcción y reconstrucción del saber pedagógico.

Asimismo, la praxis pedagógica como acto reflexivo que tiene lugar en el proceso de construcción del saber pedagógico a partir de la revisión cognitiva de la práctica pedagógica, presenta connotaciones especiales en los casos en los que el docente tiene un título universitario en una determinada disciplina, pero sin relación con la formación docente inicial. Es decir, el título universitario para el ejercicio de una profesión necesariamente no lo acredita académicamente como un profesional de la docencia. El caso es que el profesor universitario ingresa mediante un concurso de credenciales o de oposición y, según el área de conocimiento, uno de los requisitos puede ser el título universitario relacionado con dicha área ofertada por la universidad, por lo que el concursante se incorpora al escalafón docente independientemente que haya o no adquirido el título o la licencia para ejercer la docencia.

En otras palabras, se puede ingresar al ejercicio docente universitario sin la

titulación profesional en la docencia y, por tanto, sin un saber pedagógico inicial o académicamente adquirido o formado, aunque están profesionalmente preparados o capacitados desde el punto de vista académico en el lenguaje y habilidades conceptuales y técnicas de una disciplina o un área específica del conocimiento para el ejercicio de un oficio o actividad laboral.

Así las cosas, pareciera que el profesor universitario que no tiene formación docente inicial o sin titulación en la docencia, además de estar inmerso en la necesidad de realizar análisis cognitivos para apropiarse del discurso y el pensamiento de la disciplina a la que pertenece mediante la actualización constante o formación continua, de manera ineludible también amerita la formación pedagógica y la construcción y estructuración de su propio saber pedagógico cuando ejerce la docencia. Por ello, la praxis o reflexiones del docente son educativamente ingénitas y simultáneas al desarrollo de la práctica, el saber pedagógico y del proceso de formación, actos que permiten la participación y continuación disciplinar del profesor activo en la capacitación y el uso del lenguaje cultural que le da pertenencia e identidad a una comunidad científica determinada y, a su vez, construir el saber que lo caracteriza en el desarrollo de la práctica pedagógica.

No cabe duda que educar y formar profesionales amerita que el docente, independientemente de las circunstancias adversas y las condiciones inapropiadas, debe practicar actividades de formación, actualización y mejoramiento, así como protagonizar su desarrollo cognitivo e intelectual. Es decir, el docente universitario no puede dejar de ser parte de los procesos de formación continua y académica, por lo que imperiosamente reflexiona sobre la práctica pedagógica y la organización tanto de actividades intelectuales educativas como funciones cognitivas a partir de la lectura, la escritura, la investigación y la construcción del saber pedagógico según sus disciplinas de adscripción. Igualmente, incursiona en la praxis para repensar sus experiencias prácticas en el aula.

La situación arriba descrita pudiera afectar el proceso de formación y la praxis pedagógica de algunos profesores, así como la calidad de la educación universitaria y

la construcción del saber pedagógico. Entonces, la formación, la competencia para el ejercicio de la docencia y las actividades educativas y académicas relacionadas con la enseñanza, la producción de textos escritos, la lectura especializada, el emprendimiento de proyectos de investigación y el cumplimiento de los programas curriculares, como acciones que contribuyen con el aprendizaje y el desarrollo de competencias docentes relacionadas con los procesos educativos, en la actualidad encuentran dificultades que obligan actuar con ingenio, innovación y creatividad, así como a la implementación de métodos no convencionales para cumplir los fines pedagógicos de la educación universitaria, especialmente cuando se trata de un profesor sin titulación docente.

En este sentido, es necesario resaltar que no todos los profesores que ejercen la docencia en las universidades venezolanas han tenido formación docente inicial, o sea no todos recibieron un título universitario para el ejercicio de la docencia. En efecto, uno de los requisitos para ingresar al escalafón docente es el título universitario que acredita al aspirante o concursante como profesional competente en una determinada área del conocimiento, y no siempre se exige el título de Licenciado en Educación o pedagogo especialista para Unidades Curriculares específicas. En otras palabras, no todos los profesores incursionan en la carrera docente con la formación pedagógica inicial, por lo que el saber pedagógico construido para el ejercicio de la docencia pudiera tener relación o influencias directas de los estudios realizados de pregrado y de las experiencias en el aula.

Llama la atención el caso particular de los abogados, administradores, contadores públicos, ingenieros, psicólogos, economistas y sociólogos, entre otros, que han ingresado a las diferentes Áreas de los Departamentos de la ULA-Táchira, por lo que son docentes universitarios que dirigen cátedras relacionadas con sus disciplinas. Se trata de profesores titulados como profesionales universitarios cuya formación inicial recibida no está relacionada con la docencia, pero cumplen las funciones docentes que no son ajenas al saber, la práctica y la praxis pedagógica de las disciplinas a las que pertenecen. En otras palabras, como estudiantes de pregrado

o postgrado y profesionales en ejercicio de la docencia, a través de los años han construido y construyen un saber pedagógico, han estado y están vinculados activamente con prácticas pedagógicas y tienen experiencias reflexivas sobre las actividades de aula que planifican y desarrollan, por lo que intelectivamente no son ajenos a la praxis y construcción del saber pedagógico.

En tal virtud, el docente universitario que no tiene una formación inicial en el campo de la docencia y que cumple funciones como profesor universitario en el área de una determinada ciencia, a través del tiempo construye y reconstruye un saber pedagógico que lo identifica como docente. Este saber se instituye en un proceso reflexivo por el que generan y repiensan las creencias y valores que presuponen el fundamento teórico que pedagógicamente lo definen como un docente universitario, especialmente cuando la educación que imparte se sustenta en prácticas pedagógicas y en las actividades relacionadas con el uso de textos escritos académicos con ocasión de los procesos de formación, la alfabetización académica y el cumplimiento de las funciones docentes relacionadas la práctica pedagógica.

Por tanto, el profesional con funciones como docente universitario no es ajeno a las dificultades de la realidad que vive la universidad y que influyen sobre la praxis pedagógica y las actividades que cumple en el aula de clase y las prácticas con textos escritos que usa en cumplimiento de los programas de formación. Igualmente, vive las limitaciones que la situación del país impone a los proyectos de formación que buscan la capacitación, preparación y actualización ante los cambios del lenguaje cultural de las ciencias, pues la idea de cumplir metas formativas se concibe con el fin de alcanzar mayores niveles de mejoramiento de las competencias intelectivas y cognitivas, especialmente en el campo del conocimiento de las disciplinas que un docente imparte en la universidad.

Por otra parte, no se ha ahondado a profundidad desde el punto de vista teórico sobre el proceso por el que el profesor universitario sin titulación docente construye el saber pedagógico según las actividades formativas en las que participa. Por ello, los aportes y fundamentos teóricos del profesor universitario sin titulación

docente en la Universidad de Los Andes Táchira, mediante sus prácticas y reflexiones, pueden contribuir con la explicación teórica de la construcción del saber pedagógico en el contexto académico, pero la precariedad en la formación pedagógica pudiera generar que dicha contribución se diluya en el campo de la ciencia pedagógica.

La participación del profesor universitario en los procesos de formación continua puede trascender por la estructuración de los elementos teóricos que le dan identidad profesional y personal al saber pedagógico y a las actividades académicas que desarrolla en el ejercicio de la docencia. Estudiar dichos elementos en un paso para entrar a conocer estructural y teóricamente el saber pedagógico y el proceso de construcción que acometen los profesores sin titulación docente de la Universidad de Los Andes en el estado Táchira.

Conforme con lo expuesto sobre las particularidades actuales de la universidad venezolana y los profesores en ejercicio que no recibieron formación inicial para el ejercicio de la docencia, específicamente en el caso de la ULA-Táchira, surgieron algunas interrogantes que permitieron delimitar el objeto de estudio de la investigación realizada, y al mismo tiempo formular el problema que orientó la investigación. En efecto, la pregunta principal que sirvió de base al proyecto de investigación es la siguiente: ¿Cómo es el proceso que fundamenta teóricamente la formación del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente, con base en las expresiones que reflejan las conversaciones en las que participa?

A los efectos de dar respuesta a la pregunta formulada, se hizo necesario plantear las interrogantes que a continuación se presentan:

¿Cuáles son los elementos que teóricamente estructuran el proceso de formación del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente?

¿Cómo es el proceso de estructuración del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente?

¿Cuál es la importancia del proceso de formación en la construcción del saber

pedagógico del profesor universitario sin titulación docente?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Explicar el proceso que fundamenta teóricamente la formación del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente, con base en las expresiones que reflejan las conversaciones en las que participa.

Objetivos Específicos

Identificar los elementos que teóricamente estructuran el proceso de formación del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente.

Describir el proceso de estructuración del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente.

Analizar la importancia del proceso de formación en la construcción del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente.

Justificación de la Investigación

La investigación que busca conocer y explicar los fundamentos del proceso de formación del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente, servirá para ahondar un problema localizado en el subsistema de educación universitaria relacionado con el ejercicio de la docencia por profesionales calificados y acreditados por la academia en una rama o área del conocimiento. En este sentido, el tema de la formación incluye necesariamente revisar aspectos como la práctica pedagógica y la reflexión o praxis que realiza el profesor universitario en ejercicio, así como la importancia de la universidad como contexto en el que se desenvuelve el profesor universitario.

Caso especial reviste el hecho de que profesionales cumplen funciones docentes con fundamento en la formación académica, por lo que inician la carrera

docente sin formación pedagógica, pero emprenden nuevos procesos de formación que luego pueden constituirse en aportes significativos para la práctica pedagógica y la construcción del saber pedagógico. En efecto, toda actividad docente tiene repercusiones educativas, pero son pocas las investigaciones sobre las experiencias de los profesores sin titulación en la docencia, razón por la que incursionar mediante procesos reflexivos para indagar sobre el saber y las prácticas docentes y las perspectivas pedagógicas de dichos profesionales aporta nuevos conocimientos que permitirán abrir líneas de investigación.

Como quiera que la universidad incluye entre sus planes formación del personal docente con el fin incentivar y mejorar la calidad de la enseñanza, la investigación y la extensión, la investigación contribuye con la importancia de la formación continua del profesor universitario. En efecto, los resultados del estudio pueden orientar los criterios que fundamentan el compromiso de cumplir con las actividades académicas y de formación planificadas en el campo de la pedagogía por parte del profesional incorporado a la docencia universitaria, pues es uno de los medios para lograr su inserción en la educación como profesor y aprender a construir su propio saber pedagógico.

Igualmente, la identificación y descripción de los elementos del proceso de formación del saber pedagógico servirá para conocer la composición e integración de las actividades del docente al ejercicio práctico en el aula. Por tanto, desde la perspectiva de la Teoría General de Sistemas y la propuesta del enfoque sociocultural se puede ahondar en los aspectos funcionales y teleológicos de dichos elementos y, por ende, del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente.

Por ello, estudiar los presupuestos o elementos que estructuran sistémicamente el fundamento teórico del proceso de estructuración del saber pedagógico de estos docentes universitarios que no tienen formación docente, constituye un aporte a la educación para extender estudios sobre la praxis pedagógica de profesores vinculados profesionalmente a una disciplina.

Ahora bien, institucionalmente se generan diferentes estrategias relacionadas

con la formación docente de los profesionales que ejercen como profesores, incluso se abren nuevos paradigmas para indagar y profundizar los procesos para el aprendizaje y construcción del saber pedagógico. Una de las propuestas que puede resultar inquietante en la investigación es el que tiene relación con la formación académica y pedagógica que propone la universidad a los docentes, la cual es concebida para mejorar, preparar y capacitar al profesor en proceso de formación para que adquiera los conocimientos, competencias y la capacidad de ejercer la docencia y construir el saber pedagógico. De esta manera se estudia la actualización del lenguaje cultural de las disciplinas ante los cambios o trabajos que generan nuevos conocimientos, hecho que puede influir en el interés de la comunidad científica sobre el saber pedagógico del profesor sin titulación docente como tema de estudio y profundizarlo en Venezuela como posible línea de investigación.

Igualmente, se hace necesario indagar sobre los elementos que estructuran la formación del saber pedagógico que organiza y desarrolla el docente universitario, ya que la realidad genera limitaciones que conllevan la innovación, creatividad, concepciones y apreciaciones que replantean la importancia de la formación en los procesos educativos. Por tanto, el presente estudio en la actualidad brinda información sobre la formación como actividad inherente al ejercicio de la docencia en el subsistema de educación universitaria, especialmente sobre la importancia social que tiene para el cumplimiento de los compromisos laborales en el campo de la educación y el acceso al conocimiento.

A tal efecto, en el subsistema de educación universitaria la formación continua es fundamental porque el profesor ingresa con el título recibido independientemente de que esté o no relacionado con la docencia. Por tanto, la investigación abre espacios para discutir sobre la inserción de los profesionales sin titulación docente en los modelos pedagógicos para mejorar el desempeño de los profesores en el aula y las actividades académicas de la universidad, y al mismo tiempo elevar los niveles de la calidad de la educación. Dicha discusión es fundamental porque aporta ideas sobre la obligación reglamentaria de recibir formación pedagógica para ascender en el

escalafón universitario, de tal suerte que la idoneidad en el ejercicio de la docencia se corresponda con las exigencias y necesidades educativas de la academia.

En cuanto a la formación académica y pedagógica del profesor universitario sin titulación docente, el profesional se incorpora al ejercicio de la docencia con la idea de transmitir o compartir conocimientos, pero no tiene conciencia de la importancia de desarrollar funciones cognitivas para concebir, diseñar y ejecutar estrategias de enseñanza con visión pedagógica. Al respecto, cabe destacar que la investigación puede contribuir con la discusión sobre la idea orientada en la concepción de que para enseñar solo basta tener dominio teórico y práctico de una disciplina; en otras palabras, incorpora a la educación nuevos criterios que tienden a sostener la necesidad de ofertar programas de formación, capacitación, mejoramiento y preparación del docente en el campo de la pedagogía.

Asimismo, contribuye con las acciones que motivan la participación del profesor en los procesos de formación que institucionalmente implementa la universidad. No siempre los profesores que prestan su servicio docente a la academia son mayoritariamente beneficiarios de los programas de la universidad, pues hacen falta estudios que ahonden y contrasten las experiencias de los profesores con titulación docente y los que no la tienen. Con los resultados de la investigación se contribuye educativamente con el objetivo difundir las experiencias del docente luego de que vive o participa en los procesos de formación y coadyuva con el propósito de alcanzar mejores niveles en la calidad de la educación.

Por último, indagar sobre los fundamentos teóricos de la estructuración del saber pedagógico de los profesionales incorporados como profesores universitarios sin tener formación docente inicial, permite aportar ideas sobre el proceso de construcción de las prácticas pedagógicas de un importante sector de la universidad. Por ello, la investigación es un aporte a la discusión sobre la importancia de la inserción del profesional a la docencia universitaria.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Unos Referentes Empíricos Precedentes

La formación docente, como tema vital de la educación formal del ser humano, se ha estudiado ampliamente por diferentes disciplinas. Puede señalarse que es un factor vital de los procesos de enseñanza y aprendizaje que la sociedad implementa para la inserción e incorporación del ser humano a las actividades productivas y humanizadoras del cuerpo social. Pero, luego de indagar sobre la existencia de investigaciones en los últimos 6 años relacionadas con la formación de los profesores activos sin titulación docente, se apreció que no existen trabajos sobre el particular. En todo caso, se ubicaron estudios vinculados temáticamente con la formación en general y la formación docente, por lo que seguidamente se presentan algunos referentes empíricos precedentes que se realizaron en Argentina, Brasil, Portugal, Colombia, México, España, Nicaragua y Venezuela.

Así se tiene que en Argentina se han adelantado estudios sobre la formación docente, como el realizado por Ardiles y Borioli (2011) en el trabajo sobre los profesores que cumplen la función de formadores de docentes y su desarrollo profesional, el cual tuvo como escenario el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, entre los años 2008 y 2009. En este estudio se observan las marcadas influencias de la academia en la vida profesional del profesor, la cuales califican los autores como las huellas que la universidad deja impregnadas en el quehacer docente.

El objetivo de este trabajo consistió en mostrar que en un instituto de formación se titula el profesional y sus prácticas tienen correspondencia con los criterios académicos que promueve la universidad. Mediante la indagación, con base en el enfoque biográfico, se busca comprender el desarrollo profesional del docente, con el fin de estudiar la influencia que ejerce la institución en su formación, trabajo y trayectoria, así como en el lugar, el tiempo y la práctica en la que operan esquemas de acción y el pensamiento académico.

Se deduce que el estudio fue de tipo documental y reflexivo, por lo que las investigadoras se fundamentaron en los autores que desarrollan teóricamente el tema y el programa de actualización docente dirigido a los profesores. Por ello, en el trabajo se ahonda el tema de las dimensiones de la formación docente, las cuales identifican como personal o relacionada con la voluntad para proseguir estudios formativos, la social en la que juega un papel vital el aprendizaje entre los pares y la organizacional como contexto que influye en el proceso de formación.

En los resultados obtenidos se aprecia que las autoras reflexionan sobre la necesidad de institucionalizar los programas formación permanente, entre ellos el de la actualización de los profesores universitarios. Igualmente, la formación del docente se concibe como la fuente para la creación y divulgación del conocimiento y fortalecimiento de la práctica docente en el espacio académico. Asimismo, se plantea que dichos programas deben implementarse sin discriminar a los participantes, aunque las investigadoras reconocen la necesidad de adelantar actividades de inducción para crear conciencia sobre la importancia que reviste la formación docente cuando se busca mejorar la calidad de la educación.

Este trabajo tiene relación con la investigación en cuanto a la importancia de la formación para crear y divulgar el conocimiento y fortalecer la práctica docente. En efecto, cuando la formación es de carácter pedagógica y está dirigida al profesor

universitario sin formación docente inicial y lo capacita para desenvolverse en las prácticas de aula con solvencia pedagógica. Por tanto, la formación contribuye con el mejoramiento de la profesionalidad de la docencia y de la calidad de la educación como hecho social en el que el profesor participa como corresponsable.

Duarte (2012) realizó la investigación que indaga sobre la formación continua del profesor universitario, cuyos objetivos se extienden al análisis, descripción e interpretación de los modelos europeos de formación continua según los aportes para mejorar tanto la calidad de la educación desde el punto de vista institucional como al docente individualmente considerado. El estudio se sustenta en el paradigma de la investigación cualitativa de carácter tanto descriptiva como interpretativa, el diseño fue transversal y como técnica se aplica la observación de campo y la entrevista a las personas involucradas. Se optó por el estudio de caso para tomar como núcleo la situación específica de la falta tanto de formación de algunos profesores como de un marco normativo en *Faculdade Integrada de Pernambuco* de Brasil, en contraste con lo que hacen por la formación del docente la Universidad Castilla La Mancha (España), la *Universidade de Aveiro* (Portugal) y la *Universidade do Porto* (Portugal).

El estudio precisa las diferencias entre aprendizaje a lo largo de la vida, la formación permanente y la formación continua. En efecto, el aprendizaje a lo largo de la vida que no hace aportes al desarrollo profesional, especialmente porque es definido como un conocimiento que puede adquirir el ser humano como resultado de los aprendizajes que no son exclusivos de la actividad laboral o la edad. La formación permanente se vincula con la educación universitaria de pregrado, postgrado y los cursos de corta duración o de extensión que programa y oferta la universidad. En cuanto a la formación continua, se considera que busca, en el caso del profesor universitario, mejorar la formación inicial y de postgrado en la docencia y faculta para el ejercicio docente, por lo que potencia el desarrollo intelectual y transformador, pues no siempre se aprende enseñando.

El antecedente referido aporta a la investigación la idea de que es necesario

que la universidad asuma la formación continua del docente porque crea las condiciones para cuestionar las concepciones epistemológicas previas, ampliar las nociones sobre la didáctica e iniciar nuevos procesos cognitivos y de razonamiento pedagógico. Igualmente, plantea que mediante la formación se consigue incrementar las actividades reflexivas y las destrezas de carácter metacognitivas en el campo de la docencia.

Por su parte, Pérez y Rincón (2013), quienes coordinan el trabajo intitulado “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país”, el cual se refiere por su aporte a la formación académica. El mismo contó con el apoyo de un equipo multidisciplinario de investigadores que realizó el trabajo de campo en 17 universidades de Colombia de diferentes características. Metodológicamente el estudio fue mixto, cuantitativo y cualitativo, de tipo descriptivo e interpretativo y la información se recabó con la implementación de una encuesta con 22 preguntas, el análisis de 415 programas de diferentes unidades curriculares, documentos institucionales sobre lectura y escritura y estudios de casos de prácticas docentes en 16 universidades de las seleccionadas para el estudio.

Igualmente, el trabajo se apoyó en la investigación observacional, la participación e interpretación de los hallazgos para indagar sobre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el desarrollo de competencias, motivaciones y actitudes. También se estudian aspectos como la comprensión y producción de textos en su relación con el pensamiento y el aprendizaje del lenguaje cultural de las disciplinas.

Entre los hallazgos del trabajo están los siguientes: (a) la formación de los estudiantes en la lectura y escritura es genérica y sin relación con la especialidad disciplinar; (b) los saberes didácticos y pedagógicos de los docentes deben estar relacionados directamente con la disciplina a la que pertenece; (c) en la universidad las prácticas de la lectura y la escritura se circunscriben a la alfabetización académica de cada una de las disciplinas científicas, por lo que constituyen prácticas sociales y

culturales; (d) cada comunidad establece sus propias normas o modos de practicar la lectura, usar textos y de interpretación; (e) los estudiantes al ingresar a la universidad están en capacidad de apropiarse o participar en la cultura académica de la lengua escrita relacionada con disertaciones, seminarios, tertulias, artículos, ensayos, entre otros.

Si bien la investigación tuvo como objetivo principal la caracterización de las prácticas de lectura y escritura que prevalecen en la universidad colombiana, uno de los aspectos que se indagan es el relacionado con la formación específica mediante la práctica de la lectura en una asignatura. En este sentido, cabe destacar que los textos más leídos para la formación académica sobre los contenidos curriculares en la universidad colombiana son los libros como fuente primaria, pero con marcada incidencia de los capítulos especializados, y las páginas de internet.

Por tanto, la investigación referida aportó a la investigación la conclusión de que en el proceso de formación académica las prácticas de lectura y el uso de los libros especializados son fundamentales. En efecto, el texto escrito acreditado por su relación especializada con las disciplinas y áreas de conocimiento curricularmente programadas que inspiran seguridad y sabiduría en la formación de los profesionales universitarios.

Ortega (2014) en México realizó un estudio en la Universidad Autónoma de Zacateca sobre la creatividad en la enseñanza del docente universitario, la cual tuvo como objetivo identificar los conceptos de formación y de creatividad de los docentes universitarios y su acondicionamiento en la enseñanza creativa que despliegan. El diseño del estudio fue de tipo descriptivo y correlacional, pues se buscan especificar las características y perfiles del docente universitario y determinar la vinculación conceptual que tienen en la formación y la creatividad con la planificación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes.

El método utilizado se enmarcó en la investigación no experimental porque no manipula variables. Su naturaleza fue mixta en razón de que utiliza la modalidad cuantitativa para el análisis de la técnica aplicada de la encuesta con un cuestionario,

el cual se implementa con el fin de recabar la información; y cualitativa porque analiza los conceptos objeto de estudio. En cuanto a la población, se conformó con 1552 docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas y el tamaño de la muestra probabilística fue de 362 profesores.

Entre los hallazgos cabe destacar que la investigadora concluye que la institución determina la importancia de la formación en el docente universitario en cuanto a actividades, finalidades, objetivos, visiones y valores; pero su formación integral se logra cuando se incluye la creatividad del profesor. Al respecto, se observa que el docente dice saber sobre el pensamiento, la innovación y la madurez personal, pero no se considera creativo porque tiene pocas nociones sobre el tema. Por ello, se infiere la necesidad de cambiar la formación del docente universitario para buscar el desarrollo de las competencias relacionadas con la capacidad de abstracción, análisis, síntesis, organización, planificación, responsabilidad, compromiso ciudadano y aprender a actualizarse de manera permanente.

Esta investigación tiene relación con el trabajo que se adelanta en cuanto al objeto de estudio sobre la formación del docente universitario, específicamente en el tema que ubica la importancia determinante de la institución para impulsar la formación del profesor como recurso humano vital de los procesos educativos. En tal sentido, la universidad puede jugar un papel influyente en la formación del docente universitario según las políticas formativas que implementa y las facilidades o condiciones que oferta para incentivar la incorporación y participación del profesor en los planes o programas institucionales de formación.

Jiménez (2015) realizó la investigación sobre los estándares de las TIC en la educación de futuros docentes, cuyo objetivo consistió en determinar si en la formación inicial de los futuros docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid están adquiriendo los estándares TIC en educación. El diseño del estudio fue descriptivo y no experimental y la información se recabó mediante una encuesta de tipo personal-digital y personal según cuestionario que se aplicó a los estudiantes del *practicum*.

La población estuvo representada por 538 personas, entre quienes se selecciona la muestra al azar por sorteo conforme con la Tabla de Krejeie y Morgan, por lo que dicha muestra se integró con 227 estudiantes, distribuidos por Facultades en 5 grupos así: Audición y Lenguaje (68 alumnos), Educación Musical (79 alumnos), Educación Física (93 alumnos), Educación Primaria (251 alumnos) y Educación Especial (47 alumnos).

En cuanto a los resultados resalta la conclusión en la que se explica que la formación inicial debe contener la dimensión cognitiva, competencias, destrezas y habilidades de hacer; así como la creatividad, la actitud para el uso de las TIC y el conocimiento de los estándares para la educación. Esta consideración reafirma la idea de que la formación debe incluir los aspectos teóricos y prácticos de las disciplinas; es decir, los aspectos teóricos y prácticos necesarios para aprender a enseñar.

La investigación referida se relaciona con el trabajo desarrollado en el sentido de que la formación del profesorado es fundamental para cumplir los fines pedagógicos de la educación. Por tanto, el docente es el producto del proceso académico de formación cognitiva y el desarrollo de competencias y habilidades teóricas y prácticas para enseñar.

En Nicaragua, Córdoba (2016) realizó el estudio que tuvo como objetivo la disposición de un programa de formación pedagógica a docentes para el aprendizaje cooperativo en la carrera de Ingeniería en Sistemas de Información, a través del entorno virtual de aprendizaje (Moodle). El enfoque metodológico de la investigación fue el cualitativo, pero el análisis de los hallazgos fue mixto, o sea cualitativo y cuantitativo, por lo que el trabajo fue predominantemente descriptivo y propositivo, porque se hace un diagnóstico con el fin de presentar una propuesta.

La población para el estudio estuvo integrada por 76 docentes del Departamento de Ciencia, Tecnología y Salud que laboran en la Carrera de Ingeniería en la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. La selección se procesó según los criterios del muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia con el fin de comprender los

criterios que previamente tiene la investigadora. Por ello, se eligen 12 docentes, y el método para recoger y analizar la información fue de carácter analítico y sintético para el estudio teórico-documental e inductivo con el fin de extraer conclusiones de hechos repetidos. Las técnicas usadas en la investigación fueron la observación, la entrevista y la encuesta, y como instrumento se aplicó el cuestionario, la entrevista estructurada y el registro en la observación no participante.

Entre los resultados destaca que algunos docentes universitarios necesitan participar en procesos de formación pedagógica para el uso de entornos virtuales como herramienta útil para la enseñanza. Asimismo, se afirma que los contenidos de los procesos de formación que son novedosos, interactivos y prácticos resultan más atractivos para el docente. Por último, se concluye que los efectos positivos de los espacios virtuales en la educación se pueden alcanzar cuando el docente ha sido debidamente formado pedagógicamente o cuando los implementados fueron recibidos en el proceso de formación pedagógica.

De la investigación citada se infiere que no son suficientes los conocimientos y habilidades en un determinado campo de la ciencia o la tecnología, ya se requiere del componente pedagógico para cumplir los fines educativos relacionados con la enseñanza. Por tanto, el estudio en cuestión aporta la tesis de que la formación académica en una disciplina debe complementarse con la formación pedagógica para alcanzarlos fines de la educación.

Por su parte, en Venezuela, Guirigay (2014) en el trabajo que trata sobre la formación docente en el marco de la integración educativa de las personas con necesidades especiales, ahonda en los fundamentos del proceso de formación docente sobre la base de la integración educativa en la Universidad de Los Andes-Táchira. La intención de la investigadora fue hacer referencia teórica a la integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales. La investigación se sustentó metodológicamente en el enfoque cualitativo para indagar sobre las creencias y valores de docentes y alumnos, así como en el paradigma interpretativo con el fin de comprender las actuaciones y reflexiones sobre el modelo de formación docente. El

estudio fue de campo y se aplicó el método etnográfico, ya que la investigadora profundiza en las costumbres, reglas y valores para conocer el modelo de formación docente de la ULA-Táchira. La unidad de información se seleccionó intencionalmente con seis (6) profesores y seis (6) estudiantes universitarios.

Como técnicas e instrumentos para recabar la información se utilizó el análisis de documentos, la entrevista en profundidad y la observación. Entre los resultados destaca las representaciones de los participantes sobre la diversidad funcional y la integración educativa, por lo que se reflejan actitudes e información que precisan las carencias en el modelo formativo de logros en las competencias para aceptar, valorar y respetar diferencias entre los individuos con necesidades educativas especiales. En dicho proceso los componentes académicos y pedagógicos no cuentan curricularmente con estrategias de identificación y caracterización de las necesidades educativas especiales ni las formas de evaluar. En tal sentido, la formación docente inicial es fundamental para que los futuros profesores respondan adecuadamente ante los procesos educativos de integración.

Se concluye que la formación pedagógica del docente, aunada a los procesos educativos continuos de carácter académico como propuesta para insertar tanto a profesionales de la enseñanza como a estudiantes en el discurso cultural de una comunidad científica, se considera como una actividad educativa que comprende la complejidad de los procesos formativos y la reflexión pedagógica sobre las prácticas de enseñanza, entre ellas la lectura y la escritura. Por ello, el docente se convierte en un actor fundamental en el cumplimiento de su responsabilidad de enseñante, en especial porque en los procesos educativos es el agente experto en el discurso cultural de una de las disciplinas del saber científico.

Asimismo, se tiene que en la nueva sociedad del conocimiento, caracterizada por innovadoras investigaciones y la incertidumbre teórica que explica metódicamente los fenómenos físicos y sociales, el docente universitario no solo es el encargado de acompañar a sus estudiantes en la exploración y dominio del lenguaje cultural de las disciplinas, también tiene el compromiso profesional de construir un

tipo de saber pedagógico que le otorga identidad propia a partir de la formación y reflexión sobre sus prácticas. Al mismo tiempo, le corresponde aprender de manera permanente para alfabetizarse académicamente en el lenguaje cultural, por lo que está continuamente incurso en la organización de prácticas formativas. Por tanto, las investigaciones referidas evidencian la importancia de los trabajos científicos sobre la formación del docente en el campo de la pedagogía.

Acercamiento a la Formación Docente: Aspectos Teóricos

En el campo de la educación la formación ha adquirido una acepción amplia sobre el desarrollo de la persona, aunque se le ha dado continuidad y trascendencia a su vinculación con la actividad profesional. Ahora bien, Ortega (2014) considera que la formación instrumentalista del docente, orientada a los saberes y habilidades para transmitir y reproducir conocimientos, se está superando, especialmente porque no toma en cuenta al profesor como una persona con necesidades eminentemente humanas.

La importancia del ser humano en la modernidad exige nuevas perspectivas de la pedagogía sobre los procesos educativos relacionados con el desarrollo de la persona, por lo que Ortega (2014: 139) indica que le corresponde asumir la orientación de: ...“promover la construcción o generación de conocimientos y centrar la atención en el docente como promotor de una enseñanza innovadora, creativa, reflexiva y humanista”... Por tanto, la formación del profesor universitario no titulado docente se puede sustentar a partir de la teoría humanista sobre la personalidad.

En este sentido, Rogers (1961) deja a un lado el enfoque que centra el estudio en el cliente para darle prioridad a la persona, por lo que el método de sus terapias procura que cada individuo se autodefina con base en la observación en sí mismo y la autoevaluación de sus experiencias personales. El método es humanista porque el centro es la persona, y Rogers (1961: 61) lo concibe a partir de la siguiente hipótesis: ...“Si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su

capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual”... En tal virtud, la relación en situación de igualdad, el descubrirse a sí mismo (*self*), la capacidad para madurar, el cambio y el desarrollo personal, son frases con un profundo contenido humano que estructuran un método de intercomunicación que puede ser objeto de trasposición a la educación como lo propone el autor.

La teoría humanitaria del desarrollo de la personalidad parte de la idea de que la realidad que circunscribe a cada individuo es eminentemente privada y, su accesibilidad, es exclusiva a cada ser humano como principal protagonista de la misma. Entonces, el método de Rogers (1961) busca generar relaciones en las que las partes con dirección o alguna autoridad sean auténticas, transparentes, sinceras en sus sentimientos y que valoren y acepten a quien está al frente como un ser humano con diferencias y percepciones propias sobre el mundo. El objetivo consiste en lograr que la parte receptora o que está al frente, experimente y comprenda en sí mismo las emociones y los sentimientos reprimidos hasta que logre mejorar su integración personal, eficacia funcional y se identifique con el tipo de persona que en verdad le gustaría ser. De ese modo, según Rogers (1961: 45):

...se volverá más personal, más original y expresivo; será más emprendedor y se tendrá más confianza; se tornará más comprensivo y podrá aceptar mejor a los demás, y podrá enfrentar los problemas de la vida de una manera más fácil y adecuada.

Por tanto, la persona se puede definir a sí misma (*self*) cuando observa y evalúa sus experiencias. Este proceso es continuo, variable y cambiante, por lo que es un factor determinante en el crecimiento y desarrollo progresivo y positivo de la personalidad, por eso procesalmente permite alcanzar la congruencia o equilibrio proporcional entre elementos vitales como la comunicación, la experiencia y la conciencia. La congruencia como factor de desarrollo personal es significativa para la persona porque repele las insatisfacciones, el malestar y los problemas neuróticos (Rogers, 1961).

La congruencia como equilibrio armónico de vida trae como resultado una

persona sana y consciente de las emociones que experimenta. Incorporadas tales experiencias en la conciencia, moldean y facilitan los procesos perceptivos con miras a expresar las emociones positivas y saludables para el cuerpo, el espíritu y la convivencia social armónica de acuerdo con las exigencias de las circunstancias. Por ello, la persona consigue ser libre para cambiar y actualizarse así misma de manera constante y sin dejar de cumplir las funciones humanas frente a la diversidad de situaciones que experimenta durante toda la vida. No se descartan las incertidumbres, angustias e insatisfacciones, pero una vez superadas cuando cada quien por sí mismo se descubre como persona, el proceso avanza o se cumple hasta alcanzar mayores niveles de confianza y libertad satisfactorios y reconfortantes. En tal virtud, en el proceso en cuestión prevalece la tendencia a la autoactualización como impulso que en el ser humano conlleva desarrollar la personalidad (Rogers, 1961).

En el campo de la educación, asevera Rogers (1961) que la relación esencialmente humanitaria entre docente y estudiante puede incentivar la creatividad, la iniciativa y la originalidad, y al mismo tiempo disminuir los estados de ansiedad y dependencia. Corresponde al docente crear un ambiente en el que la relación sea auténtica, sincera, transparente y cálida, pues se trata de un proceso en el que los participantes deben descubrir lo que quieren ser como personas, reencontrarse a sí mismos con el equilibrio emocional armónico y cambiar mediante acciones de autoactualización para satisfacer las expectativas personales ante las circunstancias sociales que experimenta.

Por tanto, la teoría expuesta se asume en la investigación porque fundamenta en el campo de la educación la formación continua como proceso que explica la necesidad de humanizar las experiencias de autoactualización, las cuales debe afrontar el profesor universitario sin titulación docente. Entonces, el profesor universitario se forma para establecer relaciones comunicativas sobre el conocimiento variable de las ciencias. No cabe duda que los cambios constantes en las ciencias y la tecnología obligan a la revisión periódica del conocimiento y el papel del docente en los procesos educativos como persona.

Por ello, el sistema educativo es una estructura procesual que busca formar integralmente al ser humano con aprendizajes que lo capacitan y hacen competente para insertarse y responder con eficiencia y eficacia ante las exigencias de la realidad. Señalan O'Connor y Seymour (1996) que la educación formal es lenta frente a los cambios acelerados que experimenta el mundo, pues los programas quedan rezagados, pierden la trascendencia para las nuevas generaciones y su aplicación no contribuye con la formación del individuo en los conocimientos y las habilidades de los nuevos contextos.

Adquiere relevancia la formación como dinámica permanente en la vida de la persona, especialmente si se entiende como la actividad educativa que contribuye con el desarrollo de la personalidad en el sentido que capacita individual y socialmente para mejorar (O'Connor y Seymour, 1996). Los autores consideran la formación como un factor inherente al aprendizaje de conocimientos, habilidades, valores y actitudes. En otras palabras, la persona formada equilibra sus emociones y aprende, usa e implementa los conocimientos en la solución de problemas, las habilidades empíricamente como contribución al mejoramiento de experiencias individuales e interpersonales y los valores y actitudes en la definición y predisposición para actuar como ser humano de acuerdo con los estándares socialmente establecidos.

En efecto, O'Connor y Seymour (1996: 31) conciben la formación como: "...el proceso que amplifica el aprendizaje"... y crea las condiciones para aprender, desarrollar y aplicar conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Por su parte, González y Malagón (2015) creen en la formación como proceso constante en el que sucede la inculturación mediante la apropiación, recogida y construcción de la cultura que rodea al ser humano. En este orden de ideas, Marcelo y Vaillant (2009) aprecian que la formación profesionaliza la experiencia objetivada con el paso de los años, hecho que Avalos (2007) reconoce como el "nuevo profesionalismo". Esta última visión implica que la persona se forma de manera empírica y, por tanto, cultural e intelectualmente mediante la práctica diaria en su interrelación con el mundo y las producciones de la humanidad.

Standaert y Troch (2011) piensan que la educación debidamente contextualizada se debe orientar a la formación integral del ser humano, especialmente en el sentido de que cada persona tiene el derecho a desarrollar su propia individualidad a partir del respeto a la diversidad y a la libertad. La formación incluye la socialización del individuo con sus características particulares, o sea que educativamente la persona se forma para lograr su inserción y adaptación social como parte del proceso de desarrollo de la personalidad y la satisfacción de las expectativas de bienestar socioeconómico.

Por su parte, en el caso particular del docente, Herrán (2008) vincula la formación con la educación de la razón, la personalidad y la madurez como elementos de carácter evolutivo, intelectual, emocional, sexual, lingüístico, profesional y psicosocial. El autor concibe en la formación un propósito o pretensión de vida que comparten docentes y estudiantes, por lo que la madurez la califica como el vector de la formación, pues los errores del profesor en ejercicio tienden a ser de tipo personal y no de orden técnico o profesional al prevalecer impositivamente la inmadurez del oficio profesional docente por razones egocéntricas.

La importancia de la formación la ubica Mas (2011) en el dominio de las competencias docentes, investigativas e innovadoras y en la búsqueda de complementar la formación inicial en el área de conocimiento de la titulación. Asimismo, el autor agrega que la formación del profesor universitario lo capacita para formar nuevos profesionales y propicia la oportunidad de mejorar los conocimientos teóricos y prácticos en el campo de la disciplina a la que se pertenece y adentra en la pedagogía para enseñar con calidad y profesionalismo.

Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2006: 194) conciben la formación como: ...“planteamientos formales de procesos didácticos que posibilitan la capacitación, preparación y perfeccionamiento”... Así se tiene que según los autores citados la formación del profesor procura la capacitación para el desarrollo y mejoramiento profesional del ejercicio de la docencia. Para Castillo y Cabrerizo (2006) no existe coincidencia conceptual sobre la formación del docente porque cada institución

asume su propia concepción sobre la labor del docente de acuerdo con la época, la postura sobre la función de la enseñanza, los contenidos y el papel de la escuela, la universidad y los docentes en el contexto social.

Igualmente, desde la perspectiva inclusiva entre las concepciones sobre formación y desarrollo profesional del docente, se considera la primera como un subsistema que integra el sistema educativo y el que según Castillo y Cabrerizo (2006: 198) convergen: ...“instituciones, los currícula, la metodología y las conceptualizaciones y funcionamiento de todo este subsistema”... Los programas del sistema educativo están investidos ideológicamente por concepciones políticas, económicas y sociales que puede determinar las posibilidades de que la formación del docente contribuya con los cambios y el desarrollo profesional, pues como lo señalan Castillo y Cabrerizo (2006: 196): ...“el desarrollo profesional suele estar integrado en el desarrollo curricular e institucional”...

En este sentido, el profesional es la persona que tiene o adquirió el conocimiento y la capacidad con la que, según la Fundación Compartir (2015: 90), los individuos pueden: ...“aproximarse, en general, de manera reflexiva y sistemática a los problemas que deben resolver y son capaces de justificar objetivamente sus estrategias de resolución y los resultados que obtienen con ellas”...De acuerdo con este criterio, la docencia es una actividad profesional cuando es el producto de acciones y decisiones que resuelven problemas, situaciones o necesidades de acuerdo con las exigencias del contexto educativo. Por tanto, según la Fundación Compartir (2015), el profesor como profesional está dotado de: (a) los conocimientos de carácter temático y didáctico; (b) la visión o creencias particulares sobre lo que enseña y cómo se debe enseñar y cómo aprenden los estuantes; (c) las actitudes y los métodos reflexivos que lo hacen consciente de la actividad docente que cumple; (d) la capacidad de interactuar con el entorno con sentido de responsabilidad social según las normas y perspectivas de formación de la institución y la comunidad académica; (e) la inclusión como elemento transversal que caracteriza el uso de los conocimientos de acuerdo con el grupo de estudiantes.

Ahora bien, la formación en la dimensión de los aprendizajes comprende el estudio, experiencias y enseñanzas de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes para cambiar y mejorar el desempeño personal y social. Esto significa que las instituciones, entre ellas la universidad, se dedican a la formación dirigida e intencional para responder a las necesidades individuales y colectivas que coadyuvan la profesionalización, especialización e inculturación del ser humano para su inserción a la vida social. Entonces la formación implica la mediación para que la persona sea incluida culturalmente y se integre a la sociedad según las normas, condiciones y reglas existentes que debe asumir (González y Malagón, 2015). Por tanto, en palabras de Fernández (2004), se entiende la profesionalidad del docente como la capacidad para reflexionar sobre la práctica pedagógica con el propósito de insertarse a los cambios que plantea e impone la realidad de la nueva sociedad del conocimiento y la información.

De acuerdo con lo expuesto, se deduce que la profesionalización está circunscrita al currículo de la universidad, y la formación se orienta a la reinención de las prácticas y del saber profesional, intelectual y/o universal; es decir, a revisar o replantear el conocimiento cultural general del individuo socialmente considerado. Por ello, para Herrán (2008) la formación del docente se sustenta en motivos de carácter externo e interno. En lo externo el autor ubica los motivos estáticos relacionados con el reconocimiento social, el sueldo, la enseñanza y el ambiente del trabajo; y los motivos dinámicos que comprenden la carrera docente, las actividades formativas, las innovaciones y la satisfacción de los estudiantes. En los motivos internos incorpora la madurez personal, la vocación e identidad profesional, la sensibilidad y el compromiso con el desarrollo personal y profesional, la vivencia de la docencia como acción o servicio que favorece a otras personas, la autoestima, el conocimiento didáctico, la ética, la labor orientadora e instructiva y la satisfacción con sus estudiantes.

En este proceso, entre el profesor y el estudiante se da una relación que Colom (1982) identifica como formación perfecta. Dice el autor que en la actividad

educativa se da una relación bidireccional entre docente y estudiante, pues el educador también es receptor de influencias del educando. Dicha relación educativa, según Colom (1982: 58) implica que: ...“el educador, cumplimentando su acción perfectiva, puede lograr su propio perfeccionamiento y su propia elevación humana”... Para el autor, este modelo perfectivo de formación humana eleva los niveles espirituales de convivencia y entrena el acercamiento del hombre a la virtud y rectitud en el proceder y obrar.

En todo caso, desde el enfoque socioformativo Tobón (2010: 96) concibe la formación como:

...el proceso por medio del cual se busca el desarrollo armónico de las diferentes potencialidades de la persona (...) acorde con unas necesidades vitales de crecimiento y meta, con el fin de tener una plena calidad de vida, considerando los retos y posibilidades del contexto familiar, social, económico, político, ambiental y jurídico en el cual se vive.

Por tanto, se deduce que la formación debe trascender las concepciones tradicionales de los seres humanos que los circunscriben a la individualidad, pues el autor plantea que la formación humana integral prepara para la vida y el emprendimiento de nuevos retos y experiencias. Es decir, los aprendizajes de las personas que han recibido formación son continuos, permanentes y sin limitaciones. Propone el autor que a la educación corresponde facilitar la formación para crear oportunidades de autorrealización consciente, la superación de limitaciones y obstáculos y la posibilidad de que cada persona defina y desarrolle sus perspectivas y horizontes de vida.

El enfoque socioformativo que sostiene Tobón (2010) postula que los miembros de la sociedad necesitan experimentar el proceso de formación, y ésta sin sociedad no tiene razón de ser. Por ello, la sociedad crea las condiciones para la integración formativa de los seres humanos, por lo que la formación comprende procesos sociohistóricos e individuales dirigidos a aprender y desarrollar competencias con el fin de mejorar la calidad de vida. La persona formada socialmente competente por vía de la reflexión, señala Tobón (2010: 43) que está en

capacidad de:...“construir su forma de ser, pensar y sentir, tomando así distancia de las imposiciones y bloqueos que con frecuencia el contexto social impone”...

Tobón (2010) ubica las competencias dentro de las categorías de la complejidad de la formación. En este sentido, la persona formada debe ser competente para la actuación integral mediante el dominio de las reglas básicas, resolución de problemas en uno o varios contextos, la capacidad de interactuar con el entorno como realidad compleja, la integralidad de la actuación para darle complementariedad al dominio de las representaciones con la implementación de estrategias, la idoneidad en uso y disposición de recursos y oportunidades y la ética para saber ser y saber convivir. Por ello, la formación implica la competencia para desarrollar integralmente las potencialidades humanas en el campo de la educación.

Ahora bien, en materia educativa la formación del docente es catalogada por Herrán (2008) como el vector de la personalidad del profesor, por eso comporta conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que con el paso de los años se hacen acumulables y transformables. Para Shulman (1987) los conocimientos del profesor constituyen una base de datos, principios y experiencias que pueden utilizarse en procesos de razonamiento y, por ende, de reflexión pedagógica. Señala el autor que el razonamiento y la acción pedagógica (enseñanza) operan en un ciclo, cuyos momentos ameritan la comprensión, la transformación, la instrucción, la evaluación y la reflexión.

En este sentido, Peñalver (2005) habla sobre la nueva formación del docente, la cual concibe como proceso dinámico y transformador para generar cambios desde la perspectiva de la transcomplejidad de las ciencias y la práctica pedagógica, de lo contrario se corre el riesgo de quedar desactualizado en un mundo en el que el conocimiento es efímero en el tiempo. Entretanto, autores como O’connor y Seymour (1996) vinculan la formación directamente con la ampliación de los aprendizajes y mejores condiciones para el desarrollo de la capacidad cognitiva mediante procesos educativos formales y la actividad diaria del ejercicio o práctica de un oficio o profesión. Por ello, la formación capacita al docente para tomar decisiones, asumir

responsabilidades, adquirir actitudes y habilidades investigativas y de análisis para actuar, controlar y resolver problemas educativos prácticos (Almazán, Ortiz, Román y Tejada, 2003).

La formación del docente se ve obligada por la realidad a dar respuesta a los cambios y afrontar con actitud creativa e innovadora las incertidumbres que asisten al conocimiento de las disciplinas. Así se tiene que la formación inicial del profesor, como lo señala Jiménez (2015: 126) puede resultar:

...insuficiente para afrontar los acelerados cambios que se dan en la sociedad y en materia de políticas educativas. Por eso es necesario que exista una articulación entre lo que se aprende en el aula y el ejercicio profesional, para minimizar este desfase.

En efecto, la complejidad del conocimiento en construcción y del construido en una determinada ciencia no excluye los avances de otras ni los cambios que operan en la vida social del ser humano, por lo que tanto la interdisciplinariedad como la multidisciplinariedad son realidades ineludibles que abrazan las disciplinas sin desvirtuar su autonomía científica. Se trata de una nueva era que tiende a superar las limitaciones de la especialidad para desfraccionar el estudio en el campo de las ciencias y emprender la búsqueda de condiciones que faciliten la inserción a la realidad según las dinámicas espaciales y temporales.

Actualmente, en la carrera docente se ha incorporado el modelo que incluye la formación teórica y la formación práctica, pero la segunda tiende a prevalecer desde el inicio de la carrera (Vezub, 2002). En todo caso, el autor afirma que también se incorpora junto a la formación práctica las materias pedagógicas y las que corresponden a las diferentes disciplinas, por lo que el ejercicio en el aula se usa para que el estudiante de docencia se apropie de métodos y estrategias de enseñanza y de la capacidad de análisis de las actividades prácticas que conllevan superar adversidades según el contexto y la realidad del hecho educativo.

Sostiene Davini (1995) que el tema de la formación docente también surge en épocas críticas ante los resultados de la educación o los cambios políticos. Este

criterio se circunscribe a un tiempo en el que la influencia de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) estaba mayormente limitada a la prensa escrita, la radio y la televisión nacional, hecho que actualmente, además de los aspectos señalados, exige la incorporación tanto de las innovaciones tecnológicas y comunicativas como los elementos inherentes al quehacer diario en la escuela, el hogar y la comunidad.

Ahora bien, con la materialización y el reconocimiento político del Estado docente como regente de la educación, incluso los protocolos relacionados con la formación docente, se impone la modalidad de enmarcar la mediación en el aula según las pautas estatales programadas, acción administrativa que trae como consecuencia el estatus de funcionario público del educador y, por ende, su subordinación a un patrono con vocación burocrática, reproductora y de poco interés por las iniciativas áulicas transformadoras. Los efectos pueden considerarse nefastos si paulatinamente se tiende a coartar cualquier tipo de innovación contraria a la ideología gubernamental, hecho que tiende a la desmejora de las condiciones laborales y propiciar los bajos niveles de valoración social (Davini, 1995).

Por tanto, según la postura de González y Malagón (2015: 292), la formación docente es un: ... “proceso de inculturación y apropiación de las reflexiones, saberes, discursos y modos de actuar que favorecen que los profesores reconozcan y dimensionen la importancia de los factores involucrados en el desarrollo social, emocional y cognitivo de los futuros profesionales”... A partir de la definición expuesta, se puede señalar que los conocimientos que aprende el docente en su formación comprenden aspectos conceptuales, prácticos, éticos y morales que capacitan al profesor para el ejercicio autónomo de la docencia. En este sentido, la formación del profesor universitario tiene la cualidad de continua y conlleva asumir la actitud positiva hacia la indagación que busca dinamizar y hacer visible la o las teorías que subyacen en la libertad de ejercer las actividades prácticas y reconstruir las perspectivas históricas, culturales y experienciales de la cotidianidad del docente (Vezub, 2002).

Los alcances de la formación del docente para Páez (2015) deben comprender la multiplicación de su talento para auscultar los estudiantes y lo que sucede en el aula de clase y el proceso de enseñanza que implica cada acto planificado y los resultados. Es decir, el profesor se debe formar para actuar como persona ejemplar y desarrollar la capacidad de pensar y repensar la práctica pedagógica, organizar y disponer de los espacios, el tiempo y recursos. Señala Páez (2015) que tal capacidad también incluye la acción y la reflexión, la evaluación y la renovación de las actividades según el logro de los aprendizajes.

En definitiva, como afirma Iranzo (2009: 57): ...“mejores profesores significa cualitativamente mejor formados desde el punto de vista pedagógico y desde el punto de vista cultural”... Por tanto, la formación del docente desde la perspectiva pedagógica, aunado al desarrollo personal sin interrupciones y la actividad investigadora en el contexto laboral para optimar, consiste en capacitarlo con el propósito de que aprenda a aprender, aprenda a enseñar e indagar y comprender la diversidad en el conocimiento científico, los hechos, los hallazgos y los logros en el aula y el entorno, de manera permanente y autónoma. Para ello, debe adaptarse a los cambios e innovar en el uso de los recursos disponibles, sean estos tradicionales, tecnológicos o comunicacionales, y en la aplicación de estrategias para convertir la escuela y la comunidad en espacios de aprendizaje efectivo (Davini, 1995; Iranzo, 2009).

Ahora bien, para los fines relacionados con el acercamiento a los aspectos teóricos de la investigación, se asume la formación del profesor sin titulación docente según los fundamentos de la teoría humanista sobre la personalidad de Rogers (1961). En este sentido, se entiende la formación docente como un proceso educativo continuo, variable y cambiante por el cual el profesor desarrolla su personalidad al encontrar en sí mismo su capacidad de madurar y cambiar individualmente para alcanzar congruencias y equilibrios proporcionales entre elementos vitales como la comunicación, la experiencia y la conciencia en la construcción del saber pedagógico, los procesos reflexivos de la praxis pedagógica y la objetivación de la práctica

pedagógica en las actividades relacionadas con la enseñanza.

En efecto, la formación del docente no solo es aprender a enseñar, pues comprende el aprender a aprender, o sea a encontrar por sí mismo la persona que reconoce la autenticidad del profesor. En decir, se orienta a que la persona que ejerce la docencia halle los medios para la creación de ambientes escolares en los que se provean relaciones transparentes, honestas y cálidas; de tal suerte que escolarmente existen condiciones potenciales para alcanzar niveles congruentes de reconocimientos interpersonales en los que se aceptan las diferencias y facilitan los equilibrios emocionales ante factores vitales como la comunicación, la experiencia y la conciencia. Por ello, adquiere relevancia la formación como dinámica permanente en la vida de la persona, especialmente si se entiende como la actividad educativa que contribuye con el desarrollo de la personalidad en el sentido que capacita individual y socialmente para mejorar.

En conclusión, el proceso de formación es permanente, continuo y revisable por el mismo docente como persona y sujeto activo de la enseñanza. Además, se caracteriza porque provee las competencias y conocimientos de la pedagogía y la didáctica para mediar en el quehacer de la docencia, insertarse con autonomía a los cambios de la modernidad y la sociedad del conocimiento y la información, e interconectar las disciplinas y las ciencias con las prácticas pedagógicas y las actividades de investigación. Por tanto, desde la perspectiva de la teoría humanista del desarrollo de la personalidad, la formación del profesor universitario es una oportunidad para que el docente se encuentre a sí mismo como persona que crea y participa en relaciones transparentes, honestas y cálidas; y alcanza aceptables niveles de equilibrio emocional mediante la congruencia de factores vitales como la comunicación, la experiencia y la conciencia.

Aprender a Aprender y Aprender a Enseñar

En los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, corresponde al

docente enseñar a aprender y al estudiante aprender a aprender, pero en los procesos de formación académica y pedagógica el profesor aprende a enseñar y simultáneamente “aprende a aprender”. Por ende, la formación profesional procura consolidar el aprender a aprender como paso primario para que la persona aprenda a descubrir, crear e inventar los medios, técnicas y herramientas que, en los subsiguientes o futuros aprendizajes, según Fernández y Wompner (2007: 5), permiten continuar: ...“los procesos de asimilación y acomodación intelectual”... Por eso, se considera que uno de los primeros pasos de la formación profesional debe ser guiar hacia el logro de las competencias de ese aprender a aprender con el fin de concretar el verdadero aprendizaje (Pérez, 2011).

El aprendizaje produce cambios en el individuo, especialmente en los esquemas mentales y en las estructuras cognitivas que luego se expresan en construcciones de conocimientos y conductas que le dan un significado al mundo (Williamson, 2012). En este sentido, los cambios en el aprender a aprender consisten en adquirir conciencia sobre los procesos de aprendizaje o saber cómo se comprende o analiza para aprender y reaprender. Es decir, la persona formada de manera consciente organiza, sistematiza y dirige sus procesos de aprendizaje con la aplicación de métodos o técnicas de estudio que domina o aprende a usar (Fernández y Wompner, 2007).

Por ello, aprender a aprender dota a la persona de las técnicas y estrategias que pueden usarse en los procesos educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, indica Pérez (2011) que aprender a aprender incluye la aplicación de métodos para pensar y analizar la realidad y las técnicas, destrezas, estrategias y habilidades que coadyuvan a acceder al conocimiento.

En cuanto aprender a enseñar, Fernández (2004) hace referencia a la capacidad para escoger y priorizar la información con la intención de desarrollar procesos de análisis, asimilación e integración para construir el conocimiento. Corresponde al docente aprender de manera autónoma, hecho que no impide que en su proceso de formación cuente con el apoyo de un mediador, orientador o guía. Por

ello, el autor habla del isomorfismo entre estrategias y objetivos a alcanzar para significar que se ha aprendido a enseñar con el propósito de construir intencionalmente un tipo de conocimiento.

García (1991) señala que el docente aprende a enseñar en los primeros años de experiencia, los cuales ubica en la denominada fase de iniciación de la enseñanza. En dicha fase, según el autor, la experiencia es el factor que motoriza el aprendizaje de la docencia y la formación del profesor porque suministra el contacto directo con la realidad que permite identificar y aprender a solventar los problemas históricamente latentes en la enseñanza. En tal virtud, aprender a enseñar es el resultado del proceso de socialización que inserta al profesor al ejercicio profesional de la docencia cuando se alcanza la madurez intelectual (García, 1991).

Enseñar es una actividad inherente a la educación formal e intencional, la cual tiende a lograr que el ser humano encuentre y desarrolle sus potencialidades (Standaert y Troch, 2011); es decir, promueve el desarrollo de la personalidad para que el individuo sea parte activa y creativa de las innovaciones y transformaciones sociales. Por ello, el docente aprende a enseñar para que el estudiante en formación se interrelacione educativamente con el conocimiento y adquiera las habilidades personales que le permitan desenvolverse y desarrollarse en la vida social.

Ahora bien, a partir de la idea de que el docente universitario aprende a enseñar y a aprender cuando participa en los procesos teóricos y prácticos de formación académica y pedagógica, se puede inferir que el profesor aprende las competencias y habilidades que le permiten insertarse en la sociedad del conocimiento y la información, adquirir dominio de los principios generales que prevalecen en las disciplinas, la enseñanza y la didáctica. Igualmente, asimila los procesos sistémicos y metódicos de la investigación científica, ejerce autonomía para dirigir sus propios aprendizajes y actitudes positivas con el propósito de indagar, leer, escribir y realizar operaciones del pensamiento lógico matemático. En resumen, el docente se forma para aprender a pensar sobre las estrategias cognitivas que le permiten cumplir con la enseñanza como actividad intelectual y las estrategias

metacognitivas para reflexionar sobre lo qué piensa respecto a las prácticas pedagógicas y aprender de los resultados o continuar los aprendizajes (Pinto, 2005).

En este orden, aprender a aprender se relaciona con el hábito de implementar estrategias de estudio. El hábito al estudio es la manera de acceder al conocimiento, el cual constituye un factor útil porque establece los principios que pautan las orientaciones para el pensamiento, como lo indica Peirce (1988b) cuando hace referencia a las creencias para relacionarlas con los hábitos. En efecto, señala el autor que cuando hay creencias es porque ya se ha creado el hábito que permite el desarrollo de las acciones, a diferencia de la duda que consiste en la situación de inquietud o insatisfacción de la que se desea salir para entrar en el estado de la creencia. Ésta no implica la actuación automática sino la orientación para desarrollar un acto determinado, mientras que la duda genera indagaciones que configuran la forma de luchar para que cese, y este hecho representa el método de la tenacidad o de fijación de la creencia o el hábito de actuar frente a determinada situación o realidad. Tales creencias pueden fijarse igualmente en la comunidad mediante el encuentro de sentimientos o pensamientos iguales, circunstancia que puede fortalecer la confianza de la creencia.

La relación creencia-hechos es fundamental, pues la validez de lo que se cree depende de las circunstancias presentes. Así se tiene que, si en alguna creencia existe una circunstancia o elemento extraño a los hechos, deja de ser tal para la persona que ahora entra a dudar de ella.

Indica Peirce (1988b: 62) que: ...“la duda excita la acción del pensamiento, que cesa cuando se alcanza la creencia”... De este modo, corresponde al pensamiento producir la creencia, entre tanto la duda surge de la indecisión que tiene lugar en la acción. Es por esto que la duda impulsa a la mente a una actividad determinada y se genera en la consciencia la decisión de actuar frente a las circunstancias presentes, acto humano que constituye la acción que termina con la creación de la creencia.

La creencia tiene tres propiedades, la primera se refiere a lo que se percibe, la segunda a la disipación de la duda y la tercera al establecimiento de la acción o el

hábito a aprender. De ahí que la duda es el motivo del pensar y termina con la creencia, la cual se convierte en la regla para la acción, de tal manera que su aplicación trae más dudas y pensamientos, pues se trata de un ciclo constante con estadios que empiezan con la duda, sigue con su disipación para producir la creencia y el subsiguiente asentamiento del hábito al estudio y, por ende, aprender a aprender. El ciclo termina con el pensamiento en reposo para reiniciar sus interrelaciones con otros sistemas y generar nuevas dudas y nuevos aprendizajes. Las creencias caracterizan el tipo de acción (hábito de acción) a expresarse y que al ser ejecutada trae como resultado una relación.

En esta perspectiva, en el aprender a aprender como hábito se puede considerar que la acción se estimula por la percepción que dice cuándo actuar y su propósito es generar resultados (Peirce, 1988a). La percepción es el aspecto tangible y los resultados son el propósito práctico que marca la distinción significativa del pensamiento. Al respecto, debe considerarse que la creencia deviene de una realidad que como cualidad es parte de los efectos sensibles que originan las cosas participantes en su producción.

El autor piensa que los resultados pueden ser diferentes ante la aplicación de diversos métodos, pero el perfeccionamiento de los mismos arroja conclusiones similares o de igual orientación. Es decir, el aprender a aprender en distintos observadores pueden tener criterios encontrados, pero finalizada la investigación pueden terminar coincidiendo en sus conclusiones, ya que existe una fuerza exterior que preordena o predestina los resultados que llevan a la verdad y la realidad.

Por su parte, James (1922) señala la importancia de la relación entre la hipótesis y el pensador para determinar la voluntad de obrar, la cual define la creencia en el entendido de que existe potencialmente la voluntariedad de creer. En otras palabras, se cree sólo en aquellos hechos y teorías que revisten importancia, pero la certeza se adquiere en la medida en que prevalezca la confianza en la experimentación y reflexión mental sobre la experiencia. El autor afirma que la idea es alcanzar la certeza en las opiniones a emitir, sin incurrir en el error de

considerarlas infalibles e inmodificables porque es propio de las doctrinas.

Por tanto, el pensamiento del docente en el proceso de aprender a aprender puede catalogarse como un sistema de elementos con motivos, ideas y funciones diferentes que lo distinguen de otros porque se acciona para producir el saber o creencias, estado en el que el pensamiento entra en reposo. Se trata de un sistema de relaciones que, al igual que otros, tiene su función específica, la cual consiste en generar creencias o aprendizajes, por lo que los resultados diferentes son el producto de otras relaciones, pues cada sistema relacionado tiene sus propios productos. Pero Peirce (1988a) es enfático en su propuesta teórica cuando señala que no existe creencia si no es parte del pensamiento, pues la mente se nutre de los hechos de la observación.

En este sentido, en la formación del docente el currículo contempla los contenidos que buscan alcanzar el propósito de aprender a aprender o aprender a pensar cognitiva y metacognitivamente para crear creencias. Es decir, la formación programada enseña a pensar sobre aspectos como el diseño y la planificación de programas previo diagnóstico y análisis de la realidad y los cambios, la definición de estrategias, la administración y uso de los recursos didácticos y su evaluación según las condiciones ambientales del contexto. Asimismo, vincula al docente con el pensamiento sobre las ciencias de la educación y las relaciones o influencias que recibe o ejerce con respecto a otras disciplinas, así como sobre la interacción sistémica del conocimiento disciplinar e interdisciplinar con el contexto escolar y extraescolar y su capacidad, criterios o creencias en el uso integral del currículo (Marcelo y Vaillant, 2009). Además, sobre la formación del docente vale resaltar que Avalos (2007: 217) expresa: ...“necesitan manejar un repertorio de formas de enseñar que les permita evaluar y lograr los resultados esperados”...

Los cambios inesperados no deberían sorprender al sistema educativo ni al docente, especialmente porque este último tiene el compromiso de innovar y apalancar con su práctica y saber pedagógico las transformaciones y el progreso de la sociedad. La revisión o reformas sistémicas de la educación, bajo la tutela de los

docentes formados para el cambio, adquieren pertinencia en el tiempo cuando se nutren del conocimiento pedagógico áulico.

Por tanto, la teoría expuesta se asume porque fundamenta en el campo de la educación la formación continua como proceso que explica la necesidad de humanizar las experiencias de autoactualización, las cuales debe afrontar el profesor universitario sin titulación docente; o sea, la formación del docente incluye el aprender a enseñar y el aprender a aprender, por lo que implica que cada quien se encuentre a sí mismo como docente con autenticidad en la personalidad como profesor en ejercicio. Tal personalidad del educador lo identifica con los ambientes escolares que crea con transparencia y honestidad para facilitar y fortalecer sin diferencias y con equilibrio emocional la comunicación, las experiencias y la conciencia de la trascendencia de la vida escolar.

En conclusión, aprender a aprender y aprender a enseñar en el campo de la educación son hechos humanos que incluyen el sistema de relaciones que en la experiencia orientan la función del docente, pues se trata de actos del pensamiento profesional que condensan las creencias o hábitos que fomentan las acciones para dar respuestas ajustadas a una realidad determinada. Entretanto, el pensamiento, como elemento actuante en la producción de la creencia mediante las relaciones sistémicas que se encuentran en el aprendizaje de hechos observados, genera resultados que no son ajenos al propósito práctico del docente de crear creencias sobre la enseñanza con sustento en la realidad educativa.

La Función Docente en la Formación y la Construcción del Saber Pedagógico

La función docente se circunscribe básicamente a los fines de la universidad, los cuales se circunscriben en la docencia, la investigación y la extensión. Corresponde al docente la compleja misión de planificar, organizar y programar proyectivamente la continuidad de la formación de los estudiantes mediante la creación, asimilación y difusión de las actividades relacionadas con la investigación, la enseñanza y la extensión universitaria (Estatuto del Personal Docente y de

Investigación, 1990).

La universidad tiene triple función, como lo considera Bayen (1978: 12), en cuanto a: ...“conservación del saber, de enseñanza y de investigación intelectual”... Por su parte, Orlor (2012), en su versión sobre la naturaleza académica de las universidades según las funciones docentes, investigativas y de extensión; identifica la docencia y la investigación como funciones elementales de la formación profesional. Así se tiene que la calidad de la educación conlleva prácticas de docencia con materiales temáticos, cuyos contenidos son las producciones científicas que genera la universidad. Es decir, la academia contribuye con la educación universitaria a través de la producción del conocimiento científico, además de promover el desarrollo de las sociedades, actividad que radica en abrir espacios de discusión en las aulas sobre las teorías de las ciencias y el pensamiento universal de la humanidad.

Por su parte, Betancourt-Serna (2013) precisa que los fines de la universidad son tres, el primero la verdad, el segundo la investigación científica y el tercero la formación profesional. Al respecto, el autor observa que la educación funciona sin fronteras, por ello la universidad es un proyecto planetario que permite visiones diferentes sobre sus fines, por una parte, entre los universitarios que reflexionan la identidad de la institución, sus problemas e ideales, y por la otra los que obvian la verdad como revelación de Dios.

Albornoz (2012) habla de las funciones académicas de la universidad para destacar la necesidad de la preeminencia de la producción del conocimiento y su difusión por parte del docente tanto en las aulas de clase como entre los representantes de las diferentes disciplinas. En este sentido, se tiene la expectativa de que el conocimiento sea difundido para su discusión entre los miembros de la comunidad científica, pues en la medida en que otros científicos emitan opiniones o lo utilicen para realizar sus trabajos se convierte en un producto que acredita al autor y a la institución universitaria que representa. De esa manera, el conocimiento se hace útil en el seno de la academia ya que por igual contribuye con el propósito educativo de formar los futuros profesionales y satisfacer las expectativas transformadoras de la

sociedad que traen consigo el progreso y el bienestar colectivo.

Indica Fernández (2004) que tradicionalmente la función del docente se ha concebido como la transmisión de conocimientos, cuyo fundamento se centraba en la idea de que la información la manejaba con exclusividad el docente. Para el autor esta visión tenía su razón de ser en la creencia de la carencia o el déficit del conocimiento, pero se ha superado con la incorporación, el uso y la disposición de las nuevas tecnologías en la sociedad; por lo que la función del docente ahora consiste en el papel de facilitador de los aprendizajes y como tal se dedica a conocer la materia que enseña, saber cómo aprende el estudiante para guiarlo y dominar los recursos de la enseñanza e insertarlos o darles sentido de utilidad en el ambiente escolar.

En cuanto a las actividades de investigación, como función de los docentes en su condición de sujetos activos en el seno de la academia, consisten en generar el conocimiento científico para el fortalecimiento educativo e intelectual de la comunidad universitaria. Cuando los niveles de producción científica son altos, se considera que el trabajo investigativo de la universidad es positivo, y se sobreentiende que la calidad de la educación que imparte la institución es buena o de un alto nivel.

La actividad investigativa como función con igual importancia a la que se le otorga a la docencia, surge con la universidad de Berlín cuando la enseñanza con base en los fragmentos de libros y la clase dictada es compartida con los estudios de los maestros (Bayen, 1978). Indica Cárdenas (2004) que en Alemania las universidades se convierten en centros de enseñanza e investigación, por lo que la incorporación de la función investigativa fue progresiva y lenta, y se consolida con las cátedras científicas que se abren en las universidades protestantes, cuyo fundamento es la libertad para repensar sistemáticamente el saber.

Con base en la relación docencia-investigación, Orlor (2012) explica los modelos que en el seno de las universidades imperan, y hace hincapié en aquellos cuyas posiciones o tendencias perciben dichas funciones como actividades diametralmente distintas y sin relación alguna. Estas posturas difieren con las que aceptan la relación docencia-investigación, por cuanto éstas establecen que educar

incluye la idea de transmitir los conocimientos que resultan de la investigación, e inexorablemente los procesos de enseñanza y aprendizaje se potencian con los resultados de los estudios científicos como productos físicos o sociales del hombre.

El autor concluye que la docencia y la investigación son funciones complementarias en la comunidad de aprendizajes porque representan prácticas universitarias inherentes a las disciplinas, especialmente si se tiene en cuenta que éstas estructuran funcionalmente las actividades de la universidad en áreas de conocimiento bajo dirección de los docentes. Por eso, corresponde a los profesores universitarios ser parte de las actividades investigativas de las ciencias en cumplimiento del rol como docentes en ejercicio y de las funciones específicas que asumen en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Por tanto, el ejercicio de la docencia y la investigación implican contrastar el conocimiento científico de los profesores con los diferentes enfoques de otros autores. En otras palabras, la función del docente incluye las actividades de la academia concebidas para indagar, crear y revisar educativamente y pedagógicamente los elementos teóricos que culturalmente sustenta las ciencias y la enseñanza.

La verdad es que la universidad adquiere mayor trascendencia educativa ante los cambios vertiginosos de los nuevos tiempos y la función del docente en su proceso de formación y construcción del saber pedagógico. En efecto, la sociedad actual está inmersa en espacios significativos y determinantes de creación, difusión, innovación y acceso al conocimiento, los cuales generan en el ser humano la necesidad de aprender, desaprender, re-aprender y desenvolverse socialmente con soltura y propiedad para incorporarse a los procesos de transformación e innovación.

La nueva realidad exige a los miembros de los diferentes cuerpos sociales el intercambio e interacción con el saber científico y coloquial para que desaparezcan las redes de desigualdades culturales. Por tanto, las oportunidades de acceso libre al conocimiento ante las diferencias educativas se convierten en el fin social de disipar cualquier prevalencia de limitaciones, distancias y dependencias en la convivencia entre las personas y la responsabilidad institucional de contribuir con la formación

profesional de las nuevas generaciones.

Esta concepción relacionada con el igualitarismo, no se enmarca en la idea tradicional del ejercicio del control del poder por medio del dominio o aprehensión de la información, pues educativamente se trata de la sobrevivencia y posicionamiento del hombre como miembro activo de la sociedad del conocimiento a la que pertenece y no quedar al margen o inmerso en los submundos de oscurantismo. Esta aseveración inherente a la realidad exige al docente activo o en funciones académicas continuar su formación y los procesos de aprendizaje permanentes o relacionados con aprender a aprender.

Ahora bien, el proceso pedagógico enmarcado en el ejercicio de la docencia, comprende los conocimientos y saberes prácticos previamente adquiridos por la formación inicial del docente sobre cómo enseñar, por lo que tienen carácter pedagógico. También incluye la práctica en cuanto a actividad pedagógica y la praxis como acción consciente de teorización, producción y construcción de saberes pedagógicos. En este sentido, dicho saber está constituido, según lo señala Díaz (2006a: 30), por: ...“los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas”...

El saber pedagógico construido de manera formal o informal y como resultado de las funciones docentes, no es estático en el tiempo. En tal virtud, puede afirmarse que es susceptible de cambios o transformaciones y culturalmente está contextualizado en el tiempo, pero siempre será parte inherente de la personalidad del docente que se materializa en la enseñanza como resultado de procesos reflexivos. En palabras de Shulman (2001), se trata de conocimientos que constituyen la base de la enseñanza, cuya fuente se circunscribe al saber académico y la experiencia que el docente codifica para extraer la comprensión, los razonamientos y las prácticas pedagógicas.

Según el autor citado la enseñanza como proceso se inicia con el saber y la comprensión del docente sobre los contenidos que va a enseñar, el desarrollo de las actividades prácticas de aula en las que se busca que los estudiantes aprendan, y

culmina con la nueva comprensión tanto del docente como de los estudiantes (Shulman, 2001). Entonces, las funciones del profesor universitario, enmarcadas dentro del ejercicio de la docencia, son el reflejo de las filigranas de la enseñanza que como proceso educativo aprende a dirigir el docente.

En este sentido, enseñar como función del docente es lograr que los estudiantes construyan aprendizajes; es decir, que el estudiante experimente cambios significativos vinculados con el desarrollo personal y, por ende, con la inteligencia caracterizada por la plasticidad y flexibilidad; un desarrollo de carácter cognitivo, emocional y de interacción social. Entonces, el aprendizaje como factor de cambio y transformación busca la capacitación del ser humano para responder o adaptarse dinámicamente ante las variadas situaciones que exige la vida, por lo que Feuerstein (1990) considera la inteligencia como un proceso sujeto a los requerimientos de la adaptación personal que conlleva cambiar de un estado a otro.

Plantea Feuerstein (1990) que en materia de inteligencia la persona entiende que lo capacita para adaptarse a las nuevas situaciones que producen las experiencias, en razón de su plasticidad y flexibilidad, por eso debe procurar la preparación y propensión a aprender o a cambiar; es decir, alcanzar la cualidad o condición mental que el autor denomina modificabilidad. La modificabilidad cognitiva como factor determinante de la inteligencia y, por ende, del aprendizaje, fundamenta la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva (TMC) de Feuerstein (1990: 10), la cual precisa como: ...“calidad de interacción ser humano-entorno que resulta de los cambios introducidos en esta interacción por un mediador humano que se interpone entre el organismo receptor y las fuentes de estímulo”...

La TMC parte del criterio de que hay dos modalidades para cambiar el organismo humano. La primera es la universal y consiste en la exposición directa y natural de la persona a una situación y genera un cambio para adaptarse a tal situación en particular, por lo que el aprendizaje se circunscribe o limita solo para las circunstancias experimentadas y no para otras nuevas. La segunda modalidad que interacciona al ser humano con su entorno es la Experiencia de Aprendizaje Mediado

(EAM), la cual produce cambios generales y significativos de carácter estructural y capacita para producir adaptaciones inteligentes frente a la diversidad de situaciones que pueden presentarse al ser humano.

La EAM es definida por Feuerstein (1990: 7) como: ...“una interacción durante la cual el organismo humano es objeto de la intervención de un mediador”... El autor señala que se trata de un método mediante el cual además de exponer al estudiante a un estímulo también crea disposición, propensión, orientación, actitud y técnica para impulsar cambios personales en el momento de afrontar nuevos estímulos o situaciones. Reuven Feuerstein, en entrevista concedida a Noguez (2002), señala que la meta del EAM es mejorar y aumentar la modificabilidad del ser humano, por lo que la identifica con la calidad de la interacción del individuo con su ambiente o entorno.

En efecto, desde el punto de vista pedagógico se concibe la EAM como un modelo que trasciende los tradicionalmente conocidos, pues a diferencia de la propuesta conductista E-R y la cognoscitivista E-O-R se transforman los procesos cognitivos del aprendizaje mediado en E-H-O-H-R, especialmente porque el elemento humano (H) se interpone como mediador y mediado entre el estímulo (E) y el organismo (O) y entre el organismo (O) y la respuesta (R) (Noguez, 2002). La mediación la ejerce el docente de manera intencional para crear las condiciones que favorecen la interacción del estudiante con el ambiente.

En este proceso corresponde al docente la función de mediador y como tal es el que procede a seleccionar, organizar y planificar las actividades, el contexto y los estímulos con el fin de convertirlos intencionalmente en determinantes del desarrollo personal en lo cognitivo, lo conativo y lo actitudinal (Feuerstein, 1990). Para ello, señala el autor que el mediador regula la frecuencia e intensidad de dichos determinantes, pues el aprendizaje se activa y desencadena no solo por el azar imperceptible del estímulo sino por el accionar intencional de quien dirige la mediación sobre los componentes de la interacción intermediada, o sea el estudiante como receptor, el estímulo y el mismo mediador. En otras palabras, el docente ejerce

la mediación para que el estímulo que reciba el estudiante se transforme en un suceso significativo, aparentemente fortuito e imperceptible, pero con efecto determinante para su registro, integración cognitiva y dominio por parte del aprendiz (Feuerstein, 1990).

La mediación se caracteriza por ser una interposición activa, ya que la intencionalidad del mediador debe trascender la inmediatez para que adquiera representación significativa con conexiones abiertas a los fines de afrontar nuevas situaciones. Por ello, la teoría propuesta parte de la necesidad de que el mediador capacite al mediado con el firme propósito de desarrollar y extender los aprendizajes más allá o por encima de la realidad inmediata, temporal y limitada espacialmente (Noguez, 2002).

Igualmente, Feuerstein (1990) considera que la adaptabilidad como resultado de la preparación y propensión a aprender o a cambiar; es decir, alcanzar la cualidad o condición mental que el autor denomina modificabilidad ante las exigencias que conllevan resolver problemas relacionados con aspectos cognitivos, creativos y emocionales; se logra cuando operan nuevas experiencias que modifican esquemas previos y propician la adaptación a la nueva situación originada ante otras situaciones. Las modificaciones varían según cada persona, este hecho significa que las adaptaciones frente a la particularidad de la misma situación serán diferentes en los individuos; es decir, la resolución de problemas dependerá de la mediación, el contexto, el mediado y su formación.

Ahora bien, no se descarta que en la mediación el ejercicio de la docencia también se desarrolle en el campo de la pedagogía según los saberes de carácter teórico, práctico y reflexivo. En tal sentido, se infiere de la posición de Díaz (2006a) que el saber teórico comprende los conceptos y conocimientos que identifican la actividad cognitiva del saber pedagógico construido formal o informalmente, y el saber práctico está relacionado con las competencias procedimentales o capacidad de hacer según el saber teórico previamente concebido. Finalmente, el saber reflexivo o praxis pedagógica que opera en la conciencia para construir, recuperar y evolucionar

a partir de la práctica pedagógica los conocimientos que estructuran teóricamente el saber pedagógico mediante el análisis y la reflexión.

Conforme con lo expuesto, la formación docente no debe limitarse a la educación de los futuros profesionales de la docencia según el currículo académicamente concebido, el cual en algunos casos es diametralmente opuesto a la cambiante realidad social. Al respecto, Molina (2000) señala que el docente no se prepara solo para impartir clases, ya que tiene el rol trascendental de auténticos formadores y moldeo de la juventud como maestros e investigadores preparados multidisciplinariamente para ejercer la docencia con idoneidad, competencia y honradez intelectual. En otras palabras, es necesario crear oportunidades para que las prácticas en el aula se conviertan cognitivamente en parte de las actividades reflexivas y constructoras del saber pedagógico con miras a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A la universidad como escenario de las funciones docentes para titular los profesionales, le corresponde habilitar el ejercicio docente con programaciones curriculares pedagógicamente flexibles y periódicamente revisables. En tal virtud, el cumplimiento del programa por parte del profesor universitario, ante los cambios que experimentan las ciencias, deben ajustarse a los cambios de la nueva realidad. Este proceso, aunado a la dinámica formativa, incentiva e impulsa la formación del docente y la construcción del saber pedagógico, pues no es suficiente que la universidad se limite a cumplir el propósito de titular al docente o los profesionales sin proponerse su incorporación a los procesos de formación con perspectivas pedagógicas y académicas.

En conclusión, la nueva era de la formación del docente debe rebasar la especialidad disciplinar sin renunciar a ella, por lo que no se trata de reducir las potencialidades creativas a la concepción fraccionada de la vida ni a las rutinarias manifestaciones físicas y sociales. Es decir, se responde académica y socialmente a los cambios vertiginosos con docentes en constante formación para ser competentes en el momento de comprender la complejidad de las dimensiones de la educación y

cumplir sus funciones, y de esa manera propender hacia la docencia transdisciplinar con un proyecto de vida postescolar en el que prevalezca la búsqueda continua del conocimiento y la construcción o reconstrucción del saber pedagógico (Díaz, 2004).

El Interaccionismo Simbólico y el Contexto en la Formación Docente

El contexto como espacio o ambiente es importante en el proceso de formación del docente, y la visión sobre la influencia que puede ejercer depende de la postura que se asuma. Por ello, la investigación en cuanto al contexto en su interrelación con la formación docente se sustenta en la perspectiva del interaccionismo simbólico, ya que se trata de una teoría que auspicia la idea de que la persona tiene la capacidad de interactuar o interaccionar con la sociedad, los símbolos, los significados, el *self* o el yo, los procesos de socialización y los elementos materiales e inmateriales que componen el mundo que rodea la vida del hombre y de los grupos humanos.

Sobre el estudio de la vida en sociedad como actividad de los grupos humanos y del comportamiento del hombre socialmente establecido, Blumer (1982) propone el enfoque denominado interaccionismo simbólico, el cual parte de la idea de que la sociedad se compone de individuos que permanentemente se involucran en acciones interrelacionadas y coincidentes, las cuales originan el significado de las cosas. Dichas acciones representan las actividades socialmente enlazadas para definir y estructurar la organización social, por lo que en su seno la interacción de sus miembros le otorga significado a las cosas u objetos del mundo.

Blumer (1982) fundamenta el interaccionismo simbólico en tres premisas. En la primera sostiene que el hombre orienta sus actos hacia las cosas o lo que percibe en el mundo en función de lo que para él significan, pues la formación del comportamiento en la sociedad está determinada por el significado de lo percibido. La segunda parte de la idea de que el origen del significado está en las interacciones sociales que los hombres experimentan mutuamente, y la tercera señala que los significados pueden ser cambiados o manipulados por el hombre en los procesos de

interpretación en la medida que actúa sobre las cosas que percibe en el mundo.

Con base en las premisas referidas, se considera que el significado emana de las interacciones sociales del hombre y no de la estructura intrínseca de los objetos percibidos. Igualmente, el individuo no atribuye desde el punto de vista psicológico un significado a las cosas, ya que la interacción de las personas en el seno de la sociedad y por efecto de la interpretación que individual y grupalmente se realiza es por lo que finalmente se producen los significados.

En tal sentido, para Blumer (1982) la interpretación es un proceso en el que participa el ser humano para atribuir el significado a las cosas que socialmente percibe. Este proceso tiene dos etapas o momentos, en el primero el individuo libremente decide cuáles son las cosas sobre las que va a recaer su acción, o sea que actúa sobre sí mismo para interiorizar lo que significan los objetos o las cosas. En el segundo momento, luego de que en el primero se ha manipulado subjetivamente el significado, dice Blumer (1982: 4) que: “el agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados, a tenor de la situación en la que se halla inmerso y de la dirección de su acto”...

Conforme con la propuesta del autor referido, los individuos en su interacción social constantemente participan en procesos de formación de los significados mediante la interpretación, por lo que el significado es considerado como uno de los instrumentos que utiliza y revisa la sociedad para orientar y definir los actos en los que el hombre coincide con sus semejantes. Entonces, los significados son el producto de la sociedad por efecto de la interacción de los individuos que interpretativamente orientan y forman sus actos en la medida que se enfrentan al mundo que perciben.

Por su parte, Cooley (1902), como uno de los padres de la teoría sobre el interaccionismo simbólico, señala que las personas están dotadas de la capacidad de pensamiento, el cual se entreteje con la imaginación, los sentimientos, las emociones y los símbolos de carácter personal y colectivo. En la medida en que el individuo establezca intercambios sociales comunicativos con los símbolos del contexto, genera

la imaginación y los sentimientos que sustancian las ideas significativas que le permiten interpretar y apropiarse de la realidad social inmediata, pero tales ideas son eminentemente personales y se socializan porque son igualmente concebidas por otros en los procesos de interacción simbólica.

En lo particular, cada persona es consciente de una parte de la sociedad, pero también es consciente de las totalidades sociales colectivizadas como ideas del cuerpo social porque se asocian o identifican con un símbolo aceptado como unificador del contexto. Los símbolos se personalizan mentalmente en cada individuo y operan como enlaces con otras mentes, por lo que son parte de procesos mentales y requieren la ayuda de la interacción visible o audible para usarlo, enriquecerlo, crecer o alcanzar transformaciones. La interacción actúa como conector encadenado a elementos y como llave que desbloquea los pensamientos amalgamados alrededor del símbolo (Cooley, 1902).

Los símbolos personales se impregnan de sentimientos, imaginación y pensamientos conectados a la imagen que representan, la cual constituye el factor de su evocación y dirección. Indica Cooley (1902) que en la comunicación viva se originan los sentimientos y la imaginación para amalgamar imágenes personales que se asocian con otras previamente estructuradas, por eso adquieren existencia asociada con otros elementos de funcionan en el intercambio social. Por tanto, en este proceso de relaciones sociales inmediatas operan mentalmente en las ideas de la persona y otorgan existencia propia a cada individuo respecto a otro u otros, y al mismo tiempo interrelacionan a los participantes en un contexto determinado.

Asevera Cooley (1902) que las ideas de la persona constituyen la realidad social inmediata, por lo que la relación entre las ideas personales, sobre las que existe acuerdo colectivo, identifica una sociedad determinada. De esa manera los individuos adquieren consciencia sobre las particularidades y las totalidades colectivas de la sociedad, por lo que el autor identifica a la persona social como un conjunto de sentimientos vinculados a ideas coincidentes, por eso unifican y consolidan la idea en su conjunto o totalidad. Ahora bien, aunado a este componente personal de carácter

mental y moral con influencia en la motivación, existe el físico que crea la misma imaginación y resulta ser el centro o núcleo de los sentimientos con mayor plasticidad, atracción y significación mental.

En todo caso, el componente físico es secundario en cuanto a los fines de la interacción social, pero se trata de rasgos que sistematizan la imaginación para la identificación de las personas. En este sentido, se infiere de la propuesta de Cooley (1902) que las personas por interacción simbólica tienen una imagen que identifica a los otros miembros de la sociedad en su realidad corpórea, fenómeno que debe ser objeto de estudio de la sociología como grupo de ideas alojadas en la mente. Tal realidad corpórea se personifica y adquiere existencia cuando es parte de la imaginación social, o sea recibe la condición de persona real e independiente de las ideas individuales socializadas como realidad inmediata y que influyen en la vida del hombre.

En todo caso, Cooley (1902) señala que originalmente la persona social es un hecho mental, pero su existencia está sujeta a la totalidad mental de las ideas de los integrantes del cuerpo social. Por efecto del interaccionismo simbólico los elementos significativos de las ideas pertenecen simultáneamente a diferentes personas, pues socialmente están en los puntos de intersección y no son exclusivos ni excluyentes.

Por tanto, al existir interconexión entre los pensamientos personales, el yo como idea apropiada se redimensiona intelectualmente frente a vida de cada individuo para definir propósitos o proyectos según lo que agrada, las metas o la diversidad que genera el contacto mental con otras personas. Pero el yo, sujeto al sentido común, obvia las ambiciones o deseos arbitrarios cuando contrasta con el deber. Igualmente, tiene la cualidad de ser usado en el habla para significar referencias a otras personas por constituir parte de las palabras y las ideas, o sea manifestaciones sociales del lenguaje y la vida. Al respecto, el yo lo vincula Cooley (1902) con el pensamiento reflexivo que se crea en la interacción entre las personas, por lo que se evoca en los nombres o denominaciones que van surgiendo en las comunicaciones y el desarrollo de las ideas.

Cataloga Cooley (1902) como “yo espejo” a la referencia de tipo social que tiene una imaginación precisa o concreta adquirida por una persona en particular, cuyo sentimiento se configura en la actitud hacia el yo social referenciado en otra u otras mentes. En tal virtud, mediante la imaginación el ser humano se percibe y conoce a sí mismo en la mente de sus semejantes como un pensamiento, fenómeno que directamente influye en las personas porque la actividad de imaginar es compartir los juicios reflexivos que practica mentalmente cada miembro del cuerpo social mediante la comunicación, la cual contribuye mutuamente con el desarrollo del pensamiento.

Por tanto, el interaccionismo simbólico observa que la comunicación es el medio de interrelación que organiza socialmente la imaginación, los sentimientos y el pensamiento, pues le atribuye significados a las ideas mediante las cuales las personas se apropian e interpretan de manera particular y globalmente la realidad social. Los miembros del cuerpo social sin renunciar al yo que los identifica como parte del cuerpo social, alcanzan niveles consensuados de interacción y simbolización de las relaciones sociales.

Ahora bien, socialmente el contexto que sirve de asiento a las funciones del docente universitario es la universidad, la cual, en su concepción prevaleciente, se ubica entre las instituciones culturales gestadas por el ser humano para regentar la educación en niveles superiores. La Ley de Universidades (1970) la define como: ...“comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre”... Bajo esta visión se ha establecido como la comunidad académica integradora de los docentes y estudiantes en actividades relacionadas con la producción, la transmisión y la aplicación del conocimiento (Ramírez, 2012). Explica el autor que, en cumplimiento de la responsabilidad institucional de regir la educación dirigida a la formación profesional, le corresponde trascender la investigación científica con visión crítica y dialógica, hecho que no significa obviar la tarea originaria de ejercer sin limitaciones el pensamiento universal.

La universidad tradicionalmente, en palabras de Castro-Gómez (2007: 80), es vista como: ...“lugar privilegiado de la producción de conocimientos”... Además de generar el conocimiento para fines relacionados con el progreso moral y material de las naciones, según el autor, también se encarga de otorgar y resguardar la legitimidad del saber que produce una determinada disciplina en sus actividades científicas; es decir, es una de las instituciones encargadas de validar epistemológicamente el conocimiento producido y refrendar su utilidad científica.

Ahora bien, la universidad como institución educativa es el resultado de un proceso histórico relacionado con la idea inclusiva del todo, por lo que su esencia generatriz radica en el significado etimológico de la palabra *universitas*. Este término, según los refiere Cárdenas (2004), por primera vez lo esgrime el filósofo griego Cicerón, quien lo utiliza para identificar el mundo que contiene la totalidad de la existencia material e inmaterial, animada e inanimada; esto es, la unicidad de un conjunto de partes que constituyen armónicamente el todo continuo, independiente de que sean precederas o transformables (Cicerón, 2014). Asimismo, apunta el filósofo que el todo es universidad o mundo porque contiene o abarca ilimitadamente la totalidad de las partes unidas y sostenidas por sí mismas y entre sí en perfecto equilibrio universal, y dicha totalidad o mundo universal como universo mismo vale más o trasciende sobre cada uno de sus elementos o partes.

En la *Institutas y Digesto* de Justiniano, en el año 533 d. C., según Cárdenas (2004), se usa el término *universitas* como totalidad de una especie o realidad, y se marca diferencia con la particularidad que identifica a cada individuo. García (1989) indica que en el instrumento romano de compilación jurídica denominado *Institutas* se usan los términos *universae*, *universitaten*, *universa*, *universan*, *universun* y *universorum* para significar en la totalidad, total, completo, toda o todo con respecto a cosas, objetos, peculio o dinero; pero en el Libro Segundo, Título I sobre “La división de las cosas”, específicamente en el numeral 6, se definen las cosas que son comunes para la totalidad de los habitantes de una ciudad cuando se dice lo siguiente: ...“*Universitaten sunt, nom singulorum, veluti quae in civitati bus sunt, ut theatra,*

stadia, et similia, et si qua alia sunt communi a civitatum”..., y que significa: ...“Son de la universalidad y no de los particulares las que, por ejemplo, se hallan en las ciudades, como teatros, estadios y otras similares, y algunas otras que son comunes en las ciudades”...

Al respecto, señala Cárdenas (2004) que la concepción universidad incluye o comprende la totalidad de lo que existe en el universo y los seres humanos como conjunto opuesto a la individualidad. En este sentido, indica el autor que para la edad media el uso del término universo estaba relacionado con el significado de la totalidad de miembros de una determinada agrupación, colectividad o pueblo con objetivos comunes, por lo que se hacía referencia a la totalidad de seres humanos como comunidad que se diferencia de otras especies, elementos o partes agrupadas.

Desde el punto de vista jurídico, la palabra *universitas* se utiliza como acepción de una colectividad específica; es decir, como sinónimo de comunidad (Bayen, 1978). Por ello, según Cárdenas (2004), en la Edad Media las primeras corporaciones o gremios de comerciantes fueron identificadas como *universitas* para significar la totalidad de individuos con similar actividad, profesión u oficio agrupados en una comunidad con intereses comunes.

En tal sentido, cuando se origina la universidad se relacionó con la necesidad de agrupación de un determinado número de hombres que, unidos como un todo por intereses y objetivos comunes, se organizan con el fin de encontrar protección mutua. En efecto, señala Cárdenas (2004) que en materia educativa las personas con actividades comunes que inician su organización fueron los estudiantes y los profesores, los primeros se denominaron *universitas studentum* en Bolonia y los segundos como *universitas magistrorum* en París, cada sector con el fin de resguardar sus intereses grupales y lograr privilegios como comunidad dedicada al estudio y la enseñanza, y que Betancourt-Serna (2013) identifica como *universitas scholarium et magistrorum*. En su orden, estas agrupaciones constituyeron el modelo de universidad administrada por los estudiantes y la universidad administrada por los maestros (Bayen, 1978).

La palabra universidad evoluciona a través del tiempo para identificar la comunidad de estudiantes o maestros como una totalidad; es decir, *universitates studiorum* que jurídicamente representan la agrupación de personas (*universitates personarum*) contrarias a las patrimoniales (*universitates rerum*). Por tanto, se trata de aquellas comunidades que buscaban cumplir los objetivos de la educación universitaria con dedicación al estudio de todas las ciencias (*studium generale*) (Betancourt-Serna, 2013).

Desde la perspectiva filosófica, la idea del todo es relacionada con la facultad pura de la razón, y que en palabras de Kant (1951: 14) consiste en:...“considerar todas aquellas partes en su recíproca relación unas con otras, dividiéndolas del concepto de aquel todo”... En este sentido, lo universal como un todo es un sistema de particularidades interrelacionadas en la unicidad, por lo que no se puede pensar lo particular sin comprenderlo como parte de lo universal, pues lo general adquiere validez en su aceptación total por lo que determina lo individual.

Igualmente, la universalidad como comunidad también se le usó como sinónimo de *collegium* y *studium generale*. Los colegios como universidad brindaban beneficios a los estudiantes relacionados con la residencia, los servicios religiosos y bibliotecarios, así como las áreas verdes, la cervecería, la panadería y un claustro (Bayen, 1978). Así se tiene que, en las Siete Partidas del rey Don Alfonso El Sabio, cuando hablan de estudio se hace referencia al ayuntamiento de estudiantes y maestros con la intención de aprender los saberes en un espacio geográfico determinado (Compañía General de Impresiones y Libros del Reino, 1843).

En cuanto a los estudios generales, dice Cárdenas (2004: 29) que comprende: ...“la enseñanza de varias ramas del saber”... Esta concepción, como actividad intelectual, adquiere prestigio y atrae a los estudiantes de diferentes latitudes. Asimismo, los estudios generales se contraponen de los saberes e ilustraciones particulares que personalizaba la enseñanza.

Las universidades como comunidad de estudiantes y/o maestros unidos en una totalidad para el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias y defender sus intereses

ante las autoridades eclesiásticas y civiles, desde sus orígenes adquirieron la libertad y la autonomía, palabras cuya connotación jurídica las ubica como principios esenciales que se fueron consolidando progresivamente para darles identidad y razón de ser funcional. En efecto, la defensa de los intereses internos implicaba actuar sin ataduras o limitaciones en los estudios del saber y contraponer las pretensiones y abusos externos de las autoridades que imponían regulaciones conflictivas.

Las diferencias y conflictos obligaron a la monarquía a conceder privilegios a la universidad que reconocen e incluyen directamente la autoridad autónoma para dictar normas internas y definir los cursos y las áreas del saber. Igualmente, se les otorgan derechos como la huelga y la libertad de actuar, pensar, opinar, crear y enseñar sin rendir cuentas a la autoridad local (Cárdenas, 2004).

Tanto el papado como los reyes entran en conflicto ante las actividades de maestros y estudiantes constituidos en universidad, especialmente porque como comunidad adquieren progresivamente privilegios que los habitantes de las ciudades rechazaban. En todo caso, las autoridades eclesiásticas y civiles reconocen el prestigio que proyectan e irradian las comunidades de universitarios, las cuales podían movilizarse y constituirse en otros lugares ante las adversidades o problemas lugareños, por lo que para garantizar su asentamiento permanente se les exoneraba de impuestos, protegían los estudiantes con prohibiciones de insultarlos, agredirlos o arrestarlos, salvo que incurrieran en hechos delictuales. Entre tanto, los profesores establecen sus programas según las cátedras, y como comunidad docente se les permitió dictar normas internas mediante las cuales elegían las autoridades y podían resolver querellas internas sin la interferencia externa. En definitiva, las universidades con el paso de los años, según Bayen (1978: 46), se convirtieron: ...“en unas comunidades que se caracterizan por estar muy vinculadas a los privilegios”...

Los privilegios adquiridos por la universidad se sustentan en la autonomía de la comunidad para cumplir sus funciones y fines escolares. Dicha autonomía representa la voluntad de ejercer libremente sus funciones y actividades con el propósito de alcanzar los objetivos educativos, y el ejercicio de la voluntad y libertad

de pensamiento. Según Kant (1951: 520), es el principio por el que: ...“Las máximas de la elección en el querer mismo, sean al mismo tiempo incluidas como ley universal”... Por tanto, sin la plena libertad como cualidad de la voluntad no existe autonomía; en otras palabras, no existe universidad autónoma sin la posibilidad de ejercer libremente su propio gobierno universitario en cuanto a las actividades docentes, investigativas, académicas, culturales y administrativas (Reglamento de la Ley de Universidades, 1967).

La Ley de Universidades (1970) de Venezuela, en su Artículo 9, consagra cuatro dimensiones que definen la autonomía universitaria. Estas dimensiones están relacionadas con la competencia organizativa para dictar sus propias normas internas, la competencia académica que prevé el derecho a planificar, organizar y programar la investigación, docencia y extensión con el propósito de cumplir sus fines; y la competencia administrativa que faculta para elegir y designar autoridades, personal docente, de investigación y administrativo. Finalmente, la autonomía económica y financiera que permite organizar y administrar su patrimonio.

Ahora bien, la universidad es un espacio cultural que responde a las necesidades y expectativas de los grupos socialmente organizados. En efecto, las personas se organizan en espacios y con el paso de los años desarrollan actividades igualmente constituidas por la comunidad, las cuales adquieren rasgos que les otorgan identidad y razón de ser propia, cuya función social diferencian las unidades culturales que las definen con respecto a otras existentes.

En tal sentido, Cohen (1999: 24) define la cultura: ...“como la suma total de los rasgos de comportamiento y de creencias - características aprendidas - de los miembros de una sociedad en particular”... En la dinámica social, según el autor citado, se organiza la cultura sistemáticamente, por lo que un rasgo constituye la unidad cultural básica como expresión que tiene sus propias características para marcar diferencia frente a otras, como por ejemplo las frases, objetos, símbolos o conductas. Entre tanto, Álvarez y Salas (2005: 65) conciben la cultura como: ...“el conjunto de conocimientos sobre los cuales los participantes de la comunicación se

entienden y ofrecen interpretaciones sobre algo en un determinado mundo”...

Por su parte, Spradley (1980) dice que la cultura representa la organización intrínsecamente relacionada con el significado que las personas dan a objetos, lugares, actividades o conductas, por lo que simboliza el conocimiento sobre los patrones creados o aprendidos a través del tiempo. Por tanto, puede entenderse como parte del lenguaje cultural por cuanto son rasgos adquiridos o creados por los individuos para darle significado a los objetos, las creencias, las conductas y los conocimientos propios de una disciplina, de tal manera que presentan características comunes que los identifica grupalmente.

Dice Bruner (1991) que la cultura no solo está constituida por normas que representan patrones particulares de creencias, también comprende los procedimientos para interpretar el significado de dichas normas, de esa manera se evitan errores o desviaciones que contrastan lo convenido socialmente. Según este criterio, la cultura define el contexto en el que se desarrollan los actos humanos, y puede afectar las creencias o concepciones, por lo que las actividades de los integrantes de una comunidad están determinadas por los elementos culturales socialmente establecidos. Por tanto, la búsqueda del significado no es ajena a la cultura contextualizada y se puede basar según Bruner (1991: 31): ...“en lo que hace la gente, (...) en lo que dicen que hacen, y en lo que dicen que los llevó a hacer lo que hicieron”... El autor incluye, lo que la gente dice que hicieron sus pares y por qué lo hicieron, así como los criterios, por lo que considera que las modificaciones en la cultura tienden a generar cambios en el pensamiento de las personas (Bruner, 1984).

La cultura crea limitaciones en el desarrollo intelectual del ser humano en cuanto a la formación de conceptos y su conservación, especialmente en los sistemas de valores y lenguaje (Bruner, 1984). Se infiere de la posición del autor que los valores crean disyuntivas entre el control individual sobre el contexto y el dominio del mundo físico o colectivo sobre el individuo, de tal suerte que socialmente el predominio de lo cultural incorpora la persona a su hábitat, por lo que inexorablemente cede parte de su conciencia al sistema colectivo de valores.

Con respecto al lenguaje, concebido por Bruner (1984: 159) como: ...“un sistema de categorías relacionadas que a la vez incorpora y perpetua una determinada concepción del mundo”..., tiene dos componentes básicos: el semántico y el sintáctico. El primero hace referencia a la codificación de generalidades por la lengua en un contexto determinado; en otras palabras para Bruner (1984: 159): ...“el nivel léxico (...) codifica ciertos campos de experiencia más detalladamente que otros”...El segundo está relacionado con la estructura lógica del pensamiento, por tal motivo la existencia de una codificación lingüística representable verbalmente en el lenguaje influye en el conocimiento, y dicha influencia es mayor cuando en lo cognitivo resulta complicado o difícil, al extremo que afecta otras operaciones cognitivas como la comprensión o competencia de darle un significado a los hechos culturales.

En tal sentido, señala Contreras (2003) que el lenguaje es un producto social y los miembros de la sociedad practican el lenguaje si dominan las reglas y normas establecidas para su uso. Entonces, la capacidad del hombre para practicar el lenguaje cultural y el simbolismo, se logra mediante el entrenamiento o los procesos de formación o, en el caso de los docentes y estudiantes universitarios, la educación continua y alfabetización académica.

Asimismo, la estructura cultural y organizativa de la universidad en su heterogeneidad e interacción de sus unidades o elementos con objetivos y funciones determinados, puede considerarse como un sistema dinámico. En efecto, los diferentes elementos organizados en diversos niveles jerárquicos actúan en cumplimiento de sus atribuciones, y sus acciones están necesariamente interrelacionadas desde el punto de vista administrativo y académico (Thelen y Smith, 1998). La actuación de los elementos, alimentan la unicidad operativa de la organización universitaria como un todo en equilibrio que procura la eficacia y eficiencia de los fines educativos.

Como quiera que las funciones del docente en el contexto de la universidad, son actividades prácticas de carácter cultural en las que media la intención o fin, la

conciencia reflexiva y su determinación se encuentra en el resultado o la objetivación de dichas funciones. Entonces, en el proceso de ejecución o desarrollo de las funciones docentes como actividades prácticas interviene la conciencia, la intención y el resultado. Durante ese proceso lo subjetivo se transforma porque se objetiva, la intencionalidad se ejecuta y lo que es objetivo igualmente cambia y se subjetiva (Sánchez, 1980). Esto significa que las funciones del docente se objetivan o materializan como resultado de la acción o actividad cumplida, por la que se adecúa la intención al resultado o producto y la praxis como reflexión consciente permite conocer la relación entre el propósito del proyecto del saber teórico y el producto como resultado de la práctica, el cual consiste en la transformación de lo objetivado. Por tanto, la praxis sobre los hechos y objetos busca cambiar previa propuesta ideal para lograr un resultado en la realidad. En otras palabras, el resultado existe como ideal y real en el acto cognitivo del sujeto, pero el primero anticipa y determina al segundo cuando hay correlación.

Por tanto, en el contexto social de la universidad el profesor interacciona profesional y académicamente con la realidad simbolizada en las funciones del docente. Por ello, el campo de la pedagogía la formación no es ajena a la interacción que origina la realidad universitaria para organizar socialmente la imaginación, el sentimiento y el pensamiento de los profesores que experimentan o viven procesos de formación, en los cuales se originan ideas particulares y colectivas que otorgan un significado contextualizado sobre el saber pedagógico.

En definitiva, los procesos de formación en el contexto universitario pueden preparar o capacitar al profesor para su inserción al imaginario académico y las actividades cognitivas y metacognitivas que construyen y reconstruyen el saber pedagógico a partir de las reflexiones sobre las prácticas cumplidas. En efecto, Molina (2000) señala que el propósito del programa de formación del docente es formar profesionalmente al profesor como un intelectual capacitado para ejecutar con eficiencia y sabiduría las prácticas pedagógicas en el contexto de la universidad como espacio estructurado culturalmente.

La Lectura: Fundamento para la Formación del Docente

Entre los actos humanos de vital trascendencia en la formación del hombre para construir aprendizajes en el aprender a aprender, se encuentra la lectura. Se puede señalar que leer es una de las competencias que el hombre aprende y desarrolla para la movilización e inserción social. Así se tiene que la lectura, desde la complejidad de su concepción, se aprecia como la acción voluntaria del ser humano en la que participan funciones fisiológicas y cognitivas que, según Crowder (1985: 15), es de utilidad para: ...“traducir la letra impresa al lenguaje hablado...[o simplemente]...comprender el lenguaje escrito”... Se trata de una definición general que permite conceptualizar la lectura independientemente de representar el tipo de acto palanqueador que induce al hombre a leer en el actual mundo en el que el conocimiento y el saber se encuentran fragmentados, dispersos y descolarizados (Martín-Barbero, 2003).

Por ello, desde la postura multidisciplinaria de las ciencias, y sin renunciar a la unicidad del acto lector, la lectura es reconocida como un proceso adquirido complejo que cumple el individuo cuando ha sido debidamente preparado. En otras palabras, sin ánimo de darle prevalencia al criterio que relaciona a las personas que leen habitual y asiduamente con quienes previamente participan en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, la educación formal garantiza la recurrencia del acto lector entre los individuos alfabetizados.

Esta aseveración no está orientada a exigir condiciones para calificar quién es o no lector. En todo caso, actualmente se supone que el propósito de leer es transar con el lenguaje escrito y buscar algún sentido o significado a partir del mensaje del texto construido por el autor (escritor). Por tanto, siguiendo dicha suposición, es pertinente afirmar que el objetivo final de la lectura queda condicionado al significado, y éste depende tanto de las experiencias previas del lector como de las

características del escrito y del mensaje. Entonces, sin significado no se cumple el fin último del proceso de la lectura (Rosenblatt, 1997).

En tal sentido, teóricamente, en principio, predomina el criterio que explica la lectura como un proceso integrado por cuatro ciclos interrelacionados: óptico, perceptual, gramatical y de significado (Goodman, 1986). Esta concepción procesual de la lectura se sustenta en el cumplimiento y desarrollo de cada ciclo, y el uno es precedente del otro, por lo que la preparación y experiencia del lector determinará cuál de ellos opera sin contratiempos o presenta alguna dificultad. En todo caso, indistintamente de que la lectura se realice sobre la totalidad o una parte del texto escrito, para lograr el último ciclo, el relacionado con el significado, los restantes del proceso como tal son fundamentales respecto a la comprensión del mensaje que deriva del lenguaje escrito.

Por ello, mientras el individuo limite su acto lector a aspectos puntuales o indispensables de la vida, se mantendrá bajo el estigma del diagnóstico propio de quienes padecen el llamado alfabetismo funcional (UNESCO, 1990); en otras palabras, el tipo de persona que cuenta con pocas posibilidades de apropiarse y discernir significativamente sobre los saberes del hombre. Esta realidad presenta la lectura como un hecho educativo objeto de la investigación pedagógica, por lo que actualmente se profundizan los estudios interdisciplinarios de su enseñanza y aprendizaje para entenderla como proceso complejo en la formación de lectores autónomos.

Ahora bien, a nadie se le niega el derecho de aprender a leer, pero Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2007: 280) señalan que:

...no todo mundo tiene las mismas posibilidades de acceder a la lectura, lo que conlleva sensibles diferencias culturales: el deficiente aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores, el medio socioeconómico, incluso el entorno geográfico, marcan las posibilidades de acceso a la lectura, favoreciéndolo o dificultándolo.

Educativamente se cumple la expectativa social de garantizar al estudiante el derecho a ser alfabetizado y continuar su proceso de formación; en otros términos,

que finalice los primeros años de su escolaridad con la competencia de leer y escribir para insertarse en el proceso de formación continua o permanente. Sin duda, se trata de aprendizajes que constituyen aspectos básicos de los ciclos del proceso de la lectura, tarea que cumplen con el fin de concretar el acto lector elemental para la vida social. Pero cognitivamente no se logra que los educandos, una vez titulados profesionales, le den continuidad a su formación y capacitación personal a través de la lectura, al extremo de que muchos alfabetizados terminan actuando con indiferencia, rechazo o inconsistencia frente al texto, pues no están formados plenamente como lectores autónomos.

Las personas que no leen o no les gusta leer pueden identificarse como el tipo de personas alfabetizadas que no practican la lectura en un libro de manera completa o simplemente no les interesan los libros, realidad cruda cuyo origen es probable que se encuentre en la escuela o en la familia, ya que la primera se esfuerza en enseñar a decodificar y en la segunda escasean o no hay prácticas lectoras hogareñas que a la larga pudieran promover y determinar la adquisición de actitudes positivas o negativas hacia la lectura. En todo caso, es pertinente considerar que el conocimiento o capacidad del hombre para procesar símbolos en la actualidad tiende a la producción creativa e innovadora, con la característica de numerar y digitalizar la letra y la práctica de la lectura, por lo que hoy se observan múltiples lenguajes, saberes y escrituras (Martín-Barbero, 2003).

Por ello, para el logro de la integración y normal desenvolvimiento del ser humano en el seno de las sociedades del conocimiento, es fundamental que aprenda a leer, escribir y tener dominio sobre las operaciones básicas de la matemática. Sin duda, para acceder de manera directa y personal a los saberes de la humanidad y dar continuidad a la formación, especialmente de su entorno cultural, el hombre necesita aprender a leer el lenguaje escrito y practicar la lectura, pues es la mejor manera de garantizar el derecho a estar informado e interactuar con los diferentes tipos de textos escritos o grafológicos, impresos o virtuales.

Cabe destacar que una de las metas alcanzadas por la escolaridad popularizada

ha sido el incremento internacional del número de personas alfabetizadas, pero el derecho de todos los ciudadanos a practicar la lectura estará garantizado en la medida en que leer sea parte esencial de las políticas educativas del Estado. Por tanto, los avances en la formación lectora están propiciando que las sociedades modernas sean integradas por individuos competentes para interrelacionarse con diferentes tipos de textos escritos a partir de la formación educativa como servicio público, aunque hoy en día se reconoce que constituye una actividad formativa con responsabilidad compartida tanto por la familia y la escuela como instituciones de la sociedad.

De hecho, quien ha sido formado para leer es considerado como un individuo alfabetizado; es decir, con la capacidad de reconocer gráficamente y fonéticamente letras, sílabas, palabras, frases u oraciones y, en fin, el texto escrito. Aunque estas competencias necesariamente no implican que comprende o consigue darle significado a la totalidad del texto leído. Por eso, no toda persona alfabetizada es un lector propiamente porque para lograr este nivel, además de decodificar el texto escrito, es necesario que el proceso de la lectura sea recurrente y produzca efectos significativos en la persona.

Por lo general, el lector se interrelaciona con la escritura sin reparar en la complejidad del acto que realiza ni que necesita operar con múltiples actividades o subprocesos interconectados para alcanzar la meta de leer. Se trata de desempeñar el rol de lector porque tiene las competencias adecuadas y lo asume con independencia y voluntariamente para experimentar con la lectura un proceso de procesos, diferentes a los que vive el autor-escritor durante la construcción de la macroestructura textual de la escritura. Así pues, quien realiza el acto de leer solo depende de sus experiencias previas y conocimientos para interpretar y reconstruir el mensaje; es decir, darle un significado al texto escrito.

Así se tiene que la alfabetización es solo uno de los pasos para la formación de lectores autónomos, aunque este tipo de lector cumple los ciclos del proceso de la lectura según su preparación. Asimismo, independientemente de que realicen la lectura parcial o total de un texto, tenderán a satisfacer sus inquietudes y expectativas

mediante la realización del acto lector; por eso, actualmente preparar al ciudadano con el fin de convertirlo en buen lector es una responsabilidad compartida entre el Estado y la familia, el primero mediante la escuela y la segunda en el seno del hogar. La idea básica consiste en formarlo como lector autónomo para que su interrelación con el texto escrito sea independiente y voluntaria con un fin determinado y en respuesta a sus necesidades reales sin desconocer que se trata de un acto que depende de múltiples elementos y factores influyentes (Peña, 2007).

Ahora bien, entre las competencias básicas que determinan el éxito en los procesos de formación se encuentran tanto leer como escribir. Por ello, en los diferentes niveles de la educación se implementan actividades de enseñanza para que el individuo desarrolle sus competencias lectoras, y este propósito se cumple cuando los docentes en el contexto escolar diseñan y aplican diferentes estrategias mediante las cuales procuran interrelacionar a sus estudiantes con el lenguaje escrito. En el ambiente escolar se aprende a leer cuando el estudiante en formación entra en contacto con las letras en sus dimensiones gráficas y fonéticas, y la práctica de la lectura se convierte en una habilidad fundamental para lograr el éxito en los compromisos educativos, hecho de suma trascendencia porque significa abrir la puerta más importante en el proceso de incorporación del individuo al mundo del conocimiento.

La verdad es que los índices de analfabetismo han caído, lo cual no significa que haya dejado de ser un problema latente que no requiere continua atención, pues existen colectividades afectadas por este flagelo socioeducativo que puede alcanzar el docente en proceso de formación. Por eso, siguen vigentes los programas de carácter social diseñados y ejecutados para cumplir la tarea de liberar al hombre mediante la adquisición de hábitos de lectura. Actualmente la preocupación por la existencia de seres humanos incompetentes para reconocer los signos del texto escrito se ha extendido a la comprensión lectora y a la carencia de lectores autónomos o independientes.

No obstante, según el propósito del lector un libro se puede leer total o

parcialmente. Cuando se lee el libro desde la primera hasta la última página, la lectura es total, pero si se leen uno o varias páginas la lectura resulta parcial. Si es parcial no significa que el proceso de la lectura como tal sea incompleto, pues depende del nivel de inquietudes planteadas por el lector, de las respuestas a las preguntas anticipadamente formuladas y el logro de las expectativas previas al acto lector. Por consiguiente, en la lectura total o parcial de un texto escrito puede resultar que el proceso fue completo o incompleto.

El proceso de la lectura es completo cuando el lector siente que sus inquietudes fueron satisfechas, o encontró respuestas a sus interrogantes o dudas, o llenó las expectativas intelectuales o recreativas. De lo contrario, fue un proceso incompleto y, por tanto, sin ninguna trascendencia significativa para el lector, y tal circunstancia podría presentarse por deficiencias o dificultades en uno de los ciclos que lo integran.

Incluso, por lo general, el lector se interrelaciona con la escritura sin reparar en la complejidad del acto que realiza ni que ha necesitado operar con múltiples actividades o subprocesos fisiológicos interconectados para alcanzar la meta de leer e interpretar el texto escrito. Se trata de desempeñar el rol de lector porque tiene las competencias adecuadas, de por demás asumido con independencia y voluntariamente para vivir la lectura como acto personal.

Rosenblatt (1997) asume que la interpretación que resulta del proceso de ida y vuelta que atraviesa el lector en el proceso de la lectura, se convierte en una forma transaccional con el autor del texto. Esa relación a veces se le llama contrato y, conforme sean las experiencias lingüísticas del escritor y el lector más cercanas, es probable que la interpretación refleje la intención del autor. En el caso particular del docente en proceso de formación, leer transaccionalmente implica participar de las experiencias personales únicas, pero que, como miembros de una comunidad científica, puede integrar los grupos de lectores que están de acuerdo con asumir a partir del texto una evocación determinada coincidente o no con la intención del escritor. Igualmente, el docente puede tener diferencias interpretativas, dudas o

contradicciones que lo lleven a consultar otras fuentes extratextuales, por lo que corresponde al docente lector decidir si una interpretación es aceptable o no según la disciplina o la comunidad científica.

Al finalizarse el recorrido textual, se presume que el docente lector logró satisfacer sus inquietudes, respondió las interrogantes planteadas y cumplió sus expectativas. Por tanto, ha construido un significado sobre el contenido. Pero no siempre es así, es posible que sienta la necesidad de releer y buscar aquello que no comprendió, o quizá decida no continuar la lectura e interrumpirla temporal o definitivamente, tal vez por razones relacionadas con limitaciones personales o simplemente que el material escrito es complejo o especializado y le genera dificultades. Puede que cualquiera de las circunstancias señaladas sea la consecuencia de no haber tenido una buena formación en la lectura o carecer de la predisposición para interactuar con el texto escrito.

Al respecto cabe destacar que procede plantear la imposibilidad de encontrar significado único y absoluto para al mismo texto, en razón de que cada lector asume sobre el mensaje textual diferentes significados de acuerdo con las transacciones. Cuando los lectores de un texto son dos o más, incluso en los casos que se trate del mismo lector en diferentes contextos u ocasiones, la interpretación o el significado en cada acto pueden resultar diferentes.

Refiere Rosenblatt (1997) la tesis sobre la idea de que todos los textos pueden construirse con un sistema lingüístico y convenciones literarias que permiten dominar o controlar por completo al escritor y lector para revelar sus contradicciones internas. Esta circunstancia exige acordarse en cuanto a la interpretación; es decir, en una interpretación común o compartida. Si bien correspondió al pragmatismo y a la concepción transaccional de los fenómenos, con la idea del principio de las afirmaciones garantizadas, poner fin al criterio de la investigación controlada en la que no se descarta la posibilidad de un acuerdo sobre el cual se fundamenta la interpretación consensuada de las evidencias, no se descarta la ausencia de la verdad absoluta porque deja abierta la posibilidad de explicaciones alternativas.

Algunas lecturas según el contexto del profesor sin titulación docente y en proceso de formación, pudieran ser más satisfactorias que otras y el significado depender de los criterios eferentes o estéticos que prevalezcan. Pero en la actualidad, como lo fundamenta la autora, los escritores de ciencias sociales y naturales también se ocupan del aspecto literario (estética), por lo que el profesor universitario en los informes científicos, igualmente utiliza narrativas, metáforas y otras figuras retóricas.

En definitiva, la concepción actual de la teoría transaccional de Rosenblatt (1997), entre los profesores en proceso de formación, conlleva implicancias en la enseñanza y las prácticas de la lectura y la redacción como actos fundamentales para el desarrollo educativo del ser humano. La autora expresa que en cualquier nivel es necesario ocuparse del acondicionamiento de los ambientes y de las actividades que motiven la creación de significados. Por ello, el ambiente universitario como espacio natural del docente en proceso de formación, es un ingrediente vital de la pedagogía transaccional porque el diálogo entre maestro y alumno, como el intercambio entre los estudiantes, favorece la lectura y la escritura; y durante el desarrollo de las actividades educativas del docente el continuo eferente-estético debería ser parte del repertorio de la formación del ser humano como lector para que defina la oportunidad en la que debe asumir una u otra postura.

Así se tiene que, el docente lector, educado para la decodificación como meta de la denominada alfabetización básica que forma para leer aspectos elementales del quehacer diario y de las prácticas pedagógicas, no siempre cuenta con las competencias cognitivas que exige el acto de leer en la sociedad moderna signada por el conocimiento especializado, pues los estudios de las disciplinas en la universidad se desarrollan conforme con estándares académicos que culturalmente se construyen, organizan y prevalecen en las ciencias (Peña, 2011). La autora vincula el desarrollo de competencias cognitivas de la comprensión lectora con la enseñanza de la lectura y la adquisición de los conocimientos circunscritos en el discurso de cada disciplina, pues culturalmente las comunidades científicas a las que pertenece el docente estructuran las representaciones sociales del saber.

En efecto, el proceso de la lectura no es estático. Por el contrario, en lectores como el docente en formación es dinámico y transformable en la medida en que avanza, pues una vez iniciado impulsa al lector a realizar constantes revisiones autocríticas que según Rosenblatt (1997: 26): ...“guía la selección, síntesis y organización”... Tanto el comienzo como la transformación son determinados por las experiencias lingüísticas previas del docente que reflejan el aspecto histórico personal, social y cultural (Rosenblatt, 1997). Tales experiencias, tienden a depender de factores como el tipo de texto y la atención para seleccionar o postura del lector que opera durante la transacción.

Los que realizan el acto de leer, sean aprendices o experimentados, utilizan el mismo proceso, en el cual no ejerce influencia alguna el tipo de texto ni el propósito del lector. Es decir, el proceso de la lectura es uno solo, y por ser único su desarrollo no varía ni es diferente entre los docentes lectores, por cuanto no existe otro proceso para lograr el significado en la transacción con el lenguaje escrito; aunque las características del docente y el texto juegan un papel de vital importancia en la lectura porque determinan la interpretación, la comprensión y los aprendizajes (Goodman, 1986). Por tanto, según Goodman (1986: 18) frente a: ...“diferentes personas leyendo el mismo texto varían en lo que comprendan en él, según sean sus contribuciones personales al significado”...

Simbólicamente ha quedado establecido que la lectura es un proceso complejo en el que participan como influyentes factores visuales, perceptivos, sintéticos y de significado; es decir, de las competencias desarrolladas por el docente lector que le dan la capacidad para transarse con el texto. Por tanto, el profesor que llega a ser buen lector o lector competente es aquel que cumple con los ciclos que le dan complejidad a la lectura, pero que, además, alcanza la comprensión de lo leído, que es el propósito ulterior de todo acto lector. Asimismo, la lectura como proceso logra el propósito de alcanzar el significado cuando hay dominio de factores sociológicos, psicológicos y lingüísticos, los cuales operan unitariamente durante la lectura. Con base en esta premisa, luego de observar al lector, Rosenblatt (1997) cree que en el

proceso de lectura tienen lugar innumerables transacciones independientes entabladas por cada lector con el texto.

Así se tiene que, la autora llama al modelo “teoría transaccional de la lectura y escritura” y lo sustenta en postulados y conceptos básicos de la lectura como proceso transaccional tanto de la redacción como de la relación entre el autor y el lector. Rosenblatt (1997) precisa que el concepto transaccional está ligado a la comprensión del lenguaje; por ello, toma la idea pirceaniana sobre la tríada simbólica de la teoría semiótica o estudio de los signos verbales y no verbales. Por tanto, comparte la visión del lenguaje como el resultado de un ser humano que lo interioriza al entrar en transacción con el medio ambiente, porque constituye el conjunto o parte pública adquirida a través de las experiencias con las palabras en situaciones de la vida real; es decir, el lenguaje como remanente de las transacciones pasadas de la persona, y que la autora llama reservorio de experiencias lingüísticas para hablar, escuchar, escribir o leer.

En la conversación, operan el hablante y oyente, y hay un proceso de ida y vuelta determinado por una serie de elementos que permiten formar el texto de modo transaccional, pero en la relación escritores y lectores sólo median los signos sobre una página. En tal virtud, el docente en proceso de formación como lector efectúa una transacción con el texto y centra su atención en los signos que lo componen. A pesar de las diferencias en el habla, la lectura y la redacción, son acciones que comparten un mismo proceso básico: la transacción a través de un texto.

En esta misma intención hay que decir que el docente lector no es inmóvil y el texto no tiene un significado definitivamente acabado, por lo que en la transacción de la lectura el profesor y el texto se afectan mutuamente. En otras palabras, se presentan influencias recíprocas por lo que, tanto el docente lector como el texto, en la transacción se modifican o se cambian derivadas de una relación dinámica (Rosenblatt, 1997).

La postura descrita refleja el propósito del lector, el cual puede tener los caracteres de eferente o estética que son asumidos de manera continua y en cualquier

momento del acto lector. Así se tiene que adquiere el carácter predominantemente eferente cuando el centro de la lectura es el contenido total o parcial obtenido al finalizarla, y el de estética si prevalecen sentimientos, ideas, situaciones, personajes o emociones, por lo que tiene lugar durante o después de terminada la lectura (Rosenblatt, 1997).

El acto de lectura transaccional se ubica por definición del lector en el punto de una línea continua, y depende de la adopción de una postura predominantemente estética o predominantemente eferente, por cuanto orienta o dirige la atención y depende de la proporción de elementos públicos o privados que están al alcance del lector. En la postura eferente la atención del lector recae sobre elementos públicos y descarta los privados, esto es, la estructura de ideas, información, direcciones o conclusiones; y en la postura estética el lector centra su atención en las sensaciones, imágenes, sentimientos y las ideas que constituyen el residuo de hechos psicológicos; es decir, desecha lo público.

Lo señalado anteriormente representa la organización de una estructura de elementos de la conciencia, interpretados como el significado del texto que la autora llama evocación, y lo califica como un objeto del pensamiento. La evocación es subsiguiente al acto de lectura o el segundo flujo continuo y permite reaccionar o responder en variados grados de intensidad, según el carácter de los signos vertidos en el texto y las circunstancias de la transacción. Las respuestas en cuestión son expresadas en la reflexión sobre el significado por asociación y la reactivación de ciertos aspectos del proceso que ocurre en la lectura, circunstancia que permite organizar, sintetizar y crear posibles significados o su modificación en la medida en que enfoca la atención a nuevos elementos.

En tal virtud, la evocación del significado en la transacción con el texto es interpretación en el sentido de ejecución, y queda expresada en la elaboración individual del lector, por lo que puede entenderse como el esfuerzo de informar, analizar y explicar.

En el caso especial del escritor se observa el continuo ir y venir o transacción,

muy similar a la que vive el lector, y ocurre cuando el escritor esta frente a la página y revisa lo escrito hasta el momento de la revisión. En la redacción también fluyen imágenes, ideas, recuerdos y palabras que reactivan la actividad selectiva y el reservorio lingüístico personal. El escritor encuentra el punto del continuo eferente-estético, momento que le permite seleccionar una postura predominante en función de las circunstancias, los motivos del autor, el tema y la relación entre escritor y posible lector.

El escritor también debe ser lector porque a menudo relee el texto terminado de su propia autoría, acto que es parte del proceso de composición y puede ser una revisión o lectura transaccional que lo lleva a usar la palabra correcta dándole subjetivamente una medida o armonía al signo verbal. Igualmente, puede ser que el escritor se disocie del texto y lo lea con ojos de los posibles lectores para darle una interpretación hipotética, actividad que constituye una operación transaccional doble: como escritor y lector. En definitiva, en el proceso transaccional el docente lector gesta un nuevo texto transformándose al mismo tiempo en escritor, por lo que debe enfrentar un nuevo proceso de selección cuyo propósito fundamental es explicar, analizar, resumir y categorizar la evocación; pero el punto de partida es el significado expresado y no el texto físico.

Por tanto, el profesor universitario necesita aprender a aprender como lector competente y autónomo en su proceso de formación, pues el ejercicio de la docencia es inherente al acto lector recurrente y habitual para insertarse en la sociedad del conocimiento y la dinámica intelectual que impone el contexto universitario. La práctica de la lectura contribuye con la formación académica y pedagógica del docente, al extremo que las funciones docentes, investigativas y de extensión universitaria requieren de actos lectores que garantizan el éxito del profesor en las actividades que realiza.

En efecto, docente constantemente transa con el texto escrito como lector o escritor, por lo que se considera competente para cumplir los ciclos del proceso de la lectura sin problemas o dificultades, especialmente cuando se trata de textos

académicos de un área del conocimiento humano en particular. Se puede considerar que la lectura complementa los procesos de formación y de aprender a aprender, por lo que es una actividad cognitiva fundamental para el cumplimiento de las funciones docentes, de investigación y extensión en la universidad e interrelacionarse, comprender, interpretar y relacionar el signo lingüístico con los conocimientos previos y el mundo.

En conclusión, la lectura como acto humano que experimenta individualmente el docente lector, es complejo y constituye para el ejercicio de la docencia tanto la herramienta como el instrumento más importante en el ir y venir de las relaciones que se suscitan en los procesos de formación. En otras palabras, el lector autónomo siempre podrá utilizarla lectura, como lo refieren Andricaín, Marín y Rodríguez (1995: 14): ...“para tener acceso a las diversas ramas del saber”... y le ha de servir, además, como pulsión para su proceso de formación, bien autodidacta o bien a través de procesos formales establecidos en los espacios universitarios.

La Formación Inicial del Profesor sin Titulación Docente

No hay discusión sobre la idea de que la educación desde sus orígenes es una de las creaciones culturales más importantes del hombre porque promueve la movilidad social, y para lograr este fin cumple las funciones formativas que impactan en la organización cultural, económica, política y social. Así se tiene que la eficacia de las metas educativas en la formación, se refleja en el aporte del recurso humano al desarrollo de las civilizaciones modernas, aunque no siempre las expectativas sobre la educación rebasan las exigencias de la llamada postmodernidad. No cabe duda que la educación formal conserva su trascendencia en la vida del hombre, por tal razón es evidente que su papel formativo queda comprometido con los cambios que favorecen la humanidad, y sus debilidades son develadas a la hora de responder ante los desafíos del progreso social.

La realidad cambiante influye en los contenidos programáticos y los recursos didácticos de los procesos educativos, al extremo que los deja obsoletos frente a

renovadoras propuestas teóricas y los inventos tecnológicos, razón por la cual aparecen cíclicamente emergencias que obligan reformas para reinsertar los fines de la educación a la dinámica de los cambios. Con el propósito de subsanar las debilidades del sistema educativo, la crisis de identidad del profesional y evitar los efectos negativos sobre la calidad de la educación, se reconoce la necesidad de repensar las concepciones y objetivos de la formación integral universitaria, especialmente si se sostiene la idea de que simultáneamente se adapte a las transformaciones o los cambios y/o los impulsa o protagoniza a partir de las funciones académicas.

La formación integral de carácter intencional y formal del ser humano se inicia con los primeros años de la escolaridad del sistema educativo, el cual tiene como finalidad general conforme con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000): ...“desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad”.... En palabras de Tobón (2010: 31), la educación como proceso formativo encarna el objetivo de formar:

...personas íntegras, integrales y competente para afrontar los retos-problemas de desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunicativos, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades formativas con sentido.

Por tanto, cuando la persona ingresa a la universidad se considera que va a proseguir su formación; es decir, el ingresante al subsistema de educación universitaria se espera que haya recibido formación básica y desarrollado destrezas y capacidades cognitivas, técnicas y humanísticas elementales para interactuar con las ciencias, la tecnología y la convivencia social. En efecto, la incorporación a la universidad obedece al cumplimiento de requisitos académicos para iniciar nuevos aprendizajes en el campo de las disciplinas y desenvolverse con autonomía en las actividades educativas programadas por la academia.

Sin duda, la universidad garantiza la prosecución de la formación personal y

profesional del ser humano según las necesidades sociales. Por tanto, con el cumplimiento de las condiciones y los requisitos académicos establecidos para culminar y recibir el título universitario, se puede considerar que concluye la formación inicial; es decir, el estudiante alcanza la condición de profesional en un área del conocimiento de las ciencias.

La educación universitaria, de acuerdo con Brunner y Ferrada (2011: 52), suministra a la comunidad de individuos: ...“la estructura social necesaria para controlar el conocimiento más sofisticado disponible en cada época y las técnicas que permiten su utilización”... Según los autores esta tarea la cumple la universidad mediante la función especializada de formar el recurso humano profesional y de producir, transferir y difundir el conocimiento académico.

Al finalizar la formación inicial, el profesional egresado de la universidad debió aprender los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que lo transforman en la persona competente para insertarse al ejercicio teórico-práctico de una profesión. Por ende, en la educación de los niveles superiores se forma al ser humano para el desarrollo del conocimiento específico de una disciplina, pero también lo prepara con el propósito de que experimente los procesos de socialización que la vida depara y afronte con éxito los nuevos retos que el ejercicio profesional exige en el momento de encarar y solucionar problemas.

Por ello, el profesional formado en la universidad es competente para la integración, cohesión y movilización social, por lo que puede emprender actividades laborales y familiares que contribuyen con el crecimiento económico y el bien común. En este sentido, consideran Brunner y Ferrada (2011) que el profesional universitario forma parte del capital humano avanzado que está capacitado para contribuir con la ampliación y mejora del mercado laboral y la distribución equitativa de oportunidades y beneficios, el crecimiento y la competitividad del país en cuanto a productividad, innovación, organización y gestión del conocimiento; y la conformación de los equipos para la gestión, el diseño y la dirección de las políticas públicas del Estado o la acción de la sociedad civil.

Igualmente, se infiere de las apreciaciones de Arocena y Sutz (2000) que la formación inicial concluye con el egreso de profesionales creativos, con sentido de responsabilidad, dotados interdisciplinariamente para interactuar en la complejidad social y desenvolverse o tomar decisiones ante la diversidad de cambios convergentes en la actualidad. Asimismo, plantean los autores que la universidad es un abanico de oportunidades para la interdisciplinariedad, el pluralismo y la diversidad, por lo que la formación inicial potencia en la persona culta la vida multiopcional que no depende de la especialidad sino de la creatividad, la invención, la iniciativa y el emprendimiento. Entonces, el profesional universitario desarrolla competencias, actitudes y la virtud de organizar y promover su proyecto de vida de acuerdo con sus expectativas, aptitudes, vocación y aspiraciones.

En la actualidad la mayoría de los profesionalizados, no siempre desde el seno de la academia, buscan protagonizar la transformación de sus propias realidades, en todo caso lo consiguen al innovar los recursos e instrumentos que usa la humanidad para satisfacer sus crecientes e inesperadas necesidades. Sin embargo, la realidad demuestra que los cambios e inventos tecnológicos desbordan el currículo y desactualizan tanto la práctica como la teoría que enseña la universidad.

Cuando se experimenta la crisis sistémica de la educación, se reacciona con la implementación de reformas para sintonizarla frente a los avances y transformaciones que cada tiempo exige. Entre tanto, con resistencia se reconoce que las desigualdades pueden profundizarse respecto a quienes acceden al novel saber y quienes lo desconocen. Según Esteve (2006), luego de entrar en vigencia una reforma se enraíza el desfase social cuando sus diseños presentan defectos que impiden prever o resolver los problemas emergentes. En tal virtud, los nuevos escenarios generan entre los futuros egresados universitarios una crisis de identidad profesional porque los obliga a vivir bajo la incertidumbre de la condición transitoria del currículo, ya que su vigencia resulta breve ante los rápidos cambios que directamente impactan en el hecho educativo, el cual es versátil por su carácter cultural (Iranzo, 2009).

Sobre el tema, ante el hecho de que la academia es el espacio por excelencia

de la formación inicial, Arocena y Sutz (2000) sugieren que, a partir del conocimiento, los intereses y la vinculación de la especialidad disciplinaria, corresponde a la universidad la educación del ser humano para interconectarlo con los aspectos generales de la cultura y la sociedad con el fin de trascender la totalidad de la especialización disciplinaria y alcanzar niveles generales de inserción en el conocimiento y la problemática social. Se trata de dejar a un lado la universidad que fabrica profesionales, idea que permite entenderla como el medio académico con la posibilidad de impartir la formación que ciertamente potencia el desarrollo del conocimiento hiperespecializado e interdisciplinario (Arocena y Sutz, 2000).

La formación, además de aportar el elemento académico que acredita al profesional universitario, también le corresponde otorgar el nivel de calidad que responde a las exigencias de cada contexto y tiempo (Navío, 2007). En otras palabras, la formación se sustenta la certificación que conlleva procesos de evaluación, aprobación y de reconocimiento profesional en el campo de acción o ejercicio de habilidades y conocimientos teóricos y prácticos.

Por tanto, la formación inicial del profesor sin titulación docente se sustenta en el hecho de haber recibido un título universitario que lo acredita como profesional en una disciplina. Es decir, es un profesional universitario con formación académica que no tiene formación pedagógica, pero está capacitado para desarrollar su potencial creativo en el cumplimiento de las responsabilidades sociales que asume y en el ejercicio de los compromisos laborales que adquiere. Como profesional puede emprender nuevos retos, solucionar problemas, insertarse en los procesos socioeducativos y dar continuidad a su formación disciplinaria o emprender otros programas de tipo académico.

Finalmente, la formación inicial recibida lo habilita cognitivamente para interactuar con el conocimiento de las ciencias y la tecnología con visión multidisciplinaria, pues es competente para concebir y desarrollar su proyecto de vida como docente universitario. Cuando el profesor que no es docente titulado se incorpora a la planta profesoral de la universidad, puede flexibilizar el esquema

cerrado de la especialidad que impone el ejercicio profesional y que Arocena y Sutz (2000) identifican como la estructura profesionalista enquistada en la academia. En efecto, el profesional sin titulación docente es competente para insertar y desarrollar el conocimiento especializado de las disciplinas, interrelacionarlo con el conocimiento de otras ramas de las ciencias y movilizar creativa y académicamente el saber para contribuir con la formación integral de nuevos profesionales.

Igualmente, en el caso del profesor sin titulación docente le corresponde continuar su educación en la formación pedagógica para adquirir, desarrollar y mejorar los conocimientos y habilidades de la enseñanza. Por ello, en palabras de Colom (1982), desde el punto de vista de la pedagogía, la formación de este profesor se ubica en la perspectiva de la relación intrínseca de la educación porque se trata de un educador que al mismo tiempo es un sujeto educando. Entonces, el proceso educativo del profesor sin titulación docente se inicia y adquiere la condición de continuidad en el propio individuo, por lo que protagoniza el acto educativo como educador y el hecho educativo como estudiante; es decir, intrínsecamente impulsa su proceso de formación.

En definitiva, la formación inicial del profesor sin titulación docente lo educa para el ejercicio de una profesión y lo prepara para interrelacionarse en el campo de las ciencias. La carrera universitaria es la formación inicial que forma académicamente al profesional para incorporarlo como profesor en un área del conocimiento y lo prepara cognitivamente a los efectos de continuar su formación pedagógica. En otras palabras, la formación académica profesionaliza al profesor para ejercer un oficio en el campo de la educación desde el punto de vista teórico y práctico, por lo que se considera académicamente apto y competente para desarrollar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de una disciplina como profesor universitario. Es decir, se considera capacitado para desenvolverse con éxito como educador dedicado a la enseñanza y continuar su formación en el campo de la pedagogía.

En conclusión, la formación es fundamental para el que docente aprenda a

crear condiciones en el ambiente escolar con miras a promover relaciones humanizantes de equilibrio emocional afables, honestas y sinceras; las cuales son esenciales para el desarrollo personal tanto del docente como de los estudiantes que integran el cuerpo social y aprenden a solucionar problemas. Por ello, el desarrollo personal del docente está relacionado con los procesos de aprender a aprender y aprender a enseñar, especialmente en el contexto de la universidad cuando la inteligencia del docente es modificable por su plasticidad y flexibilidad para aprender en espacios libres, como es el caso de la academia adonde se puede acceder y construir el saber pedagógico y el conocimiento científico.

La Pedagogía y El Enfoque Sociocultural en la Formación del Docente

El objeto de estudio de la pedagogía en el campo de la educación ha evolucionado epistemológica y ontológicamente. En los últimos años prevalece el criterio de que la formación tiende a unificar teóricamente la pedagogía. Esta idea la refiere Flórez (2005: 109) al significar a la formación como la humanización del hombre para que: ...“asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad”... En tal sentido, los estudios sobre el conocimiento y el pensamiento del ser humano se orientan a explicar los procesos por los que se construyen, adquieren, organizan, retienen y usan cognitivamente los saberes (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1994).

Así se tiene que los estudios sobre los procesos cognoscitivos nacen consustanciados con la perspectiva positivista de la inteligencia. Dice Lampe (1984) que los inicios se dan con Galtón, quien desde la visión evolucionista darwiniana la define como habilidad unitaria y determinada por razones genéticas, y luego con Binet se aplican instrumentos para medirla bajo parámetros normativos relacionados con la edad mental y cronológica, cuya cuantificación se conoce como cociente intelectual. La importancia de las indagaciones sobre las actividades mentales y

cognitivas, impulsan la profundización de las líneas de investigación en el campo cognoscitivo de la psicología y la pedagogía.

En el caso particular de la pedagogía, epistemológicamente concebida por Flórez (2005: 158) como: ...“la reflexión sobre la enseñanza”..., después de adquirir la cualidad disciplinaria y en vísperas de la científicidad, a partir de la Escuela Nueva agrupa diversos modelos, los cuales son considerados por el autor como: ...“la representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos”... (Flórez, 2005: 175). Los modelos pedagógicos en cuestión orientan sobre el tipo de ser humano que se busca educativamente formar, los contenidos curriculares y las estrategias que pueden implementarse para lograr tal fin, así como la relación profesor-alumno, el papel del docente y el rol del estudiante como centro de la formación; es decir, la enseñanza como proceso organizado y sistematizado para promover y facilitar los aprendizajes y, por ende, la formación integral del ser humano.

Con respecto a la pedagogía, Nassif (1958: 50) asevera que:

constituye un área del saber multidisciplinario que integra cuestiones ontológicas, éticas, los argumentos teóricos de sus disciplinas afines y saberes técnicos operativos que posibilitan y estimulan su empiria, lugar donde confluyen saberes de distinta proveniencia y que deben relacionarse entre sí sinérgicamente

Así se tiene que, en el campo de las ciencias, Lazuriaga (1962) ubica la pedagogía entre las denominadas ciencias del espíritu o de la cultura, cuyo objeto de estudio es la educación, las leyes y las normas que la rigen y su aplicación al ser humano individual y socialmente considerado. Entonces, en sentido general la pedagogía es una ciencia que tiene como objeto de estudio, en palabras de Nassif (1958), el campo de la educación entendida como realidad y acción, por lo que tiene como propósito la eficacia y racionalidad de la práctica educativa y su mejoramiento.

Por su parte, Díaz (2006) señala que la pedagogía es una ciencia social que actúa sobre la educación como fenómeno complejo. Asimismo, Díaz (2006: 182) la

define como: ...“el proceso de formación humana, que se desarrolla a partir de teorías y prácticas, que incluye concepciones, modelos, diseños curriculares y situaciones didácticas”... A partir de esta visión, se puede indicar que corresponde a la pedagogía actuar sobre la vida del hombre para formarlo según los aportes teóricos y prácticos que derivan de la misma educación.

Por su parte, Contreras (2004: 139) afirma sobre la pedagogía que: ...“es la actividad creativa por medio de la cual un pedagogo promueve la construcción de aprendizajes; además, ayuda a formar y propiciar transformaciones en el ser humano que busca aprender”... Sin duda, la pedagogía comporta un proceso activo en el que participa el docente, el educando, la teoría y la práctica para alcanzar la formación del ser humano.

Ahora bien, la pedagogía como ciencia de la educación entraña el arte, la teoría y la filosofía, pues según Lazuriaga (1962: 25): ...“se dirige a la vida humana en su totalidad”... Por ello, señala el autor que la pedagogía interpreta la educación de acuerdo a los distintos factores que influyen en el acto educativo. Dichos factores, como la situación histórica, las concepciones filosóficas, la visión de la vida y el mundo, los logros científicos, las actitudes sociales y las políticas educativas; determinan el sentido multilineal de las interpretaciones pedagógicas sobre la educación. Cada interpretación desde el punto de vista teórico, es una parte o un capítulo de la pedagogía (Lazuriaga, 1962).

En este sentido, Lazuriaga (1962) considera la pedagogía como la teoría de la educación, entendida ésta como la acción intencionada y metódica que transforma o modifica al ser humano cuando produce efectos permanentes y llega a lo más profundo de la personalidad (Lazuriaga, 1962; Nassif, 1958). Por tanto, la naturaleza de la pedagogía deriva de la misma educación, o sea que se dirige al alma, a la solución de los problemas y a la formación del hombre. En definitiva, el fin último de la pedagogía se orienta hacia la formación; en otras palabras, como lo indica Nassif (1958), configura el ser mediante el desarrollo de su forma y la voluntad autónoma de formarse a sí mismo como persona.

Según lo expuesto sobre la concepción de la pedagogía, se concluye que es una ciencia en construcción que tiene por objeto la educación como acción orientada a la formación de la personalidad del hombre individual y socialmente considerado para que manera libre o autónoma se apropie de los conocimientos suministrados por la sociedad y les otorgar la impronta personal (Nassif, 1958). Por tanto, como señala Florez (2005), la formación es el principio que dirige y unifica la pedagogía conforme con el o los modelos teóricos que organizan la búsqueda del conocimiento pedagógico.

Entre los modelos pedagógicos, según Flórez (2005), se encuentra el constructivista o cognitivo que el autor presenta en cuatro corrientes. La primera se traza como propósito que el individuo acceda al desarrollo intelectual de manera progresiva y de acuerdo con sus necesidades y condiciones particulares, hecho que le permitirá alcanzar estructuras cognitivas por etapas para llegar a las superiores. La segunda, considera el autor que se centra en los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, las cuales presentan estructuras temáticas que forman intelectualmente en el campo del saber científico, especialmente porque la actividad educativa capacita para aprender por descubrimiento.

La tercera corriente, se propone el desarrollo de habilidades cognitivas mediante la enseñanza y cumplimiento del currículo, de tal suerte que el individuo razona contenidos conceptuales y soluciona problemas. La cuarta, denominada por Flórez (2005) pedagogía social constructivista, parte de la interacción docente-estudiante como hecho socioeducativo en el que grupalmente se dialoga, debate e intercambian conceptos con el fin de buscar soluciones colectivas o comunitarias desde el punto de vista cognitivo, práctico y ético.

En virtud de lo referido, los criterios del modelo pedagógico cognitivo o constructivista, desde la perspectiva del desarrollo cognoscitivo, sustentan teóricamente el presente proyecto de investigación para concebir la construcción del saber pedagógico en la formación integral del docente como proceso educativo. En efecto, el estudio que se propone sobre el proceso que fundamenta teóricamente la

formación del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente o que su formación inicial no fue la docencia, pero construye el saber a partir de la praxis sobre las prácticas pedagógicas con base en los saberes de una profesión; se emprenderá según los criterios de la concepción cognitivista para la construcción del saber pedagógico, por lo que se sustentará en el enfoque sociocultural sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores de Vygotski, ya que pueden resultar determinantes para la formación del docente porque es parte de su proceso educativo.

Así se tiene que Vygotski (1931) engloba en el concepto de desarrollo histórico del ser humano a la función psíquica superior, los factores culturales de la conducta y el dominio de los procesos del comportamiento. Este proceso comprende las funciones psicofisiológicas elementales que presentan modificaciones básicas o necesarias y las funciones superiores que experimentan cambios sustanciales en sus diferentes dimensiones, entre las cuales destacan el pensamiento verbal, la memoria lógica, la formación de conceptos y la atención voluntaria que tienen relación con las funciones intelectuales del docente universitario.

Vygotski (1931) no le da preeminencia a los estudios que explican el desarrollo psicológico de las funciones superiores como un hecho natural de la biología humana. Sin desconocer la esencia natural del desarrollo tanto de las funciones superiores como las especiales que la psicología tradicional identifica con la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos; el autor los concibe como procesos complejos de carácter cultural por el que se logran dominar los medios externos determinantes para impulsar las formas superiores y el pensamiento, las cuales identifica como el lenguaje, la escritura, el cálculo y el dibujo. Por otra parte, afirma que la inteligencia, el pensamiento, la invención y el descubrimiento son fundamentales en el proceso de desarrollo cultural. Esto significa que las formas culturales no son por su exterioridad meros hábitos sino conductas de la persona; por ende, de los profesionales de la docencia.

En este sentido, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores que forman contenidos cognoscitivos, conductuales y actitudinales, se inicia de manera natural

desde el nacimiento y adquiere continuidad en las dimensiones cultural y psicológica durante la vida del ser humano. Así se tiene que las personas adultas, como es el caso de los profesores universitarios, se culturizan y construyen sus saberes por dos procesos diferentes, el primero es el biológico de carácter evolutivo y el segundo es el histórico que lleva del primitivismo a la culturización (Vygotski, 1931).

El proceso de desarrollo biológico implica: ...“la existencia de los órganos y funciones específica del ser humano”... (Vygotski, 1931: 25), los cuales maduran y crean progresivamente las condiciones para insertar al ser humano en la cultura. Entonces, los inicios de la maduración del docente, en su condición de ser humano, permiten en las primeras etapas el dominio del lenguaje, proceso en el que el cerebro y los órganos articulatorios son fundamentales, y en las etapas subsiguientes se puede dominar el lenguaje escrito, formas matemáticas de pensamiento y operaciones aritméticas, entre otras. El autor considera que el arraigo progresivo a la civilización está condicionado por el grado de desarrollo orgánico, el cual es cambiante en los primeros años de vida y con el paso del tiempo; es decir, los planos natural u orgánico y el cultural se entrelazan y fusionan para constituir un solo proceso de formación que el autor identifica como biológico-social de la personalidad. Por tanto, el inicio del proceso biológico del docente es de carácter histórico condicionado y para ello se hace necesario que coincidan el desarrollo orgánico y un ambiente cultural, razón por la que el desarrollo cultural en cada individuo adquiere su propia peculiaridad como forma cultural de su conducta.

Sobre la maduración aclara Piaget (1975: 22) que: ...“de manera general se reconoce hoy que toda producción fenotípica (comprendiendo, por consiguiente, las funciones cognoscitivas en su conjunto) es el producto de interacciones estrechas entre el genoma y el medio”... Según el autor no depende sólo del genoma, por lo que acepta la existencia de factores externos que influyen. Por tanto, desde la postura del autor puede suceder lo que denomina asimilación cognitiva para referirse a las competencias de un sujeto, la cual se forma por acción conjunta entre los esquemas existentes o capacidades disponibles y la experiencia o medio.

Al respecto, afirma Vygotski (1931) que tanto el desarrollo biológico como el cultural se fusionan en la unicidad y complejidad de la síntesis superior debidamente estructurada, pero se caracterizan por su heterogeneidad, especialidad, especificidad, independencia y porque no presentan superposición entre sí. En efecto, lo biológico es parte de la naturaleza humana, cuya estructura es afín a las funciones orgánicas que permiten identificar lo morfológico y lo fisiológico, así como diferenciar sus partes y a éstas en lo individual o como un todo frente a otros elementos orgánicos. En la medida en que evoluciona esta estructura se pasa de un estado inferior a uno superior, los cuales se diversifican porque el segundo constituye un todo en el que las partes aisladamente consideradas cumplen sus funciones para unificarse en procesos globales conexiónados y recíprocamente relacionados que cambian las estructuras de inicio (primarias o primitivas) y potencian nuevas estructuras, las cuales reconoce el autor como superiores, variables y modificables.

Así se tiene que las estructuras de inicio se ubican en el mismo nivel de reacción del individuo y los estímulos, por lo que en el adulto ya están desarrollados y conllevan diferenciaciones del todo primario, específicamente con la formación de los polos estímulo-signo y estímulo-objeto que caracterizan la estructura superior. Dichos polos entrañan operaciones con nuevos significados que para Vygotski (1931: 83) representan: ...“la dominación del propio proceso de comportamiento”.

Por ello, se deduce de la teoría de Vygotski (1931) que la persona ha desarrollado las funciones superiores como actividad que trae consigo un cambio interno en el organismo y se caracteriza por su unicidad procesual y conectiva entre la etapa previa y los cambios sucedidos. Ahora bien, los cambios internos se dan porque el organismo asimila las influencias externas de acuerdo con los niveles de desarrollo psíquico alcanzado, por lo que no siempre se pueden dominar de manera inmediata las operaciones culturales más complejas. Experimentalmente Vygotski (1931: 107) comprobó que el dominio de las operaciones de las etapas superiores, requieren el cumplimiento de las previas, pero la asimilación de las nuevas son el producto de las primeras, las cuales se transforman para servir de eslabones en el desarrollo de las

últimas etapas de las operaciones culturales.

La teoría en cuestión parte de la idea de que la función psíquica superior amerita de una etapa externa de desarrollo eminentemente social, la cual no es extraña en el proceso de formación del docente y la construcción del saber pedagógico; es decir, primero es un proceso externo de relación o relaciones sociales, luego pasa a ser interno como función psíquica que opera en el profesor universitario. Se trata de procesos que influyen sobre sí mismos y simultáneamente sobre otros en la medida en que van sucediendo, de tal suerte que los primeros determinan los subsiguientes. Entonces, las funciones psíquicas superiores que estructuran la personalidad del docente son el reflejo de funciones sociales interiorizadas y no siempre del factor biológico o del histórico-filogenético, aunque son el resultado directo desde el punto de vista biológico de procesos primarios y naturales.

En efecto, en el docente desde la perspectiva de la psicología Vygotskiana, lo cultural es social porque constituye un producto de la vida del ser humano en sociedad. Por eso, los productos sociales de la docencia, como por ejemplo el signo y los saberes, están fuera del organismo y apartados de la personalidad, y su función es parte esencial del desarrollo social antes de influir e interrelacionarse con las operaciones psíquicas primarias.

Por tanto, las formas culturales del docente no son meros resultados de la influencia externa, ya que requieren un organismo formado en lo psicológico y funcional para asimilar determinadas conductas que la cultura ha establecido, pues la cultura no es creacionista, sino que utiliza los elementos biológicos naturales y los transforma. La regla consiste en que las operaciones de carácter cultural no se dominan de forma inmediata sin el previo desarrollo, pero excepcionalmente pudiera suceder que el profesor universitario tenga dominio de sus funciones por asimilación externa, o sea por influencia determinante de la cultura como factor externo.

Indica Vygotski (1931: 21) que: ...“la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo”... En este sentido, las

funciones psíquicas superiores juegan un papel determinante en el desarrollo cultural de la función orgánica del docente como individuo, proceso en el que lo natural e histórico entran en conflicto o contradicción. En tal virtud, el autor formula la ley genética del desarrollo cultural que también aplica a otras funciones psicológicas superiores del docente como la atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos y desarrollo de la voluntad.

En el cumplimiento de esta ley, para originar la conducta cultural del docente se presentan conflictos en los que las estructuras primitivas son desplazadas y pueden desaparecer total o parcialmente, incluso estratificadas en niveles o según las capas cerebrales que le dan identidad propia a las personas formadas o cultas.

Ahora bien, para Vygotski (1931) los estímulos intermedios se tornan innecesarios, por lo que las operaciones subsiguientes se realizan sin mediadores ni nexos. Este último proceso lo identifica el autor como el arraigo y consiste en que la operación externa pasa a la condición de interna, y tiene tres instancias secuenciales: La primera es el arraigo sutura en la que lo interno y lo externo como partes separadas se unen provisional y artificialmente hasta que los extremos se integran porque desaparece el elemento saturante; y el segundo consiste en el arraigo de complementación, se da cuando lo exógeno se hace parte de lo interno con la eliminación de los estímulos externos e internos. La tercera instancia es la asimilación de la estructura del proceso; es decir, se asimilan los cánones que rigen el uso de los estímulos externos, los cuales junto a los internos facilitan las operaciones mentales.

Ahora bien, con fundamento en lo expuesto, en el docente las funciones psíquicas superiores como rasgos de la personalidad, las formas culturales en su dimensión funcional y estructural, desde su nacimiento hasta la madurez, para operar en la imaginación creadora, la memoria lógica y la voluntad de juicio; se pueden estudiar en su universalidad procesal de carácter natural y biológico. Por tanto, la formación puede considerarse como parte del arraigo de complementación que la persona asimila a la estructura procesal de las operaciones mentales y la construcción del conocimiento. En todo caso, Vygotski (1931: 99) considera que:

Con el desarrollo de los centros superiores, los inferiores, más antiguos en la historia del desarrollo, no quedan simplemente apartados, sino que siguen funcionando unidos a los superiores como instancias subordinadas a sus órdenes, de manera que en un sistema nervioso habitualmente sano no se les puede diferenciar por separado.

Este proceso está relacionado con el desarrollo cerebral que comporta alcanzar niveles superiores de las funciones psicológicas. Por su parte, las funciones primarias ceden parte de la esencia operativa a favor de las nuevas que estructuran centros estratificados que se superponen a los anteriores en la persona que ha experimentado procesos formativos, pues lo superior madura sobre lo inferior. Los previos, los inferiores y el instinto, no desaparecen porque se trasladan, existen y operan en los nuevos centros superiores de la actividad intelectual como un todo. En éste cada una de las partes que lo integran, se diferencian suficientemente por sus funciones, mientras mantienen la unicidad como proceso global del acto intelectual por la conectividad funcional recíproca.

La personalidad formada del docente por el desarrollo de las funciones psíquicas superiores controla las reacciones. Por ello, domina o dirige la conducta en la medida en que aprende a conducir las relaciones estímulo-respuesta en los procesos de construcción del saber pedagógico, las cuales identifica Vygotski (1931) como leyes naturales de las fuerzas externas o sociales del comportamiento. Así se tiene que el docente como adulto experimenta mayor nivel de conflictividad y esfuerzo para seleccionar adrede una reacción en los casos en que experimenta multiplicidad de estímulos, pues sus reacciones son intelectuales.

Con base en los estudios se consideró que la actividad intelectual es el resultado de un cortocircuito, el cual internamente según Vygotski (1931: 108) produce: ...“la estimulación de varios centros colaboradores, proceso que inicia un camino nuevo”... Por tanto, las reacciones del intelecto no son similares a las que experimentan los hábitos, y las de éstos también se diferencian respecto a las de los instintos. Las reacciones intelectuales se adaptan a los cambios de las condiciones ambientales, mientras que los hábitos que entrañan una reacción oculta o espontánea

para una tarea específica del organismo, en algunos casos como función temporal, según Vygotski (1931: 108), biológicamente operan por: ...“adaptación a las condiciones individuales de la existencia, más o menos claras y evidentes”...Entonces, las reacciones intelectuales no son propiamente hábitos; por el contrario, los desconocen o no los toma en cuenta en el funcionamiento, aunque en su conjunto los haya subsumido sistémicamente para funcionar.

Ahora bien, de acuerdo con lo expuesto, en el proceso de formación del docente el acto intelectual está íntimamente relacionado con el pensamiento; es decir, con los procesos voluntarios de representación del mundo mediante los cuales el ser humano forma conceptos, juicios y deducciones. Por cuanto todo lo que existe en el universo tiende al cambio, entendido éste como el movimiento constante que transforma los objetos, pues se trata de una de las modalidades de la materia, y si lo que existe subyace en el pensamiento, considera Vygotski (1931) que el pensamiento también es movimiento. Por tanto, la actividad intelectual del profesor universitario está en constante movimiento.

En efecto, el pensamiento del profesor como ser humano experimenta cambios en el desarrollo orgánico y cultural. Por ejemplo, señala Vygotski (1931: 196) que inicialmente: ...“la imagen primaria eidética, sincrética, visual, de una situación determinada a encontrar un concepto”... Para el autor el desarrollo del pensamiento evoluciona y en el adulto es el medio psicológico con el fin de conceptualizar por influencia del lenguaje, pero es fundamental en el desarrollo verbal de carácter cultural, aunque los conceptos pueden originarse de manera natural y la palabra por separado.

Por ello, Vygotski (1931) señala que en sus inicios el desarrollo del pensamiento y el desarrollo del lenguaje son independientes el uno del otro, procesos que pueden coincidir o encontrarse. En tal virtud, en la infancia genéticamente primero se detecta el nexo externo entre lo percibido y la palabra, y posteriormente la relación existente entre el signo y el significado, pero en el caso de los docentes como adultos se trata de un pensamiento con capacidad de conceptualizar. La investigación

Vygotskiana se orienta a explicar cómo el lenguaje influye en el pensamiento y lo reorganiza.

Se infiere que el autor parte de la premisa de que el pensamiento se desarrolla primero que el lenguaje, pero se encuentran constantemente; e incluso la persona en edad adulta está en capacidad de pensar con independencia frente al lenguaje. Sobre el particular se hace necesario precisar que Sapir (1954: 23) rechaza: ...“como algo ilusorio, esa sensación que tantas personas creen experimentar, de que pueden pensar, y hasta razonar, sin necesidad de palabras”... Para este autor, se llega al pensamiento por el camino del habla, aunque no descarta la posibilidad de que pensar sea un dominio natural del ser humano que pueda separarse del dominio artificial del habla. En todo caso, señala que el lenguaje está determinado por el contexto; es decir, el tema del signo está determinado por el grupo social y la interacción del individuo, por lo que el lenguaje es prerracional por su origen sociocultural. En consecuencia, según Sapir (1954) el lenguaje y el pensamiento en sentido estricto necesariamente no coexisten, aunque en sentido general constituye la faceta exterior o el nivel elevado de conceptualización del pensamiento. De lo expuesto puede inferirse que la curva de coincidencia entre el pensamiento y el lenguaje empieza a operar con el habla, hecho que conlleva ayudar al lenguaje para que el ser humano pase al pensamiento como actividad lingüística (Vygotski, 1931).

Ahora bien, Sapir (1954: 22) entiende que el lenguaje es: ...“un instrumento destinado originalmente a empleos inferiores al plano conceptual y que el pensamiento no haya surgido sino más tarde, como una interpretación refinada de su contenido”.... Por ello, se puede considerar que la formación del docente sin titulación, como parte del proceso de desarrollo del lenguaje, promueve la transformación del pensamiento para convertirlo en lingüístico; es decir, el profesor universitario se forma para tener la capacidad de pensar de manera verbal e identificar conceptualmente las partes de un todo o distinguir diferentes objetos o contenidos del conocimiento por sus características.

Sobre la palabra considera Vygotski (1931: 214) que: ...“es el instrumento

fundamental del análisis”... Este criterio permite sustentar que el docente analiza el mundo mediante la palabra, ya que le permite identificar y diferenciar un objeto de otros como actividad propia del pensamiento al designarlos verbalmente para cambiar o modificar las funciones primarias o previas. Por ello, de acuerdo con los criterios del autor se puede señalar que el desarrollo cultural del lenguaje de un profesor se origina como un medio de comunicación interpersonal por su mismo carácter externo, mientras modifica la función genética. Luego pasa a ser un lenguaje interno para convertirse en un medio del pensamiento, cuya función superior es propia de la vida colectiva observable en la actividad educativa, verbigracia, en las discusiones de las personas hasta que se hace esencia de la actividad reflexiva.

Sobre el particular asevera Vygotski (1931: 101) que: ...“el desarrollo cultural se basa en el empleo de los signos”... Por ello, el signo como medio social de comunicación del docente se interioriza en la personalidad, pero en la función psíquica superior facilita la relación entre los seres humanos en los procesos de formación y que cada persona realiza consigo mismo para trasferir la exterioridad o interioridad del lenguaje como acto intelectual y/o la discusión a la reflexión intelectual que realiza un profesor universitario. Para que este proceso suceda se hace necesario que el docente conozca el significado convencional de la palabra como signo; es decir, que sea consciente del nexo y relaciones entre signo y significado.

En efecto, el signo como actividad mediadora de carácter cultural en la formación del docente no termina con el razonamiento porque cumple una actividad mediadora que influye conceptualmente en la personalidad. Además, los signos adquieren significados y trascendencia de acuerdo con la psicología de cada profesor universitario y la función que cumple en un contexto y tiempo determinado. Por eso, la orientación del signo es hacia la interioridad y aunque no está dirigido a modificar operaciones psicológicas si influye en el ejercicio de la docencia, de tal suerte que según la estructura del signo y su función puede transformar o cambiar al docente.

El desarrollo de las funciones del lenguaje como sistema de signos experimenta en el tiempo un proceso progresivo. Por tanto, toda palabra tiene un

sentido en relación con los objetos, o sea un nexo con lo que significa. El significado de la palabra es utilizado culturalmente en la comunicación social y según su uso va a adquirir significado para la persona que tiene contacto o relación con ella, momento en el cual empieza a convertirse comunicativamente en funciones psíquicas.

Este proceso lo describe Vygotski (1931) como la formación de carácter histórica de la función cultural del lenguaje, en razón de que constituye la suma de experiencias que tienen como base primaria las reacciones innatas indeterminables de los reflejos genéticos incondicionados.

A partir de los reflejos incondicionados se desarrollan las subsiguientes reacciones condicionadas que forman el lenguaje del adulto, pero la reacción vocal que no es propiamente lenguaje si es la reacción de una emoción desequilibrante ante lo exterior, pues el contacto social es el generador por reflejo de la función condicionada y educada del lenguaje. Ante lo expuesto, se infiere que el desarrollo es complejo, especialmente si se tiene en cuenta que las formas culturales derivan de las formas naturales y permanecen entrelazadas por conexiones. Por ello, señala Vygotski (1931: 125) que: ...“el lenguaje es un número infinito de integraciones suturadas en las cuales desaparecen los eslabones intermedios por ser innecesarios para el significado de la palabra moderna”...

En definitiva, el lenguaje en sus primeras reacciones vocales como el grito y el pensamiento se desarrollan separadamente o de manera independiente el uno respecto al otro. En el desarrollo del docente hay un momento en el que lenguaje y pensamiento se encuentran, por lo que Vygotski (1931: 120) dice: ...“el lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje”... En efecto, el lenguaje está inmerso culturalmente en la sociedad según convencionalismos y el profesor lo recibe cuando lo asimila y se hace consciente de su función y significado figurado.

El lenguaje como función primaria de la comunicación en los procesos educativos es el medio de expresión y comprensión por excelencia en la formación del docente universitario, ya que en el cumplimiento de estas operaciones las

armoniza con el pensamiento porque son funciones que tienen la misma unidad. En efecto, la palabra como concepto es la unidad del lenguaje y del pensamiento en el sentido de que su significado lleva implícita la unidad de la generalización y comunicación en la formación del docente, quien al mismo tiempo relaciona la comunicación con el pensamiento. Por tanto, la palabra junto al pensamiento posibilita que las formas superiores de comunicación psíquica del docente reflejen la realidad mediante la generalización (Vygotski, 1956).

Desde la postura del enfoque socio-cultural no puede considerarse el lenguaje como una función socializada simultáneamente por el cambio y el desarrollo biológico, pues sería aceptar que su origen no es esencialmente social. Por ello, se le considera una función inicialmente social relacionada con la comunicación para conectar culturalmente a los seres humanos, sean éstos adultos o niños, especialmente en los procesos de formación. De igual manera, a la luz de las investigaciones de la época, asume Vygotski (1956: 49) que: ...“en el pensamiento del adulto la relación entre el intelecto y el lenguaje no es constante e igual para todas las funciones, para todas las formas de actividad intelectual o verbal”... Esta posición fundamenta el hecho de que el pensamiento y el lenguaje del docente pueden presentar desarrollos por separado, cambiantes y diferenciados, aunque pueden coincidir, cruzarse o fundirse durante la evolución paralela.

Ahora bien, en el caso del lenguaje escrito, convencionalmente se establece un sistema de signos que identifican sonidos del lenguaje oral, y éste a su vez representa los signos de objetos. Para Vygotski (1931) el lenguaje oral es el nexo intermedio entre el signo y el lenguaje escrito, por lo que el oral desaparece para que el escrito se convierta en el sistema autónomo de signos que simbolizan objetos o significantes. Entonces, el lenguaje escrito es parte del desarrollo cultural de los docentes y se alcanza cuando cognitivamente se domina el sistema externo de letras creadas por la sociedad. En otras palabras, el lenguaje escrito en el proceso de formación del profesor universitario pasa a ser función síquica de carácter intelectual o del pensamiento mediante procesos complejos de desarrollo en los que interaccionan la

madurez orgánica y cultural del docente.

De la concepción sociocultural de Vygotski (1931) se deduce que las funciones cognitivas del docente se desarrollan a partir del plano social y, según Gutiérrez (2004), se trata de un proceso de construcción externo que después se desarrolla en las personas mediante la interacción social. Así pues, en la formación del docente los procesos psicológicos superiores tienen un origen de carácter social que condiciona su desarrollo a los elementos culturales imperantes.

En este sentido, Carrera y Mazzarella (2001) señalan que la función cultural aparece en el ser humano en dos oportunidades, la primera se da en la sociedad y la segunda en la mente, todo conforme con la genética general sobre el aprendizaje y el desarrollo. Por ello, se infiere que el docente en el proceso de formación aprende cuando sucede la activación de los procesos mentales con ocasión de la interacción entre los individuos, cuyos efectos son mediados por el contexto y el lenguaje. Las autoras señalan que las diferencias del aprendizaje entre las personas es lo que la teoría socio-cultural denomina Zona de Desarrollo Próximo, la cual precisa las funciones que deben o pueden madurar psicológica y prospectivamente.

Ahora bien, los resultados de los estudios vygotskianos son ubicados por Flórez (2005) en el enfoque de la pedagogía social. Esta visión la justifica la concepción cognitiva que propende al desarrollo intelectual del docente y, por consiguiente, la idea de que el desarrollo cognitivo del saber pedagógico no está sujeto al mero aprendizaje. Al respecto, Flórez (2005: 196) dice que: ...“aprendizaje (como creen los conductistas), ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia (como creen algunos constructivistas)”... Por su parte, de la teoría vygotskiana, Baquero (2001: 32) deduce que:...“los Procesos Psicológicos Superiores se originan en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros”... Por ello, el autor considera que los procesos psicológicos superiores son internalizados a partir de las prácticas sociales como procesos culturalmente organizados.

Las prácticas como modalidades de trabajo que potencia el desarrollo

intelectual del docente universitario también pueden tener lugar en los procesos de la escolaridad o de formación. Al efecto, desde el punto de vista cognitivo Baquero (2001) habla del impacto de la escolaridad para referirse al procesamiento y organización de la información, especialmente porque caracteriza la construcción de los aprendizajes e influye de manera determinante sobre el desarrollo cognitivo y la construcción del saber. En este sentido, tanto las prácticas pedagógicas como las modalidades de trabajo, o sea las actividades escolarizadas en las que participan estudiantes y docentes, directamente contribuyen con el desarrollo cognitivo y la construcción del saber pedagógico.

En conclusión, de acuerdo con la propuesta teórica del enfoque socio-cultural de carácter histórico, la realidad como contexto natural tiende a determinar la formación del profesor universitario y la construcción de los saberes del docente. Ello implica que las situaciones problemáticas de la formación pedagógica del docente se solucionan de manera integral en los procesos educativos que socialmente son experimentados en la interacción con los pares, los estudiantes y la actividad reflexiva sobre los saberes previos y experiencias, así como en las actividades cumplidas y métodos implementados en la enseñanza. Por tanto, el desarrollo del saber pedagógico se estructura cognitivamente por el sistema de señales biológicas maduras y culturales formadas que permiten autorregular reflexivamente la función docente.

El pensamiento sistémico en la Formación del Docente

La complejidad de los estudios adelantados en el campo de la sociedad, la biología y la tecnología generaron nuevas interrogantes que no encontraban respuestas en el enfoque cartesiano de la investigación. Por ello, ante los problemas que se presentan en la complejidad de los procesos sociales como es el caso de la formación y la construcción del saber pedagógico de los profesores sin titulación docente, surgen nuevos paradigmas teóricos, epistemológicos, cualitativos y cuantitativos que buscan explicar razonablemente los problemas no resueltos por las ciencias que requieren su revisión, entre los cuales se encuentra la Teoría General de los Sistemas (TGS) y la teoría del pensamiento sistémico.

Así se tienen que, con base en las consideraciones que sustentan la TGS, Senge (2013), en aras de buscar la eficiencia organizacional y la concreción de las visiones personales, propone el pensamiento sistémico con fundamentos teóricos, metodologías y herramientas para aumentar la capacidad de pensar y revisar el aspecto organizacional en el momento de afrontar situaciones difíciles o adversas. Esta postura teórica parte del presupuesto de que las estructuras, concebidas como interrelación de partes constitutivas, sus elementos se alimentan recíprocamente del sistema con información e influencias que pueden contribuir con el crecimiento, decadencia o encontrar la normalidad en estado de equilibrio (Senge, Charlotte, Ross, Smith y Kleiner, 2006).

Senge y otros (2006) proponen los principios que rigen el pensamiento sistémico como manera de actuar y pensar para solventar situaciones difíciles o de mayor dificultad. Por tal razón, se plantean perspectivas sistémicas e interdisciplinarias para explicar las manifestaciones físicas y sociales que trascienden las teorías tradicionales. Esta línea epistemológica, no dista de la propuesta de Bertalanffy (1976) relacionada con la teoría sobre los sistemas, la cual sostiene que la vida por razones naturales y sociales se encuentra estructuralmente ordenada en procesos, independientemente del tamaño y funciones de sus elementos. En este sentido, se puede explicar la formación del docente como un proceso que se rige por los principios de la Teoría General de los Sistemas.

En efecto, se considera que existen diferentes sistemas físicos o biológicos y sociales estructurados con elementos y relaciones que se sustentan en modelos, principios y leyes universalmente comunes. En este sentido, sobre la TGS su creador Bertalanffy (1976: 37) precisa que:...“es una ciencia general de la “totalidad”... aplicable a todas las disciplinas de carácter empírico, cuyas metas se orientan a integrar las ciencias naturales y sociales en una teoría sistémica universal, teorizar científicamente los fenómenos no físicos y unificar las ciencias mediante principios comunes. Como doctrina, la TGS postula principios generales aplicables a todo tipo de sistema independientemente de los elementos estructurantes de la energía o fuerza

que los sustenta o gobierna, por lo que las interacciones de los procesos de formación y de construcción del saber pedagógico no dejan de ser sistemas explicables, según la propuesta de Bertalanffi (1976).

Bertalanffi (1976) define la TGS como el estudio del conjunto complejo de elementos interactuantes. De esta noción derivan conceptos para caracterizar los sistemas y aplicarlos a situaciones o hechos concretos, entre los cuales se encuentran las totalidades organizadas, de adiciones, la mecanización, la competencia, la centralidad y la teleología sistémica que explican la formación de los docentes. Al respecto, debe señalarse que la organicidad de la formación como sistema del profesor sin titulación docente, inicia su interacción por un proceso de organización que puede tener dos momentos, en el primero las partes o elementos del saber académico están separados o desorganizados; pero luego, en el segundo, cambian para estructurar conexiones hasta organizarse en saber pedagógico con la integración de la formación, el saber académico, la práctica y la praxis pedagógica; por lo que se pasa del estado desorganizado al organizado.

Según Arnold y Osorio (2008), la definición básica de sistema precisa que se trata de un conjunto de elementos unidos, temporal o permanentemente, como una totalidad porque están estrechamente interrelacionados en el fin u objetivo general común. La función de cada elemento tiene su propio proceso en la estructura ordenada y jerárquica a la que pertenecen, por ello el sistema es un proceso de procesos. Dichos procesos están sujetos al tipo de sistema, pues si es cerrado sus condiciones iniciales determinan el estado final del sistema porque sus elementos no se interrelacionan con aquellos que pertenecen al exterior. Entretanto, los abiertos se relacionan con elementos exógenos para influirlos o recibir influencias con la particularidad de conservar su estado y aceptar renovaciones, puesto que realizan intercambios con el medio ambiente y pueden llegar a su estado final independientemente de las condiciones de inicio o el proceso desarrollado y accionar competitivo (Bertalanffy, 1976).

Ahora bien, los elementos o partes de un sistema se consideran subsistemas,

en razón de que tienen existencia propia y funcionan para asegurar el sistema como un todo, por eso el estudio o análisis del proceso de formación del profesor sin titulación docente puede permitir el conocimiento de su funcionamiento y estructura como sistema general. Asimismo, dicho proceso como sistema se caracteriza por su entrada (*input*), el procesamiento o transformación, la salida, resultados o productos (*output*); la retroalimentación (*feedback*), y el ambiente, la frontera o límite que los separa del contexto para establecer sus elementos endógenos y las redes organizadas de relaciones que lo componen y diferencia de los exógenos.

Con base en lo expuesto, Senge y otros (2006) orientan el pensamiento sistémico hacia el logro de cambios empresariales, pero acepta y fundamenta su tesis en la idea de que los sistemas se rigen por similares principios y presentan procesos comunes con fuerzas interrelacionadas revisables. Por tanto, en el idioma que identifica el pensamiento sistémico se habla de la dinámica de sistemas para referir los cambios positivos desde el punto de vista organizacional, especialmente cuando se tiene en cuenta que los actos deseados o no siempre producen resultados que deben evaluarse. En estos casos, es necesario prestar atención en las actitudes y creencias del recurso humano porque explican y permiten comprender la complejidad de los procesos sistémicos. Por eso, Senge (2013) afirma que la organización se hace inteligente porque reconoce y comprende la importancia del aprendizaje continuo.

En tal sentido, el pensador sistémico logra niveles de eficiencia y eficacia, pues se aprende de los procesos internos, incluso del imaginario colectivo, los resultados, las reflexiones compartidas o el intercambio de información. Según Senge y otros (2006: 10), dicho logro es posible cuando se funciona con la simultaneidad de los niveles identificados como acontecimientos, pautas de conducta, sistemas y modelos mentales. El nivel de los acontecimientos implica el análisis de la realidad en el contexto de la problemática, el nivel de las pautas de conducta hace referencia a la determinación de las causas y normas que se aplican con inobservancia de los efectos contrarios y el nivel sistémico consiste en ubicar los elementos estructuralmente interrelacionados, sus funciones e influencias. Finalmente, en el

nivel de los modelos mentales se toman medidas previa reflexión, revisión y se buscan los cambios actitudinales, las motivaciones y las premisas de actuación (Senge y otros, 2006).

Entre las disciplinas que, según Senge (2013), en la persona contribuyen con el aprendizaje continuo, se encuentran el dominio personal, los modelos mentales, la visión compartida, el aprendizaje en equipo y el pensamiento sistémico. El dominio personal consiste en la aprender a ampliar o extender la capacidad para alcanzar las metas y resultados propuestos y crear condiciones para que otras personas se incorporen en la búsqueda de dichos logros. Los modelos mentales están relacionados con la reflexión sobre los aspectos externos e internos e influencia en los pactos y decisiones con el fin de cambiar y mejorar. La visión compartida es la coincidencia del equipo de trabajo en los principios y los lineamientos de los objetivos propuestos.

El aprendizaje en equipo reside en el desarrollo de la inteligencia y capacidad para sumar el talento individual a la actividad grupal mediante cambios en las aptitudes y la comunicación. Por último, el pensamiento sistémico o quinta disciplina lo define Senge (2013) como el modo de analizar y la forma como en el lenguaje se describen y comprenden las fuerzas e interrelaciones presentes en el comportamiento del sistema. Mediante el pensamiento sistémico es posible transformar el sistema de las estructuras imperantes, pues permite la revisión de los subsistemas o subprocesos con el fin de aprender continuamente para mejorar.

Por eso, en el organismo y los procesos sociales o educativos como sistemas abiertos son dinámicos por su naturaleza revisable, y sus elementos no siempre son iguales. Aunque presentan formalidades uniformes están en permanente intercambio de materia; en otras palabras, admite recibir del contexto nueva materia adyacente y, al mismo tiempo, emite hacia el exterior su propia materia.

De acuerdo con lo expuesto, el proceso de formación docente es un sistema vivo abierto, por lo que intercambia elementos con otros sistemas como la universidad, la profesión inicial, la formación pedagógica, los estudiantes, el currículo, la práctica y la praxis pedagógica, entre otros. El profesor sin titulación

docente logra un tipo de equifinalidad según la formación en la carrera profesional, la experiencia en el ejercicio docente, la participación en la formación continua académica y pedagógica y el ejercicio de la docencia. La formación del docente como proceso sistémico no mantiene la uniformidad constante, pero si equilibrios; o sea que puede cambiar o transformarse en la medida en que se interconexiona con los elementos de otros sistemas.

Se deduce de la TGS que la formación del profesor sin titulación docente cambia de niveles inferiores o de menor complejidad a niveles superiores o más complejos de capacitación, mejoramiento y preparación pedagógica, razón por la que constituye un proceso sistémico transformacional con la característica de canalizar hacia la eficiencia, eficacia y la calidad las prácticas y el saber pedagógico.

En efecto, la formación del docente como sistema vivo en su condición de abierto, en palabras de Bertalanffi (1976: 146) es el que:...“intercambia materia con el medio circundante, que exhibe importación y exportación, constitución y degradación de sus componentes materiales”... Tal intercambio en el proceso de formación comprende el carácter estático que conlleva la permanencia autónoma de la cualidad profesional en el tiempo como la condición dinámica, la cual implica los cambios del sistema. Asimismo, cuenta con el carácter temporal para lograr estados uniformes y se hacen autónomos frente al tiempo, el cual puede sostenerse fuera de equilibrio estricto y no cambia sus elementos componentes sin alteraciones por acción de la irreversibilidad, la introducción o extracción de materia importada o exportada y los procesos de constitución o degradación según se participe en nuevos procesos de formación o actualización académica o pedagógica.

Del mismo modo, en los sistemas vivos las regulaciones se dan por equifinalidad y las uniformidades no dependen de las condiciones de inicio, hecho que en los procesos de formación implica la autodeterminación por parámetros internos como la velocidad de reacción y traslado de saberes académicos y pedagógicos a la práctica en el aula.

Por el contrario, el docente es un organismo vivo que construye su mundo y

saberes desde el punto de vista filosófico, psicológico y lingüístico, especialmente en cuanto a los procesos de formación en los que percibe, adquiere actitudes, desarrolla afectos, experimenta motivaciones, aprende, simboliza, asume roles de tipo cultural y evoluciona ante nuevas perspectivas cognitivas del pensamiento sistémico.

Propone Bertalanffy (1976: 206) que: ...“la ciencia social se las ve con seres humanos en el universo de cultura creado por ellos”... El caso es que el hombre, a diferencia de los animales, está imbuido y gobernado por el universo de símbolos que mediante el lenguaje ha creado, por lo que Bertalanffy (1976: 239) refiere: ...“la cognición depende, ante todo, de la organización psicofísica del hombre”... En este sentido, el autor afirma que cognitivamente el ser humano depende tanto de factores biológicos y culturales. Al respecto Bertalanffy (1976: 247) señala que: ...“Nuestra percepción está determinada más que nada por nuestra organización psicofísica específicamente humana”.... Entonces, la percepción del profesor en proceso de formación puede cambiar o transformarse por efectos lingüísticos y culturales y no necesariamente o exclusivamente por las experiencias sensoriales, fenómeno estrechamente relacionado con la atención, interés, adiestramiento y los símbolos usados para representar, sintetizar o conceptualizar la realidad educativa en la que se desenvuelve.

En este sentido, la percepción es eminentemente humana, ya que está nutrida por la cualidad psicofísica del hombre para establecer conceptos culturales en el marco de los sistemas simbólicos socialmente convenidos. Para Bertalanffy (1976: 249), estos tipos de sistemas: ...“están determinados en gran medida por factores lingüísticos, por la estructura del lenguaje usado”... Según el autor, culturalmente el lenguaje se inicia simbólicamente en la cotidianidad y pasa a ser técnico, pero uno y otro estructuralmente adquieren independencia.

Ahora bien, se entiende que el proceso de formación del docente, como organismo viviente, es un sistema abierto que no logra estados de equilibrio constantes, permanentes e invariables durante el tiempo de la vida; es decir, nunca es el mismo ni exactamente igual, aunque mantenga la uniformidad o similitud que dificulta apreciar a simple vista los cambios metabólicos internos.

Las organizaciones prevalecen como hechos sociales que rodean la vida del hombre (Arnold y Osorio, 2008) y contribuyen con la movilización, integración y orientación hacia fines concretos que tienden a transformar la sociedad. Tal función, según los autores, no descarta la comunicación con el entorno y el intercambio mutuo con otros entes o elementos endógenos, por lo que las identifica con los sistemas abiertos. Así se tiene que, las personas que forman parte de una organización se integran a sus operaciones sistémicas por lo que consiguen identificarse con ellas. En todo caso, las organizaciones resultan ser sistemas artificiales o creaciones sociales con la cualidad diferencial frente a otras en cuanto a las operaciones que realizan, sus decisiones, estructura y normas que definen los mecanismos de inclusión y exclusión.

Por otra parte, las organizaciones en sus procesos operativos se desarrollan, pues en el tiempo y el espacio no son estáticas o inmutables. De modo que, creaciones humanas como las organizaciones sistémicas de carácter sociocultural, entre ellas las universidades, se complejizan funcionalmente mediante transiciones que generan y exigen nuevos patrones a partir de los estados previos. Señalan Thelen y Smith (1998) que el desarrollo de las organización se alcanza por la actividad innata de su estructura y la o las relaciones con el medio ambiente, por lo que los autores toman los fundamentos de la teoría de los sistemas de la organización biológica para postular la teoría de los sistemas dinámicos, la cual sustenta el principio de la autoorganización y multicausalidad del orden y la idea de que los patrones de la estructura organizativa generan procesos de interacción entre los componentes o elementos del sistema complejo, bien por actividades y/o relación endógena o bien por interacción exógena; es decir, dinámicamente los sistemas se rigen por principios generales que le otorgan el atributo de cambiar por sí mismos.

De ahí que los elementos o partes de los sistemas dinámicos de carácter social como los que estructuran las universidades, son heterogéneos y tienen un alto grado de libertad para actuar, la cual se limita solo con la unicidad de las combinaciones de los procesos en los diferentes niveles de organización que incluyen los subsistemas para lograr equilibrios (Thelen y Smith, 1998). Por tanto, las funciones y roles del

docente universitario vienen a representar un subsistema circunscrito a la unicidad sistémica de la universidad, y participa en procesos de formación en la medida en que las exigencias de la calidad educativa resulten insatisfactorias para insertarse en los equilibrios de competitividad en la producción académica e investigativa de la universidad.

Según el planteamiento de Bertalanffy (1976), la necesidad de discutir y ahondar sobre la concepción autoorganizadora del proceso de formación del docente como sistema, especialmente si se tienen en cuenta que los cambios o tránsitos del estado cuando no se ha participado en la formación pedagógica a otro en el que se recibe este tipo de formación, no son automáticos ni autoprogramados, porque requieren la interacción y la conexión con otros elementos, incluso con otros sistemas, fenómeno que explica los elementos que estructuran la formación del profesor sin titulación docente y su interacción con la organización de los nuevos elementos de carácter pedagógico que derivan de la formación pedagógica. En todo caso, debe considerarse la finalidad de la formación vista como sistema para explicar los niveles o estados por los que puede transitar.

En conclusión, a partir de la TGS de Bertalanffy (1976) y el pensamiento sistémico en los diferentes campos de las ciencias, los sistemas en general, entre los que se incluyen los procesos de formación del profesor universitario y el saber pedagógico, se rigen por principios como interaccionismo de elementos, totalidad, adición, mecanización, centralización, orden jerárquico, niveles o estados estacionarios y uniformes y equifinalidad. Esta realidad justifica la existencia de conceptos y principios que explican desde la perspectiva de la pedagogía como disciplina el proceso de formación del saber pedagógico, especialmente si se tiene en cuenta que es parte de un proceso formativo sistémico que puede ser objeto de reflexión y transformación desde la perspectiva del pensamiento sistémico.

CAPÍTULO III

EL SABER PEDAGÓGICO

Unos Referentes Empíricos Precedentes

El tema sobre el saber pedagógico ha sido ampliamente investigado en diferentes países, por lo que se presentan algunos antecedentes internacionales que contribuyen con la investigación. En cuanto a las investigaciones nacionales, estudios recientes que tengan alguna relación o aporte especial, a pesar de la búsqueda en repositorios y otros medios de almacenamiento no fueron localizados. Seguidamente se presentan referentes empíricos de carácter internacional, que fueron consultados y se convierten en precedentes para el estudio porque tienen alguna relación en cuanto al objeto o tema de investigación, los sujetos o informantes clave, las técnicas y los instrumentos para recabar la información y el enfoque o metodología instrumentada en el proceso de la investigación.

Cárdenas, Soto, Dobbs y Bobadilla (2012) adelantaron un trabajo en Chile que indaga los componentes que contribuyen con la reconceptualización del saber pedagógico, con el cual se proponen conocer cómo interpretan o entienden el saber pedagógico los estudiantes de pedagogía, 16 en total, y 8 profesores que cumplen funciones de formadores de docentes, todos vinculados a las prácticas profesionales. Los resultados se sustentan en dos investigaciones realizadas en diferentes momentos, cuyos datos se recaban entre los años 2006 y 2009, las cuales fueron de tipo fenomenológica y según el método cualitativo interpretativo y holístico con el fin de llegar a las construcciones multidimensionales, históricas e intersubjetivas de las representaciones sociales de los informantes.

Aprecian las autoras que los resultados reflejan elementos dispersos, quiebres y contradicciones. Por ese motivo, concluyen que son elementos sin articulación que no constituyen un objeto epistemológico. Entre los elementos hallados destacan los

de carácter ético, conceptual, procedimental y los referidos a la praxis docente. Asimismo, señalan que la acción pedagógica es creada y recreada subjetivamente de manera constante por los docentes en el cetro educativo como espacio natural de la actividad pedagógica.

La investigación se refiere como antecedente porque evidencia que el proceso de formación y la acción en el aula contribuyen con la creación del saber pedagógico. Igualmente, hay elementos intervinientes que el docente concibe de manera individual o subjetiva sobre el saber pedagógico, pues dicho saber entraña la acción que identifica al profesor como su creador.

González y Ospina (2013), trabajan el saber pedagógico del docente universitario y presentan un avance del proyecto de investigación sobre la caracterización del saber pedagógico de profesores adscritos a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este estudio procura indagar sobre los estudios y referentes teóricos de reciente data en Colombia e Iberoamérica a los fines de fundamentar el concepto que deriva de los autores respecto al saber pedagógico. La investigación fue de tipo exploratoria y eminentemente documental para revisar aspectos como la contribución de la formación pedagógica que reciben docentes en pregrado, postgrado y su continuidad; así como la experiencia personal y laboral.

El análisis documental comprende la relación del saber pedagógico con la pedagogía y su trascendencia y la interrelación con la formación académica desde la perspectiva pedagógica y falencias. Los autores se plantean un diálogo interdisciplinario en el campo de las ciencias sociales y de la educación para garantizar la unificación de conceptos y criterios dispersos.

El resultado del estudio permite concluir que el docente, a partir de las reflexiones personales y el contexto, construye individualmente la concepción del saber pedagógico. En este proceso de construcción es determinante la formación y la experiencia como aspectos fundamentales de carácter personal, laboral y académico del docente. Asimismo, plantean los autores que el saber pedagógico actualmente

conlleva nuevas maneras de entender e interpretar el quehacer del docente en la investigación frente a la práctica pedagógica.

Este trabajo representa un valioso aporte porque interrelaciona la construcción del saber pedagógico del docente universitario con la formación. Especial connotación adquiere en el caso de los profesores no titulados docentes, o sea entre quienes incursionan en la docencia sin formación inicial pedagógica y desarrollan un tipo de quehacer educativo que puede tener connotaciones en el saber pedagógico.

En Colombia, Triviño (2013) adelantó la investigación que ahonda sobre las creencias, la práctica pedagógica y el saber pedagógico en el *habitus* del profesor, cuyo objetivo general se centró en la búsqueda de comprender la generación y el contexto en el que se desarrollan las creencias, las prácticas pedagógicas y el saber pedagógico de los maestros, según la historia de la época, el proceso de socialización y la formación profesional. La naturaleza de la investigación se sustentó en los criterios del enfoque cualitativo de carácter fenomenológico y la información se recogió mediante el método biográfico y la consulta de fuentes documentales. Con el fin de registrar las experiencias de los docentes, la autora conjuga metodológicamente las fuentes orales con la técnica de la conversación y documentales personales como biografías y autobiografías.

La unidad de información se integró con 7 maestros en ejercicio y con reconocimientos públicos como los mejores maestros. Entre los principales hallazgos se observa que los docentes durante el tiempo de ejercicio continuaron su proceso de capacitación y actualización, lo cual contribuyó para incorporar a sus labores los paradigmas innovadores con evidente mejoramiento en el rendimiento educativo y profesional. Se determina que los procesos de formación son fundamentales para elevar el nivel de las prácticas y el saber pedagógico, por lo que en las funciones docentes lograron destacarse socialmente y su actividad educativa llegó a ser públicamente reconocida.

Asimismo, se concluye que las creencias de los maestros se fundamentan en valores religiosos, los cuales evocan para fundamentar y justificar comportamientos,

pero no limitan la posibilidad de reconfigurar o revisar lo que creen y sus prácticas según el *habitus*. En efecto, las prácticas pedagógicas tienden a cambiar de acuerdo con los momentos históricos, y se considera que la cultura de cada tiempo es un factor influyente, pero con sujeción a la importancia que le atribuye el docente.

Este trabajo se relaciona con la investigación adelantada en cuanto a la contribución de la conversación en el procedimiento para recabar la información, especialmente porque se brinda la oportunidad al participante de explicar con sus propias palabras las experiencias personales como docente. Por otra parte, las prácticas pedagógicas cambian según las circunstancias culturales y la importancia que le atribuye el docente, por lo que el saber pedagógico que se construye a partir de esas prácticas no sería estático sino cambiante con el paso de los años, hecho que prescribe la idea de que dicho saber del profesor es fundamental para conocer los alcances de la educación como uno de los hechos culturales trascendentales del hombre.

Los investigadores Almonacid, Merellano y Moreno (2014) realizaron un trabajo sobre el saber pedagógico de los profesores nuevos, el cual tuvo como objetivo comprender e interpretar las relaciones entre la práctica y el saber pedagógico de docentes egresados de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma ubicada en Talca. El método que utilizaron fue el cualitativo para acercarse a la comprensión subjetiva sobre el saber pedagógico que tienen los informantes en cuanto a los saberes aprendidos en la formación inicial y su transmisión a la práctica profesional. Igualmente, trabajan con 10 entrevistas a profundidad y 6 grupos focales para recabar la información, y los participantes fueron seleccionados intencionalmente según los criterios previamente establecidos.

Los primeros resultados reflejan la caracterización del saber pedagógico de los noveles profesores en ejercicio. En tal sentido, consideran los investigadores que la experiencia determina el proceso de formación del saber pedagógico, el cual identifican como saber experiencial. El profesor novel con la experiencia construye el conocimiento circunscrito a las interacciones docentes-estudiantes, el cual responde a

la diversidad de circunstancias y facilita la labor del docente. Por ello, señalan que el saber experiencial es flexible porque se moldea a cada situación del proceso educativo, y al mismo tiempo es existencial en el sentido de que es parte inherente de la vida o personalidad del educador. También los cataloga de temporal, evolutivo y dinámico porque sufre modificaciones durante la vida profesional y los procesos formativos del docente.

La investigación citada es relevante porque aporta la idea de que el desarrollo del saber pedagógico es un proceso inacabado y permanente, pues la formación docente que se adquiere en la universidad es desbordada por la reflexión en el contexto. Igualmente, cabe destacar que el trabajo considera importantes las prácticas pedagógicas en el proceso de construcción del saber pedagógico, con especial atención cuando el profesor ha recibido el título como docente; es decir, cuenta con la formación inicial en el área de la pedagogía. En todo caso, aprecian los investigadores que el comienzo del ejercicio docente es una etapa en la que el saber pedagógico está relacionado con la inseguridad y la angustia ante la inexperiencia.

La investigación se refiere como antecedente porque evidencia que el proceso de formación y la acción en el aula contribuyen con la creación del saber pedagógico. Igualmente, hay elementos intervinientes que el docente concibe de manera individual o subjetiva sobre el saber pedagógico, pues dicho saber entraña la acción que identifica al profesor como su creador.

En conclusión, los referentes empíricos señalados son inherentes al problema sobre el objeto de estudio y el tema planteado, específicamente porque se trata de investigaciones realizadas que presentan trabajos con profesores universitarios, cuyos títulos adquiridos están vinculados con diferentes áreas del conocimiento, pero ejercen la docencia sin formación pedagógica inicial y desarrollan concepciones sobre las prácticas que cumplen en el contexto escolar. Igualmente, son referentes que aportan sobre el saber pedagógico criterios valiosos como la idea de que se trata de un proceso permanente en el tiempo y la importancia de la conversación como técnica para recabar información directamente de las ideas que exponen los docentes.

Acercamiento al Saber Pedagógico: Referentes Teóricos

Las actividades que objetiva el hombre para desenvolverse en el ambiente están sustentadas funcional y operativamente en los saberes aprendidos en procesos educativos formales, informales y no formales. En efecto, los programas educativos escolares incluyen contenidos para desarrollar y mejorar el saber hacer y el saber ser, los cuales conducen a la conceptualización y dominio de las prácticas como saberes aprendibles (Bronckart y Giger, 2007).

Las concepciones sobre las prácticas el docente las incorpora formalmente en la programación como parte de los contenidos que desarrolla en el aula y media para que el estudiante se las apropie, las interiorice y las explote, y pueden contribuir con la capacidad práctica y conceptual que personal y profesionalmente identifica al docente. Al respecto, indican Bronckart y Giger (2007: 114) que en: ...“el proceso de enseñanza es indispensable la exposición de algunos modelos de prácticas (textos, por ejemplo)”... La visión expuesta de los autores, permite identificar que la educación formal legítima histórica e institucionalmente los conocimientos, por lo que admiten la existencia de diversos medios de producción de los saberes, cada uno con su propia historia, función social, estructura y modalidad de funcionamiento.

Exponen González y Ospina (2013) que conceptualmente el saber es más general que la ciencia, vale decir que el conocimiento científico, y lo relacionan con lo aprendido que incluye lo intelectual, las actitudes, la forma de expresar roles y lo teórico que no deja de estar acompañado o contenido de intuición. Por ende, el saber en sentido general se relaciona con todo lo que se conoce y está relacionado con los diferentes tipos de conocimientos, y en lo particular hace referencia a las habilidades y conocimientos especializados que se tienen sobre una cosa o actividad práctica.

El líneas generales, Doncel y Leena (2012: 16) definen el conocimiento como: ...“la información seleccionada, procesada y asimilada por la mente”... De manera particular, en cada persona los conocimientos lo constituyen ideas, creencias, vivencias y experiencias, y depende de la época que le corresponde vivir a cada individuo. En todo caso, los conocimientos en el campo de la educación, como lo

sugiere Martínez (2003: 192), requieren: ...“la adecuación, la adaptación, la organización, la implementación de ciertas condiciones, de ciertas contingencias de reforzamiento que garanticen la eficacia en el aprendizaje”...

Por tanto, en el aprendizaje como cambio de comportamiento que asume la objetivación, los conocimientos en la actual concepción de la enseñanza, en la que predominan los procesos del conocer, se expresa en los métodos y procedimientos para enseñar y aprender. En la metodología que implementa el docente son determinantes los ambientes dirigidos y acondicionados con el fin de alcanzar los aprendizajes de los conocimientos relacionados con la práctica del docente y el saber enseñar.

En este sentido, para Martínez (2003) la enseñanza radica en la interacción entre los docentes, los estudiantes, el salón de clase, la escuela y la cotidianidad de la vida; mientras que enseñar es la dimensión práctica de la enseñanza y la pedagogía. Por tanto, considera Martínez (2003: 195) que enseñar es: ...“trabajo del maestro que es asimilable al saber docente”... y como tal tiende a relacionarse con el saber pedagógico solo en lo meramente prescriptivo. En este sentido, González y Ospina (2013) piensan que el saber se encarga de orientar una forma de ser en el seno de la sociedad; es decir, marcar la huella que identifica la libertad de pensamiento que ejerce la persona y cómo se va interrelacionar socialmente.

Almonacid, Merellano y Moreno (2014), cuando hablan del saber docente, hacen referencia al trabajo del profesor en el aula y la escuela, aunque puede disponer de diversos saberes que utiliza en razón del trabajo, la situación, las condiciones y los recursos vinculados a la responsabilidad del servicio educativo que presta. Entre tanto, desde la perspectiva filosófica, González y Ospina (2013) al aseverar que conceptualmente el saber es más amplio que la ciencia, sostienen que los contenidos que aprende el ser humano en el proceso educativo se dimensionan cognitivamente en lo intelectual, las actitudes y las formas de expresión.

González y Ospina (2013) aclaran que el saber en lo pedagógico percibe el hecho educativo desde la perspectiva cognitiva, o sea de una manera distinta a como

lo procesan otras disciplinas, especialmente porque no se limita al mero hecho de lo práctico de enseñar. Según los autores, el saber pedagógico es la construcción del conocimiento que tiene fundamento en la práctica y la teoría. Incluso, consideran que en el ámbito subjetivo la intuición no se desprende del aporte teórico de carácter pedagógico. En este sentido, dicha construcción entraña un proceso, el cual identifica Castaño (2012) en el docente como el saber hacer pedagogía o saber educar bien.

Por su parte, Quiceno (1998) relaciona el saber en el campo de la educación con la experiencia en la ciencia, el discurso o el conocimiento, específicamente porque se supone que el docente como pedagogo encargado de educar es el que hace, explica, conoce y sabe sobre los hechos o temas, y tiene la capacidad de ser parte de ellos o salirse y asumir la responsabilidad de enseñar. En otras palabras, el trabajo del docente se sustenta en saberes que representan socialmente un significado sobre objetos, acciones, relaciones y situaciones del ejercicio de la profesión que le permiten estructurar el saber pedagógico (González y Ospina, 2013).

En cuanto al saber pedagógico, desde el punto de vista de su constitución es apreciado como conocimiento y acción. Como conocimiento, desde la perspectiva epistémica, Cárdenas y otros (2012: 492) señalan que: ...“se constituye en información teórica, de orden conceptual y comportamental”... En cuanto acción, el saber pedagógico, para Cárdenas y otros (2012: 492): “se constituye en una práctica, en la práctica de la enseñanza en el aula”... En este sentido, los autores ubican el saber pedagógico en el “saber qué hacer” para desarrollar una clase.

En el saber pedagógico operan intercambios y tensiones entre los objetos del saber y el discurso, en cuyos procesos los objetos materiales y los símbolos son parte del saber si el docente aprehende el discurso que fundamenta esos objetos en la educación. Cumplido el proceso correspondiente de intercambio, como saber adquiere autonomía metodológica y epistemológica mediante la reconceptualización y pasa a la memoria colectiva en consonancia con el significado aceptado según los saberes establecidos, las disciplinas y las manifestaciones culturales (Zuluaga y Marín, 2015). Entonces, el saber pedagógico se inserta en la memoria colectiva a

partir de la individualidad del docente como sujeto de las prácticas educativas y formativas en las que participa en su condición de profesor, estudiante, ciudadano o integrante de la institución de carácter social (Zuluaga y Marín, 2015).

Ahora bien, la educación brinda un espacio especial para producir el saber, por lo que cada lugar o contexto cuenta con las condiciones para la producción de sus propios saberes, y que según Bronckart y Giger (2007: 115) están: ...“dotados de historias, de funciones sociales, de estructuras y modalidades de funcionamiento específicas”... Por tanto, el saber pedagógico está al servicio de la labor educativa del docente, quien viene a ser la persona capacitada para actualizarlo o reconfigurarlo (Almonacid y otros, 2014).

Cárdenas y otros (2012) señalan que el docente construye el saber pedagógico a partir de la vida en interacción con otras personas, las experiencias educativas, el autoexamen y las vivencias afectivas. En la posición de las autoras, se deduce que el docente interactúa cotidianamente con estudiantes, profesores y la familia, y al mismo tiempo vive experiencias educativas, afectivas y de autoevaluación como ser humano que despliega diariamente actividades, las cuales representan circunstancias que le permiten apropiarse de vivencias personales. La toma de conciencia sobre dichas vivencias como proceso personal en su conjunto, le dan sentido a la acción pedagógica del docente y contribuyen con la construcción del saber pedagógico.

Considera Castaño (2012) que no existe un consenso conceptual sobre el saber pedagógico, pero asevera que contiene la idea del saber profesional práctico relacionado con el saber hacer pedagogía. Considera en autor que para la efectividad de la docencia no es suficiente saber sobre pedagogía, pues se requiere saber adaptar la teoría pedagógica a la actividad profesional como docente, por lo que cada profesor define su saber pedagógico de acuerdo con las particularidades personales que lo identifican, la teoría que asume y el contexto. Por eso, la teoría pedagógica, las competencias de cada docente y el ambiente escolar determinan la eficacia y efectividad de la práctica pedagógica, aunque la realidad y personalidad del profesor pueden individualizar su actividad y distanciarse de la teoría o del discurso

pedagógico oficial.

Al respecto, González y Ospina (2013) expresan que el saber pedagógico se estructura con elementos de carácter teórico y práctico que, aunado a la acción reflexiva, definen el tipo de saber que el docente construye con base en los procesos de enseñanza. Según los autores, en la educación como proyecto social coinciden en la enseñanza el saber y la interacción social, proceso en el que la formación del docente evidencia su particularidad individual, contradicciones, juicios, creencias, teorías personales e ideología.

Se infiere que el saber pedagógico se construye a partir de las concepciones de la vida, la cultura que predomina en el contexto, la experiencia personal y la reflexión individual, así como la formación recibida, las vivencias académicas y los valores que nutren las tradiciones pedagógicas predominantes (González y Ospina, 2013). En este sentido, el saber pedagógico, en palabras de Díaz (2006a: 30), está constituido por: ... “los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas”... En efecto, para González y Ospina (2013) el saber pedagógico como conocimiento es una construcción de carácter práctico y con fundamento teórico que orienta socialmente el ejercicio reflexivo del educador.

El saber pedagógico, entendido por Suárez (2006) como una construcción cognoscitiva del docente para orientar el ejercicio intelectual y práctico de su profesión, sugiere la necesidad de la formación continua, especialmente para comprender y apropiarse de la diversidad de enfoques y cambios noveles del conocimiento en el seno de las disciplinas. Por tanto, sobre la estructuración y vinculación del saber pedagógico de los docentes, Suárez (2006: 630) lo relaciona con: ...“conocimientos del contexto, tecnológicos, de contenido de la asignatura, propiamente didácticos y los pedagógicos, mediatizados por el universo de los valores, creencias, supuestos, perspectivas personales que los hacen únicos en el proceso de enseñanza”... Por ende, desde la concepción de Díaz (2006a) sobre el saber pedagógico como entidad en construcción, se tiene que los procesos formativos también pueden contribuir con la elaboración y sistematización de los saberes del

docente.

Autores como Cárdenas y otros (2012: 483), identifican el saber pedagógico del docente con: ...“sus representaciones, las nociones y conceptos que organizan su pensamiento”... Como representación de orden social, aseguran los autores que es un saber asequible en el ejercicio de la docencia y el significado que el profesor otorga a los objetos, las acciones, las relaciones y la cotidianidad de la actividad educativa.

El saber pedagógico es parte del trabajo cotidiano y el contexto escolar como ambiente laboral en el que colectivamente comparte significados, aprehenden, explican la realidad y se expresa el quehacer docente; o sea que en el docente representa socialmente las apropiaciones cognitivas de la realidad, a las cuales les asigna sentido y significado y sistémicamente las reconstruye e integra al compendio de valores adquiridos (Cárdenas y otros, 2012). Por ello, los autores citados conciben el saber pedagógico como una epísteme en razón de que encarna el tipo de conocimiento que identifica al profesor en un contexto determinado.

Cárdenas y otros (2012) indican que el saber pedagógico representa un sistema que se fundamenta en la sociedad, ya que el docente lo construye mediante la interacción social con el aporte cognitivo que cada profesor desarrolla y los elementos culturales del entorno. Como sistema el saber es reestructurado con base en la realidad, las herramientas y los objetos, las experiencias, las actitudes y el cuerpo normativo que lo regula.

Asimismo, para Almonacid y otros (2014) el saber pedagógico se construye con los aportes del proceso de formación inicial y el ejercicio profesional en las aulas. En este sentido, la práctica como parte del ejercicio del docente, para Vezub (2002: 19) integra: ...“disciplinas, proyectos, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas junto con líneas más instrumentales, propuestas de acción e intervención sobre el cotidiano escolar”...Por tanto, la práctica no se circunscribe exclusivamente a la enseñanza ni a la actividad propia de aula, pues no se trata solo de impartir una clase.

En tal virtud, el saber pedagógico está compuesto por elementos de carácter ético, conceptual, procedimental y prácticos (Cárdenas y otros, 2012); los cuales configuran las actividades de enseñanza y aprendizaje. Tales componentes se expresan en las teorías de las disciplinas, planes, programas curriculares, los textos, la información y su administración, las herramientas, las actitudes, las aptitudes, las experiencias personales y las de otros profesores, la conducta, el comportamiento, la comunicación y la convivencia. En definitiva, Cárdenas y otros (2012: 486) afirman que: ...“las representaciones del saber pedagógico contienen múltiples y diversos fragmentos que se acumulan y superponen”... Para los autores corresponde al docente articular los componentes del saber pedagógico y plantear su redefinición.

Autores como Castaño (2012) definen el saber pedagógico como el saber hacer pedagogía que se refleja en la actividad práctica del docente, cuya efectividad depende de los conocimientos sobre pedagogía aprendidos en la universidad. Según esta posición, el saber pedagógico sustenta su naturaleza y efectividad en el discurso de la pedagogía que enseña la academia en el proceso de formación del docente, por lo que su construcción se inicia en las teorías que explican y fundamentan los procesos, los actos y los hechos educativos, los cuales tienen como escenario el contexto escolar y pueden ser anticipados, revisados y transformados en la práctica que personalmente vive cada profesor.

El saber pedagógico concebido como un discurso objetivado en la práctica, para Castaño (2012: 41): ...“implica una red de conocimientos acerca de la educación y la enseñanza, configuradas por la práctica pedagógica”... Así se tiene que los conocimientos de las diferentes ciencias se ubican en la educación como objetos de enseñanza en los procesos de formación e instrucción, pero se logra tal transformación cuando el profesor tiene formación docente y es competente para insertarlos mediante la sistematización didáctica en las actividades que desarrolla en el aula.

Al respecto, Lucio (1992) habla de la educación artesanal o intuitiva para fundamentar la existencia en la sociedad del saber educar de carácter implícito y

asistemático, pero no lo califica de pedagógico porque en el mismo no se reflexiona con espíritu educativo sobre el cómo, el por qué o hacia dónde se dirige la formación del ser humano. Por el contrario, se deduce de esta posición que el saber pedagógico es explícito y sistematiza los métodos, los procedimientos y los objetivos según el fin de la pedagogía relacionado con la noción del hombre que educativamente se forma para crecer y desarrollarse en sociedad. Por tanto, según Lucio (1992: 42), la característica esencial del saber pedagógico consiste en: ...“la orientación metódica y científica del quehacer educativo”...

Con fundamento en lo expuesto, se puede inferir que el profesor universitario no titulado docente también construye personalmente el tipo de saber educar artesanal, empírico e implícito en el acervo social, el cual puede ser significativo para los procesos educativos, pues se trata de un conocimiento que estructura con variados elementos para definir estrategias prácticas en el aula; pero es un saber que adolece de sistematización científica y pedagógica (Lucio, 1992). Dichos conocimientos como saberes del docente, según Antón (2012), están relacionados con el contexto y el aspecto teórico, en el primer caso son determinantes los alumnos, su cantidad en el aula, el tipo de actividad, los contenidos y el ambiente universitario; y en el segundo confluyen tanto las teorías como las creencias que el profesor construye a través del tiempo sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En relación al concepto sobre saber pedagógico, sin desconocer que no hay consenso conceptual como lo señala Castaño (2012), con fundamento en lo expuesto y a los efectos de la investigación adelantada, se asume que el saber pedagógico del docente constituye el cúmulo de conocimientos profesionalmente contruidos con base en los saberes académicos y prácticos de una disciplina, las teorías que sustentan la pedagogía, la práctica pedagógica y los procesos reflexivos de la praxis pedagógica con el fin de objetivarlos mediante el proceso de enseñanza que planifica y desarrolla en el aula. La definición propuesta incorpora el reservorio de saberes del profesor que ha participado en la formación académica que identifica a una disciplina y en la formación pedagógica y las experiencias en las prácticas docentes, por lo que se

considera que aprendió a construir reflexivamente el saber pedagógico que lo identifica como docente al servicio de la educación en un contexto determinado.

En este sentido, el saber académico disciplinar y la teoría pedagógica se entremezclan hasta alcanzar la unicidad cognitiva expresada en la efectividad de la práctica docente. En este proceso el saber de las disciplinas deja de ser auxiliar de la educación y pasa a formar parte intrínseca tanto de la enseñanza como del aprendizaje, cuya relevancia se manifiesta en la práctica pedagógica, las reflexiones sobre dichas prácticas para reconstruir el saber pedagógico y los resultados de los procesos educativos.

En conclusión, el saber pedagógico del profesor universitario no deja de ser complejo por las influencias marcadas del currículo, la teoría, la práctica, los procesos reflexivos que personalmente adelanta cada profesor y el contexto académico. Por ello, se trata de un saber inherente al ejercicio de la docencia, y en especial a las prácticas pedagógicas cuando adquiere el carácter metódico y sistemático. En definitiva, es un saber que construye y reconstruye el profesor a partir de su práctica pedagógica mediante la convergencia de diversos elementos educativos que suministra la pedagogía para enseñar y lograr el crecimiento social y psicológico del ser humano.

La Reflexión y la Construcción del Saber Pedagógico: Fundamentación Teórica

La construcción del saber pedagógico puede identificarse con un proceso complejo de carácter cognitivo que realiza el docente activo a partir de la reflexión sobre práctica pedagógica. En todo caso, constituye el conocimiento que el docente estructura sobre la educación como actividad práctica que implica la enseñanza (Castaño, 2012), pero no se puede desligar del proceso de formación y el ejercicio de la docencia.

Ahora bien, la construcción del saber pedagógico está estrechamente vinculada con la docencia, por lo que la enseñanza juega un papel importante. En tal virtud, la enseñanza es concebida por Shulman (1987) como un proceso educativo,

cuyos actos secuenciales comprenden la razón, el razonamiento e impartir o seducir, sobre los cuales se reflexiona para su reinicio. Esta concepción permite al autor señalar que la docencia es un acto en el que participan la comprensión, el razonamiento, la transformación, la reflexión y la recompreensión. Por tanto, educar requiere del acto de razonar y éste se fundamenta en los saberes básicos sobre la disciplina que enseña, la experiencia en la práctica pedagógica y el proceso de reflexión sobre la actividad docente que se cumple.

En este sentido, para ejercer la docencia se requiere saber enseñar. Expresa Díaz (2004) que coloquialmente hablar de saber enseñar se hace referencia al saber pedagógico, pero en verdad se adquiere por la formación pedagógica y por la práctica pedagógica. Entonces, el saber pedagógico en palabras de Díaz (2006a: 43) se: ...“asume como una entidad cognitiva y procesual sometida a situaciones permanentes de interacción, construcción, y reconstrucción que se dan en el interior del sujeto”...

Asimismo, Díaz (2006a) explica que el docente construye el saber pedagógico cuando enseña saberes en la práctica pedagógica. Se trata del proceso en el que se desarrolla el ejercicio de la docencia, el cual, además de la práctica, entraña reflexión (praxis), teorización y producción de conocimientos. Este proceso es reconocido como pedagógico, y según Díaz (2006a, 21) tiene como: ...“objeto central la reflexión sobre la práctica pedagógica y se concreta operativamente en los métodos de enseñanza”...

Díaz (2006a: 30), define el saber pedagógico como:

Los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.

Por tanto, el saber pedagógico del docente comprende el saber teórico, el saber práctico y el saber reflexivo. El primero identifica el aspecto conceptual y el conocimiento humano que se relaciona con: ... “las entidades cognitivas del saber

pedagógico, que son las instancias desde las cuales se origina el saber como noción superior, que pueden ser formales o informales”... (Díaz, 2006a: 115). El segundo, refiere el saber hacer concebido por el autor como la identificación de la capacidad para aplicar y validar desde la experiencia el saber teórico y construir nuevos conocimientos. El tercero, concerniente a la praxis pedagógica desde la perspectiva de este estudio, según el autor citado, es el saber que opera en la conciencia como centro donde sucede su construcción, recuperación y evolución con el análisis y la reconstrucción de la práctica pedagógica, proceso en el que aparecen matices individuales y colectivos.

En este sentido, con base en la propuesta de Bueno (1975), quien considera la praxis como proceso reflexivo sobre los saberes teóricamente construidos y las acciones o prácticas objetivas, la praxis procura transformar la realidad. Si bien los términos práctica y praxis en español se utilizan como sinónimos, el primero es más común y literario, mientras que el segundo se ubica en el discurso filosófico para significar la acción que produce un objeto que existe fuera o independientemente del productor o la actividad generadora (Sánchez, 1980). Al respecto, aclara que etimológicamente este significado deriva del griego *poiésis*, por lo que la propuesta conceptual filosófica de praxis no coincide con su etimología, en todo caso señala Sánchez (1980: 20) que la praxis se utiliza para: ...“designar la actividad consciente objetiva”...

Habermas (1989) ahonda en la filosofía de la praxis para contrastar las concepciones de la praxis social y la praxis de la conciencia. La primera tiene su fundamento en el marxismo y considera esencial las dimensiones del tiempo histórico y el espacio social entre las que media la naturaleza subjetiva del hombre, quien participa como cooperador desde la naturaleza externa. La actividad mediadora en cuestión es el trabajo, el cual está constituido por la naturaleza como subjetividad que vive cada individuo, aprehensiones actitudinales objetivadas, elaboraciones del proceso laboral y fundamentos del trabajo.

El fin social del trabajo es la productividad, y se entiende como una forma de

automediación porque implica la autorrealización y autogeneración que cada quien produce para sí con sus propios recursos. En este sentido, señala Habermas (1989: 403) que la praxis: ...“es entendida como producto de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción creadas en ella y por medio de ella”... Uno de los productos de este tipo de praxis es la sociedad, la cual resulta de las fuerzas productivas y las relaciones productivas que se generan en su seno, pues la producción y el consumo es un proceso cíclico entre naturaleza y hombre.

En la segunda, la praxis de la conciencia está implícita en la praxis racional que según Habermas (1989: 376) es: ...“una razón caracterizada en la historia, la sociedad, el cuerpo y el lenguaje”... Se trata de la operación subjetiva e inherente al proceso de autorreflexión que subyace en la vida consciente del individuo. Para el autor esta postura idealista sobre la generación del mundo se materializa cuando se vincula la praxis reflexiva a la producción. Esta praxis se caracteriza por la conversión de la autoconciencia en cultura reflexiva, la autodeterminación en valores y normas y la autorrealización en la particularidad que identifica a cada individuo como sujeto socializado. El posible error de esta concepción de la praxis es la hipostatización, o sea la transformación utópica de la idea en cosa real (Habermas, 1989)

Ahora bien, no desecha Habermas (1989) la concepción emancipadora de la praxis como mediación de la historia, la sociedad, la naturaleza interna y la naturaleza externa. Por ello, el autor indica que la praxis representa una determinada totalidad de actos vitales, cuya meta es fomentar la autonomía del producto o resultado, ya que no es propiamente una teoría que anticipa la práctica sino la anticipación correctora o ampliadora de la teoría en el desarrollo práctico como proceso, pues interrelaciona internamente la búsqueda de la autonomía y su ejercicio en un contexto que la puede determinar o condicionar.

Desde la visión de la filosofía idealista y, posteriormente, con la marxista, la praxis está relacionada con la interpretación de la realidad existente y los procesos de cambio o transformación, por lo que actualmente no solo es una actividad de la

conciencia que le otorga carácter subjetivo, pues también representa la actividad material relacionada con la parte exterior u objetiva del ser humano (Sánchez, 1980).

Así se tiene que para Kant (1999) la praxis está relacionada con la actividad que previamente fue pensada para un fin determinado según el procedimiento regulado por un conjunto de principios. Por tanto, el saber o los conocimientos se comprenden cuando se tiene la capacidad o facultad de juzgar, de manera que la teoría es incompleta si no existe la experiencia o el ensayo, el error y la reflexión que valore la actividad cumplida. Para Kant (1999) la verdadera teoría es la que el ser humano puede aprender a partir de la práctica; es decir, los saberes construidos estructurados con principios a partir de las vivencias, experiencias y ensayos se sistematizan cuando las actividades o las prácticas son pensadas como un todo.

Por su parte, según la postura del materialismo histórico, Sánchez (1980: 21) aprecia la praxis como una: ...“actividad material del hombre social”... Aunque esta concepción difiere del criterio idealista expuesto, el autor reconoce que necesariamente en la conciencia reflexiva se pasa de la teoría a la práctica y reafirma la interrelación entre las dos. Ahora bien, esta concepción histórico-filosófica circunscrita a la interpretación del saber para establecer los fines de la acción práctica, no obsta para trascender sobre la conciencia y considerar que la praxis está articulada con el objeto práctico, por eso representa tanto los elementos teóricos como los prácticos que la identifican. Al efecto, se infiere de la posición de Sánchez (1980) que puede existir una relación originalmente idealista: teoría-praxis-práctica; pero en la actividad cotidiana es invertible de la siguiente manera: práctica-praxis-teoría; pues siempre habrá participación activa de la conciencia como actividad reflexiva.

Por ello, desde el punto de vista filosófico, la praxis es la actividad que el hombre dirige hacia un objeto con el fin de transformarlo, y para ello se plantea como fin un resultado ideal que luego finaliza en un resultado real (Sánchez, 1980). Así se tiene que, según el autor, los actos del hombre quedan sujetos a un resultado real que sin existir los determina y regula, por lo que la conciencia interviene para darle vitalidad al resultado que existe como ideal y como real. El resultado ideal busca

anticipar el real, pero no siempre al final de la actividad el real responde a las expectativas del ideal como acto cognitivo reflejado en la práctica y manifiesto en los conocimientos adquiridos, pues pueden coincidir o ser totalmente diferentes. Entre tanto, Bueno (1975) indica que convergen en la praxis el conocimiento y la acción objetiva, pues se reflexiona sobre saberes previos; es decir, la reflexión se ejerce sobre la teoría construida en su adaptación práctica a la realidad para transformarla.

En materia educativa destaca la posición de Castaño (2012), quien señala que en los docentes la relación entre lo teórico y lo práctico es dialógica y continua. Para el autor la teoría suministra las orientaciones generales y la práctica individual se encarga de validar la teoría mediante la reflexión que permite adaptaciones y transformaciones que conducen a la construcción del saber pedagógico como una forma de hacer efectivo y exitoso. En el ser humano este proceso constante sobrelleva y remueve la rutina, por lo que según Castaño (2012: 41): ...“del hacer empírico el docente pasa a un hacer reflexivo, a una práctica reflexiva”... Por eso, el autor infiere que a partir de la teoría se tiende a perfilar la definición de un modelo pedagógico que responde a las incógnitas sobre el para qué, el cuándo y el con qué; especialmente en cuanto a la relación docente–saber–alumno.

En la praxis pedagógica como práctica reflexiva el profesor que se ha formado para el ejercicio de la docencia es consciente de los actos y hechos de la cotidianidad del aula. Por ello, sus prácticas pueden ser objeto de registro, evaluación, revisión, deconstrucción y reconstrucción; es decir, la reflexión constante y sistematizada sobre la práctica pedagógica genera el saber pedagógico que personaliza e identifica al docente y fundamenta el ejercicio profesional de la docencia.

Ante las consideraciones expuestas, se infiere que el nivel espontáneo o reflexivo de la praxis depende del grado activo de la conciencia presente en la actividad práctica (Sánchez, 1980). La praxis consciente es creadora, mientras que la espontánea resulta repetitiva o mecánica y no creadora, pero no significa ausencia de conciencia reflexiva porque siempre existirá en un grado mayor o menor según sea el caso; es decir, no se puede considerar que exista praxis totalmente inconsciente e

irreflexiva en el ser humano.

El acto de reflexión en pedagogía se le conoce como praxis pedagógica, la cual concibe Dietrich (1998) como un apoyo para la acción pedagógica que cumple funciones normativas de regulación o anticipación de decisiones prácticas y tiene por guía las teorías de la actividad pedagógica. Asimismo, mediante la praxis pedagógica, en opinión de Dietrich (1998: 42), se confronta: ...“la teoría de la acción pedagógica con su concreción específica a la vida real”... En todo caso, para Castaño (2012), independientemente de que no exista consenso en la naturaleza de la pedagogía como ciencia o disciplina, en el campo de la educación sí existe el proceso de construcción de teoría de carácter pedagógica, la cual concibe como sistema de ideas, conceptos e hipótesis sobre las mejores estrategias de enseñanza y/o formación.

Por tanto, la praxis como actividad consciente de reflexión sustenta la acción práctica de la enseñanza y la formación, para ello cumple funciones normativas que regulan y anticipan las decisiones de la práctica pedagógica y orientan el saber desde la perspectiva pedagógica y teórica (Dietrich, 1998). En palabras de Díaz (2006), la praxis es el acto reflexivo que recae sobre la práctica pedagógica y desde el punto de vista operativo en los métodos de enseñanza, por lo que la construcción del saber pedagógico sucede cuando se reflexiona la práctica pedagógica como acto objetivado durante la enseñanza de los saberes. En este sentido, Shulman (1987) señala que la praxis como actividad del profesor consiste en el análisis retrospectivo del proceso de enseñanza, incluso del relacionado con el aprendizaje, por el que se reconstruye y reexperimentan emociones y logros para compararlos con los objetivos programados y, ulteriormente, se construye el saber pedagógico.

La práctica pedagógica como labor cotidiana del profesor puede permitir el acto de reflexionar sobre las actividades docentes cumplidas. Se trata de un acto cognitivo que lo identifica en la construcción de su saber pedagógico y que se observa en la enseñanza materializada. Para Shulman (1987) se razona bien cuando opera un proceso de reflexión sobre la práctica o la actividad que se hace y la base de conocimientos adecuados adquiridos por la formación previa o reflexiones anteriores

sobre prácticas ejecutadas. Cuando se hace referencia a tales actos reflexivos se habla de la praxis pedagógica.

La praxis del docente, según Castaño (2012), conlleva construir tanto un hacer pedagógico que puede distanciarse como un saber pedagógico alternativo, apropiado y crítico frente al saber epistemológico de la pedagogía previamente establecido. Se trata del tipo de saber que identifica al docente en el proceso de construir el saber hacer pedagogía o saber educar bien. Esta concepción del saber pedagógico como saber hacer, según Castaño (2012: 40):

...se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano que los docentes tejen permanentemente desde la transformación didáctica y práctica docente de cada día, como respuesta adecuada a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje y a la agenda sociocultural de los estudiantes. Es decir, es más subjetivo y más ajustado al quehacer de cada docente; construido mediante la reflexión acerca de cada práctica y acción transforma permanente.

La visión del autor citado se enmarca en subjetividad del saber pedagógico como saber hacer pedagogía o educar bien, pues lo individualiza o personaliza en el docente; es decir, cada profesor construye el saber pedagógico a partir de la reconceptualización de la práctica. Para ello, el docente ejerce en el contexto de las competencias e interrelaciona la teoría con la práctica como método cognitivo de la praxis que impulsa la reconstrucción del saber pedagógico.

En efecto, la praxis como proceso reflexivo implica el desarrollo de las competencias del docente para revisar cognitivamente su propia enseñanza con autonomía y responsabilidad (Fernández, 2004). En otras palabras, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas conlleva la autoevaluación crítica y constructiva de la función docente que cumple el profesor en todas sus dimensiones y componentes, actividad que trae consigo el mejoramiento profesional del ejercicio de la docencia y la calidad de la educación. Por eso, según la versión analítica que delimita el perfil del saber pedagógico expuesto por Zuluaga y Marín (2015), como saber se materializa cuando se expresa en metodologías, prácticas o experiencias; hecho que posibilita la reflexión sobre su uso práctico al interaccionar concepciones, la tradición

imperante, las percepciones, las normas y criterios sobre el contexto escolar, el profesor, la enseñanza, la instrucción y la formación del ser humano.

Así se tiene que, para Lucio (2012) la reflexión recae sobre el hacer y consiste en la reconstrucción mental del proceso por el que transita la acción práctica. Este proceso reflexivo, dice Lucio (2012: 54) que comporta: ...“construir e interiorizar esquemas de acción”... En otras palabras, se induce que mediante la praxis pedagógica se aprende a enseñar y a flexibilizar la práctica pedagógica en el sentido de que el esquema cognitivo encarna el aprendizaje del hacer o dominar la acción. En tal virtud, la flexibilidad provee la desmecanización de la rutina que automatiza la enseñanza como proceso educativo, por lo que la praxis implica reconstrucción, reelaboración, adaptación y modificación del saber pedagógico; es decir, el docente al reflexionar sobre la práctica pedagógica procede a revisar los conceptos, los procedimientos y las actitudes aprendidas para ejercer profesionalmente la docencia.

La praxis como proceso reflexivo, según Almonacid y otros (2014), caracteriza al docente como un ser pensante y crítico que indaga conscientemente las actividades que desarrolla en aula. Por eso, señalan los autores que la reflexión otorga plasticidad para generar conscientemente nuevos conocimientos, propiciar cambios y desarrollar la capacidad de concebir y moldearse o adaptarse a las estrategias que exige la realidad del contexto escolar.

Por tanto, el docente reflexiona sobre su práctica pedagógica para reconstruir teóricamente el saber pedagógico que lo identifica personalmente mediante un proceso de adaptación individual (Castaño, 2012). En sentido general, en el proceso de adaptación en cuestión, desde el punto de vista pedagógico, opera un diálogo entre teoría y práctica, en el que por vía de la enseñanza confluyen e interrelacionan el saber científico o disciplinar previamente estructurado y el saber hacer como actividad práctica de la disciplina que se identifica con el saber enseñar y la interiorización de valores y actitudes. Ahora bien, según este criterio, en el caso particular del profesor sin titulación docente, dicho diálogo entre el saber profesional sobre una disciplina y la práctica se cumple para operar la adaptación de los

conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales a la enseñanza. En otras palabras, como docente construye un saber práctico asistemático que mediante la formación pedagógica puede llegar a transformarse en práctica pedagógica y reflexivamente en saber pedagógico.

Por tanto, en el proceso reflexivo del profesor universitario sin titulación docente opera el saber especializado que forma parte de una disciplina, el cual aplica al proceso educativo de la enseñanza cuando desarrolla los contenidos de la unidad curricular (Castaño, 2012). Pero dicha aplicación abre la discusión sobre las connotaciones pedagógicas como vivencia personal y el perfil científico que le otorga la pedagogía como disciplina orientada a teorizar sobre la educación, pues en el proceso de reflexión, a partir de la práctica pedagógica, se pueden contrastar sistemáticamente las teorías para alcanzar mayor efectividad y generar la teoría pedagógica y el saber pedagógico profesional (Castaño, 2012). Además, implica contrastar otros elementos de la práctica igualmente determinantes como la dirección y autoridad en el aula, la relación con los miembros de la comunidad educativa, el uso de los conocimientos de las disciplinas, las actividades que exige el currículo, perspectivas de la formación integral y el desarrollo humano (Castaño, 2012).

En este proceso, según el autor citado, sucede la transformación práctica e intelectual de las relaciones del profesor con titulación docente con estudiantes, saberes, enseñanza y aprendizaje; por lo que la reflexión y reconstrucción del saber pedagógico puede ocurrir de manera intencional y sistemática como proceso investigativo del educador, pero no se descarta que sea el producto pragmático de la experiencia y la madurez acumulada a través del tiempo. En todo caso, el saber pedagógico como praxis que experimenta el profesor en su autoevaluación personal de las funciones que cumple, según Castaño (2012: 40), son resultados: ...“recogidos por el docente, sistematizados y aplicados en su desempeño profesional”...

Ahora bien, señala Castaño (2012) que el inicio de la actividad docente, independientemente de que se tenga o no formación en la docencia, en la práctica se producen conflictos o tensiones. Por tanto, en el caso particular del profesor

universitario sin titulación docente, no cabe duda que académicamente aprendió el saber que se circunscribe a una disciplina, el cual enseña en sus funciones educativas, pero no tiene la formación pedagógica para emprender profesionalmente la construcción del saber pedagógico mediante la reflexión sobre sus prácticas. En todo caso, produce un tipo de saber hacer relacionado con el acto educativo que impulsa como profesor universitario.

Sin duda, se puede afirmar que, como lo refiere Díaz (2006a), la praxis pedagógica como actividad reflexiva para la construcción teórica del saber pedagógico requiere de un proceso formativo, el cual comprende la formación personal, disciplinar y profesional. Este proceso para el docente no debe concluir con la escolaridad universitaria, ya que la incorporación al ejercicio arrastra debilidades y carencias que sólo pueden superarse pedagógicamente con la formación permanente a los efectos de lograr la actualización, el mejoramiento profesional y la posibilidad de construir reflexiva y conscientemente el saber pedagógico.

En conclusión, la praxis pedagógica como actividad reflexiva consciente del docente sobre sus prácticas contribuye con la construcción del saber pedagógico, pues interrelaciona el saber previo como teoría y la práctica pedagógica como acto que concibe e impulsa el docente en el aula. Por tanto, el saber pedagógico se puede considerar como el conocimiento teórico que adquiere autonomía frente a la subjetividad de las concepciones pedagógicas previas y las prácticas pedagógicas objetivadas.

CAPÍTULO IV

ENFOQUE METODOLÓGICO

Visión Ontológica del Objeto de Estudio

La formación del saber pedagógico se concibe como entidad con esencia y existencia propia en el campo de la pedagogía, pues se trata de un ente de la realidad educativa del ser humano, cuya constitución existencial yace en el ejercicio diario del docente. En este sentido, es un proceso educativo sistémico, complejo y continuo, y al mismo tiempo bidireccional por efecto de la simbiosis teoría-práctica, contextualizado en un tiempo y espaciodeterminado, y subjetivo en cuanto a la función cognitiva del sujeto, pero se objetiva con la práctica materializada en la acción pedagógica del conocimiento humano.

Como proceso educativo la formación del saber pedagógico implica pasos, momentos o fases sucesivas de acciones educativas que contribuyen con la construcción y desarrollo de conocimientos, competencias y habilidades para ejercer profesionalmente la docencia. Por eso, la formación incluye los procesos de la educación formal, informal y no formal, los cuales capacitan intelectualmente a los individuales para que se hagan profesionales en la actividad práctica de un oficio o labor.

La complejidad y sistematicidad de la formación del saber pedagógico se sustenta en la estructuración e interacción de factores y elementos intervinientes de carácter sociológico, psicológico, político, económico y lingüístico. Por ello, el docente en proceso de formación pedagógica no es ajeno a la comunidad vital en la que se desenvuelve, razón por la que interacciona con elementos naturales y sociales que influyen en el aprendizaje del saber pedagógico. Cabe destacar la importancia en el proceso de formación de la voluntad, la vocación, los sentimientos y el contexto del sujeto que asume el desempeño docente según los principios de la pedagogía, pues la potencialidad del talento se concreta en la persona que conjuga

pedagógicamente la teoría y la práctica. En este sentido, la formación del saber pedagógico se ubica como un acto humano complejo, pues se estructura cognitiva y conativamente por una diversidad de elementos de carácter psicológico, sociológico y lingüístico que interactúan en la capacidad intelectual y de desempeño del profesor universitario.

Asimismo, el saber pedagógico se aprende, construye y desarrolla en la medida en que el individuo se dispone voluntariamente a participar en el proceso de formación pedagógica, ya que teóricamente son determinantes los principios educativos para direccionar intencionalmente la práctica pedagógica como ejercicio del docente en el aula. La reciprocidad entre la teoría y la práctica se concreta en la correlación de los conocimientos y competencias adquiridos con los nuevos saberes que se construyen a partir de la práctica, por lo que se revisa el saber en su dimensión teórica y se mejora la capacidad de desempeño del profesor.

La subjetividad del saber pedagógico formado en el docente conlleva estructurar cognitivamente conocimientos y habilidades que caracterizan en lo teórico las concepciones y definiciones que sobre la práctica pedagógica desarrolla el profesor universitario. Los conocimientos y habilidades se tecnifican en el ejercicio que diariamente practica el docente en su actividad formadora, por lo que se objetivan en la práctica y materializan el estilo que identifica profesionalmente al profesor en sus labores educativas.

En conclusión, el proceso de formación del saber pedagógico, como objeto de estudio inacabado científicamente, es un ente de la realidad que tiene su propia esencia y existencia en el ejercicio de la docencia, por lo que cognoscitivamente está relacionado con el profesor como el sujeto constructor, quien lo objetiva en el tiempo y el espacio que contextualiza el escenario escolar. Igualmente, su configuración fenoménica se fundamenta en la interacción de múltiples elementos que operan sistémicamente en la relación compleja entre la teoría, la práctica y la praxis como actividad reflexiva que cognitivamente impulsa el saber.

Sustento Epistemológico del Objeto de Estudio

Naturaleza de la Investigación

La investigación se orientó según los principios de la investigación cualitativa, por lo que se tomó en cuenta el enfoque introspectivo-vivencial para la producción sistemática y metódica del conocimiento. Explica Padrón (1998) que este enfoque interpreta los simbolismos socioculturales para producir el conocimiento a partir de la información de los actores o informantes que pertenecen a un determinado grupo social, y por eso también se le conoce como interpretativo-simbólico. En este sentido, la realidad se interpreta en su contexto natural conformado por la visión subjetiva que tienen los integrantes de los espacios donde se realiza el estudio. Para tales efectos, el investigador se integró con el objeto de estudio, de tal suerte que pasó a vivir y sentir las experiencias de los actores con el propósito de comprender el fenómeno como acto de conocimiento.

Sandín (2003) habla de investigación cualitativa para identificar el enfoque introspectivo-vivencial-interpretativo, y lo describe como actividad sistemática que busca explicar a profundidad un fenómeno, transformar prácticas o escenarios y tomar decisiones, así como descubrir y organizar el conocimiento en el campo de las ciencias sociales. Por su parte, Martínez (2010) considera que este paradigma de la investigación busca la identificación de las realidades en su profundidad y dinámica estructural, mientras que Gómez (2007) señala que su propósito consiste en la reconstrucción de la realidad como la observan los sujetos que la integran.

Correspondió al investigador, según Sandín (2003), interaccionar personalmente con la realidad para recoger la información e interpretar con el fin de estructurar un marco teórico. El autor señala que la característica esencial de la investigación cualitativa es la reflexividad, pues debe prestar atención a los múltiples aspectos o elementos de la realidad en estudio, entre ellos los lingüísticos, sociales, culturales, políticos y técnicos. Asimismo, considera que la reflexividad cualitativa

incluye al investigador, los supuestos teóricos y personales de su actuación, su relación con los participantes y comunidad, así como la interpretación en conjunto de los actores sociales en lo referente al desarrollo o construcción del conocimiento sobre la realidad.

En este sentido, respecto a las prácticas discursivas Valles (1997:59) considera que la realidad y la verdad: ...“no solo se descubren, sino que se construyen”... En tal virtud, la construcción del conocimiento en el enfoque cualitativo es el resultado de la interacción dialógica del investigador con los participantes y su interrelación con la realidad. En palabras de Martínez (1996), se trata de un diálogo entre el conocedor y el objeto conocido.

El Método para la Indagación

En cuanto al método de la investigación como forma de enfocar el objeto de estudio, se sustentó en la etnometodología. En tal sentido, la etnometodología se encarga de indagar la manera como los integrantes de un determinado grupo social comunicativamente comparten conocimientos sobre hechos, procesos o sucesos que forman parte de las concepciones prácticas de la vida cotidiana. Para Garfinkel (2006) los miembros del grupo pueden explicar las acciones que conocen como logros prácticos porque le dan un uso socialmente organizado. Tales explicaciones constituyen expresiones u oraciones contextualizadas que hacen referencia a personas, tiempo o lugar, incluso es la palabra que denota la relación hablante-objeto, sin descartar que tal relación sea significativamente compartida por otros integrantes del grupo en el lugar, sean legos o profesionales. Al respecto, señala Wolf (2000: 108) que: ...“el contexto y el lenguaje, la escena social y la acción, se determinan recíprocamente, están conectadas entre sí”...

Por tanto, la etnometodología se fundamenta en el razonamiento sociológico práctico para establecer la relación entre habla y conducta de los miembros del cuerpo social, o sea entre las expresiones y las acciones contextualizadas y ordenadas en el seno de la sociedad. Garfinkel (2006: 20), afirma que la etnometodología hace

referencia: ...“a la investigación de las propiedades racionales de las expresiones contextuales y de otras acciones prácticas como logros continuos y contingentes de las prácticas ingeniosamente organizadas de la vida cotidiana”... Por ello, para la etnometodología las acciones recogidas en las expresiones que se concretan en la racionalidad objetivada en el comportamiento de las personas, quienes las exhiben en la vida práctica.

Ahora bien, el factor racionalidad de la acción expresada en la palabra de los miembros del grupo se origina en las concepciones observadas por el investigador y no en la cotidianidad del mundo social (Garfinkel, 2006). En este criterio se sustenta la visión metódica de la etnometodología, por lo que corresponde al investigador la interpretación científica de las acciones conductuales o del comportamiento humano en la sociedad. Con base en esta concepción de la etnometodología como método, Wolf (2000: 110) la define como: ...“el estudio de los modos en que se organiza el conocimiento que los individuos tienen de los cursos de acción normales, de sus asuntos habituales, de los escenarios acostumbrados”... En definitiva, la etnometodología tiene como objeto de estudio la acción práctica consustanciada con el razonamiento sociológico que la persona tiene sobre los hechos cotidianos (Wolf, 2000).

Por tanto, mediante este método se conocieron los hechos y actividades culturales de la vida cotidiana en la que se desenvuelven los informantes, y como miembros de una comunidad cultural son usuarios de las prácticas que reflexivamente organiza y estructura la sociedad o un grupo humano para cumplir o alcanzar propósitos individuales o colectivos (Garfinkel, 2006). Según el autor citado, con este método se recoge la información sobre los enunciados que norman las actividades o prácticas ordinarias o familiares a partir de las explicaciones o concepciones de los participantes en un espacio y tiempo determinado, y como razonamientos explicables de su organización se realizan o ejecutan dando por sentado que conocen, dominan y constituyen un derecho inherente a la condición de miembro practicante de las situaciones sociales en las que son usadas.

Indican De la Villa y Ovejero (2013) que mediante la etnometodología se estudia el significado de la acción social desde la perspectiva de los actores, pero sin considerar la idea de que la cultura determina la conciencia del individuo. Por su parte, Firth (2010: 598) precisa que: ...“las prácticas del sentido común a través de las cuales los miembros de la sociedad coordinan, estructuran y entienden sus actividades diarias”... Es decir, el investigador etnometodologista indaga sobre lo que los participantes tienen como cierto. Se trata de las actividades prácticas ubicadas temporal y espacialmente que los individuos crean para sustentar y establecer la armonía y el orden social en circunstancias determinadas. Los miembros grupalmente considerados construyen e interiorizan las normas o prescripciones que practican cotidianamente como parte de la cultura compartida para mantener dicho orden social, por lo que están en condiciones de explicar sus significados como hechos reales o ciertos desde la perspectiva de sus razonamientos.

Aprécia Gómez (2007) que entre las limitaciones de la etnometodología se encuentra el propósito de describir las formas como las personas de manera individual conciben sus acciones, por cuanto son categorías subjetivas. En todo caso, la idea etnometodológica es hallar en las conversaciones con los protagonistas lo que cognitivamente interpretan o comprenden sobre las actividades prácticas de la vida cotidiana como hechos culturales contextualizados. En este sentido, desde el enfoque etnometodológico, Gómez (2007: 213) señala que se busca: ...“entender cómo las personas emprenden la tarea de ver, describir y explicar el orden del mundo en el que viven”... Entre tanto, Rodríguez, Gil y García (1996) señalan que por este método se analiza la actividad de las personas para el estudio de los fenómenos inherente al discurso y actividades prácticas de carácter social, por lo que permite explicarlas en su sentido y significado.

La etnometodología se centra en cómo se dan las realidades de las personas (Sandín, 2003; Martínez, 2010). Los autores citados consideran que estudia los modos de desarrollo de la realidad según lo aprehendido, entendido y organizado por los miembros del grupo social; y de esa manera enfatizar el papel de la cognición en

la constitución organizativa de las prácticas, como lo sugiere Firth (2010). Por tal razón, el objetivo es interpretar la realidad humana que puede manifestarse culturalmente de diversas formas, cuyo estudio debe tener en cuenta el lenguaje y la interacción en el contexto, la participación de los integrantes del grupo y aspectos como pensamientos, creencias, valores, actitudes y cultura porque contribuyen con el significado del fenómeno en estudio.

En conclusión, la etnometodología se aplicó como método para recoger la información según las expresiones o los enunciados de los profesores sin titulación docente de la Universidad de Los Andes-Táchira, relacionados con el proceso de formación y construcción del saber pedagógico, a partir de sus razonamientos sobre las concepciones que explican.

Enfoque Epistemológico: Introspectivo-Vivencial-Interpretativo

Desde la perspectiva del enfoque introspectivo-vivencial-interpretativo la investigación propuesta comprendió el estudio reflexivo para la interpretación y construcción del conocimiento, específicamente sobre aquellos elementos teóricos que estructuran sistémicamente el saber pedagógico de profesores universitarios de la ULA-Táchira en el proceso de formación docente, contruidos mediante la participación en procesos formativos y la práctica pedagógica. Para ello, se entiende la docencia como parte de la realidad cotidiana en la que participan activa y reflexivamente los profesores en el ejercicio de su profesión contextualizada en la universidad. Dicha realidad comprende los datos sobre los hechos culturales relacionados con la organización de las actividades y estrategias pedagógicas, sus características y aporte cognitivo; datos que, desde la perspectiva interpretativa, estuvieron centrados en cómo entienden significativamente las actividades sobre la formación docente y construcción del saber pedagógico que han sido organizadas en su propia realidad cultural como proceso formativos con propósitos relacionados de carácter pedagógico, y de esa manera transformarlos en información como fin último de la investigación (Rojas, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Acto de Recolección de la Información

En cuanto a las técnicas para la recolección de la información se optó por la conversación y observación participante, y como instrumento técnico se utilizó un equipo de grabación de audio. Al respecto, Guber (2001) señala que en la observación participante el investigador se ubica dentro de la sociedad en estudio para observar de manera sistemática y controlada. Por ende, se trata de una técnica que coadyuva a detallar el lenguaje, actitudes, sentimientos y los signos expresivos, así como los acontecimientos, historias, mitos o anécdotas, cuyos análisis pueden reflejar estructuras culturales o lingüísticas relevantes para la investigación (Martínez, 2010).

Por su parte, Gómez (2007) caracteriza la observación participante como un proceso en el que el investigador de manera consciente y sistemática comparte los intereses y afectos de un grupo, para ello se hace parte de la vida y cultura grupal con el objetivo de obtener directamente información sobre la conducta y la realidad prevalente. El observador, por tanto, es parte del escenario y no un elemento indiferente, aunque debe mantener una postura objetiva e independiente respecto a la apreciación y valoración que haga sobre los hechos conversados u observados.

Asimismo, a los efectos de la recolección de la información se tomó en cuenta que, sobre la etnometodología, Firth (2010) dice que se fundamenta en la conversación natural e interactiva porque resulta viable para que los miembros espontáneamente expliquen sus prácticas culturales de manera reflexiva y razonadamente en el lugar del hacer; es decir, la narración reflexiva de las actividades prácticas contextualizadas donde se realizan, según su orden, estabilidad, cumplimiento, racionalidad y significado en la interacción social. Por su parte, Sandín (2003: 184) señala que en la etnometodología se utilizan: ...“las conversaciones naturales para revelar las formas en que la interacción produce el orden social allí donde la conversación tiene lugar”...El autor descarta la entrevista o el cuestionario para generar información en la etnometodología.

El investigador asumió el criterio de los autores citados respecto a la

conversación como método para recabar la información. En tal sentido, se realizaron diversas sesiones de conversaciones con los informantes clave, por lo que técnicamente se acogió la observación participativa para presenciar directamente el procedimiento de recogida de datos. De esa manera, no solo se puede recoger todo tipo de información relacionada con el objeto de estudio según el grado de importancia, pues quien investiga quedó en condiciones de interpretarla como parte de la realidad (Valles, 1997).

Se tomaron en cuenta las orientaciones del criterio de Spradley (1979), quien considera esencial el registro de los elementos culturales del lenguaje relacionados con las disciplinas que el autor denomina amalgamado, cuyo análisis permite interpretar el discurso disciplinario de los participantes que representan significativamente la unidad de información. Mediante esta concepción del lenguaje amalgamado, según el principio *verbatim* del autor, se pudieron identificar culturalmente las expresiones y palabras del discurso disciplinar de los participantes adquirido durante los procesos de formación, incluso del aprendizaje en las prácticas pedagógicas y la lectura; es decir, se identificó el significado cultural aprendido o creado del lenguaje, las actividades, conductas u objetos, y luego se organizaron para su análisis.

Lo expuesto significa que la observación participante fue moderada, o sea que pudo permitir al investigador mantener un equilibrio entre el ingreso o estar fuera del contexto, por lo que contó con la posibilidad de tomar notas de lo que observa e interpretar y registrar patrones culturales que se derivaron de las conversaciones con los informantes. Igualmente, tuvo la oportunidad de participar con opiniones, formular preguntas o compartir las actividades que realizan los sujetos de estudio (Spradley, 1979). En todo caso, se utilizó el equipo de grabación de audio con el fin de preservar la información según los términos o palabras que usan los informantes para explicar sus prácticas culturales.

Informantes y Contexto Investigativo

Gómez (2007) explica que en el enfoque cualitativo la muestra constituye la unidad de análisis, la cual puede integrarse con un grupo de personas, lugares, eventos, acontecimientos, entre otros. En este tipo de enfoque orientado etnometodológicamente, se hace necesario precisar las características del grupo o los criterios para realizar una selección intencionada de los informantes (Martínez, 1996). En la investigación cualitativa los criterios de selección se orientan hacia los sujetos que tienen o pueden suministrar información relevante para el estudio. En palabras de Rojas (2007), se trata de un muestreo intencional que debe tener relación con las preguntas y objetivos planteados para la investigación.

En tal sentido, la unidad de análisis la investigación estuvo integrada por cinco (5) docentes universitarios ordinarios activos que cumplieron los siguientes criterios para su selección intencionada: (a) profesionales universitarios sin titulación docente; (b) profesores ubicados en el escalafón universitario en las categorías de agregado o asistente; (c) que ejerzan la profesión o presten servicio docente en el Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” de la Universidad de Los Andes (Venezuela-Táchira); (d) manifestar la intención de colaborar y participar en la investigación; (e) haber cumplido al menos 8 años de servicios en el subsistema de educación universitaria, específicamente en el Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”.

En el procedimiento de análisis y comprensión de los resultados los informantes y patrones culturales fueron categorizados e identificados con una clave, la cual identifica los informantes según su participación en las conversaciones. Las expresiones de los participantes también fueron codificadas de acuerdo con la fuente de los datos, previa selección y filtración como técnica para no caer en repeticiones o impertinencias.

En cuanto al contexto, la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, está geográficamente ubicado en el Barrio Santa

Cecilia, Avenida Universidad, Paramillo, Parroquia San Juan Bautista del Municipio San Cristóbal, capital del estado Táchira, Venezuela. Se define como una institución de orden académico, democrática, pluralista y participativa que tiene como objetivos fundamentales la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

Actualmente, el Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” oferta 10 carreras, a saber: Básica Integral, Biología y Química, Física y Matemáticas, Idiomas Extranjeros, Español y Literatura, Geografía e Historia, Administración, Contaduría Pública, Comunicación Social y Medicina. Además, impulsa labores académicas en el Centro de Estudios de Fronteras e Integración (CEFI), tiene alrededor de ocho grupos de investigación y es sede de las Especializaciones en Promoción de la Lectura y la Escritura, las Maestrías en Literatura Latinoamericana y del Caribe, Enseñanza de la Geografía, Fronteras e Integración, Evaluación Educativa, Derecho Mercantil en el campo de Tributos Empresariales y Sociedades, Derecho Procesal Penal y del Doctorado en Pedagogía.

En materia educativa, desde su origen como Extensión San Cristóbal de la Escuela de Educación, se ha propuesto la formación de los profesionales en el campo de la pedagogía y potenciar el nivel de los profesores activos y en ejercicio en el sistema educativo de la región andina. Por eso, se trata de un centro de educación universitaria que profundas raíces en los procesos de formación de los docentes según las necesidades y expectativas educativas del estado Táchira y zonas circunvecinas.

Confiable y Validez

En la investigación orientada por el enfoque cualitativo es fundamental la confiabilidad, pues según Valles (1997) comprende los criterios de credibilidad, transferibilidad y dependibilidad del estudio que garantizan la calidad del estudio. Los niveles de confiabilidad se alcanzaron con el cumplimiento de los criterios técnicos sobre la recolección, uso y procesamiento de la información recogida.

Rojas (2007), apunta la necesidad de que los hallazgos sean creíbles mediante la descripción detallada de la realidad y la aprobación de los informantes del trabajo

de campo y sus resultados. Entonces, hay mayor confiabilidad con hallazgos creíbles por la duración de la participación del investigador para la recogida de datos, la precisión en la identificación de los informantes, las relaciones sobre el contexto con detalles e identificación de supuestos y metateorías en los términos y métodos de análisis que garanticen la réplica (Martínez, 1996). Además, se requiere triangular los datos y métodos, acopiar la información documental del contexto en caso de ser necesario, generar discusiones con otros investigadores o especialistas y registrar la información (Valles, 1997).

En cuanto a la transferibilidad, Martínez (2010) la identifica con la posibilidad de repetir el método de la investigación en otro contexto sin alterar los resultados. La idea no es replicar el trabajo en un escenario con similares condiciones sino la posibilidad cierta de transferir el procedimiento aplicado en otro contexto para perfeccionar el conocimiento científico, por lo que fue necesario precisar los pasos cumplidos en la investigación para la recolección de la información y el análisis.

La dependibilidad, según Valles (1997), consiste en facilitar la revisión del material o documentos en los que consta el trabajo de la investigación. Por tanto, durante el desarrollo del estudio, el investigador cumplió los procedimientos previstos para la recolección y análisis de información con el fin de reflejar los datos conforme a lo expresado por los informantes en las conversaciones. En todo caso, se siguieron las recomendaciones de los autores citados, por lo que constantemente se intercambiaron los hallazgos y las apreciaciones del investigador con los participantes y expertos, incluso cualquier cambio o modificación del trabajo que se formuló ante circunstancias eventuales e imprevistas. Igualmente, la documentación estuvo disponible para que cualquier persona interesada pueda inspeccionar el procedimiento cumplido, y tanto los datos como los resultados fueron discutidos con los informantes clave seleccionados.

Análisis e Interpretación de la Información

La información fue analizada según los criterios técnicos del procedimiento sugerido por Spradley (1980), denominado por Rojas (2007:150) “procedimiento analítico”. Esta propuesta la hace el autor para analizar sistemáticamente la información de carácter cultural que recaba el investigador en estudios etnográficos con fundamento en el lenguaje de los informantes clave. En efecto, la propuesta de Spradley (1980) está originalmente orientada a los estudios etnográficos para descubrir el o los significados culturales que las personas han aprendido o creado sobre los objetos, lugares y actividades, y que constituyen patrones culturales; por lo que se utilizaron las técnicas sugeridas por el autor para adaptarlas a la etnometodología.

Ahora bien, mediante la etnometodología se pudieron indagar lo que conocen o saben los informantes sobre los hechos y actividades culturales de la vida cotidiana para cumplir o alcanzar propósitos individuales o colectivos (Garfinkel, 2006); es decir, sobre los procesos de formación, por lo que se estudiaron los enunciados, dominios o patrones culturales que las personas aprendieron o crearon para normar las actividades o prácticas ordinarias o familiares. En tal virtud, los criterios y técnicas del procedimiento de análisis de Spradley (1980) se aplicaron para la recolección de los datos mediante la conversación, la selección de la información principal o general, la construcción de patrones culturales y el análisis de los patrones o dominios.

Este procedimiento de análisis de Spradley (1980), se realizó en dos momentos: en el primero se identificaron y analizaron las expresiones culturales de los datos estructurados en la información principal que se derivó de las conversaciones, y en el segundo se ubicó la organización de dichas expresiones en dominios culturales. En tal sentido, la investigación se enfocó en el tipo de patrón cultural que identifica las creaciones socialmente aprendidas sobre el proceso de formación del saber pedagógico y que los participantes le dan un significado en particular, pues según Spradley (1980: 2) la: ...“cultura es una organización de cosas,

el significado dado por la gente a los objetos, lugares, y actividades”...

La base de datos estructurada en información principal, para proceder al análisis, se sustentó en las expresiones textuales que recogió el investigador mediante las conversaciones y las expresiones seleccionadas, y luego se procedió a las subsiguientes fases o pasos que se cumplieron según los momentos referidos: análisis de dominio, análisis taxonómico, análisis de componentes y el análisis de temas.

Así se tiene que, en el análisis de dominio se identificó la información principal suministrada por los participantes mediante la selección y filtración, por lo que los datos sin relación con la investigación fueron descartados. Seguidamente se ubicaron las categorías generales de significados derivadas de las conversaciones y que representan los patrones culturales, y las subcategorías que las componen según los elementos básicos que las estructuran: el término abarcador, términos incluidos y la relación semántica. Tales categorías estructuradas las califica Spradley (1980) como dominios culturales, y con sus significados o conceptos se les dio una denominación que los identifica de acuerdo a las categorías y subcategorías. Para ello, se trabajaron los términos generados por los participantes según el lenguaje usado en la información suministrada en las conversaciones, los términos analíticos inferidos por el investigador de acuerdo con la realidad cultural del contexto y los términos mixtos que incluye tanto el lenguaje de los participantes como los inferidos analíticamente por el investigador.

En el análisis de dominio para identificar los términos abarcadores e incluidos, se optó por la relación semántica que Spradley (1980) sugiere para identificar sustantivos y que denomina “inclusión estricta”, cuya forma es *X es una clase de Y*. Al efecto, se elaboraron fichas de análisis de dominio mediante las cuales se revisó el contenido de las conversaciones, la estructura de los dominios culturales, la identificación de términos abarcadores e incluidos y la filtración de las relaciones para evitar repeticiones e impertinencias. Este procedimiento se repitió para rebuscar nuevos dominios culturales, con otra relación semántica, específicamente la denominada por el autor como “medio-fin” y con la forma *X es un modo de hacer Y*,

y como quiera que el resultado de los sustantivos, en la primera forma, y los verbos, en la segunda, culturalmente presentaron similares significados, se procedió a realizar el análisis con la relación semántica “inclusión estricta” (ver ANEXO B).

Luego se realizó el análisis taxonómico mediante relaciones y enlaces de significados entre las categorías de cada dominio para definir las previa sistematización. Cumplido este paso, se ubicaron los términos incluidos dentro de los abarcadores con el propósito de identificar y analizar cada dominio cultural, sean éstos suministrados por los informantes o el contexto (términos naturales) o seleccionados, contruidos e incorporados por el investigador según lo observado o por extracción del marco teórico (términos analíticos) (Spradley, 1980; Rojas, 2007).

Después del análisis taxonómico, se procedió a cumplir el paso componencial; es decir, a buscar las propiedades o características diferenciales de los términos en cada dominio, categorías y subcategorías. En este paso, según Rojas (2007), mediante valores binarios, se contrasta el significado de los elementos del dominio cultural de las categorías conforme con las modalidades que las identifica a los efectos de ubicarlas en una dimensión con múltiples valores, para ello se tuvo en cuenta el contexto de estudio. El resultado del análisis fueron los dominios culturales estructurados por términos abarcadores o categorías que, a su vez, comprenden los términos incluidos o subcategorías; por tanto, implícitamente contienen un significado cultural (Spradley, 1980).

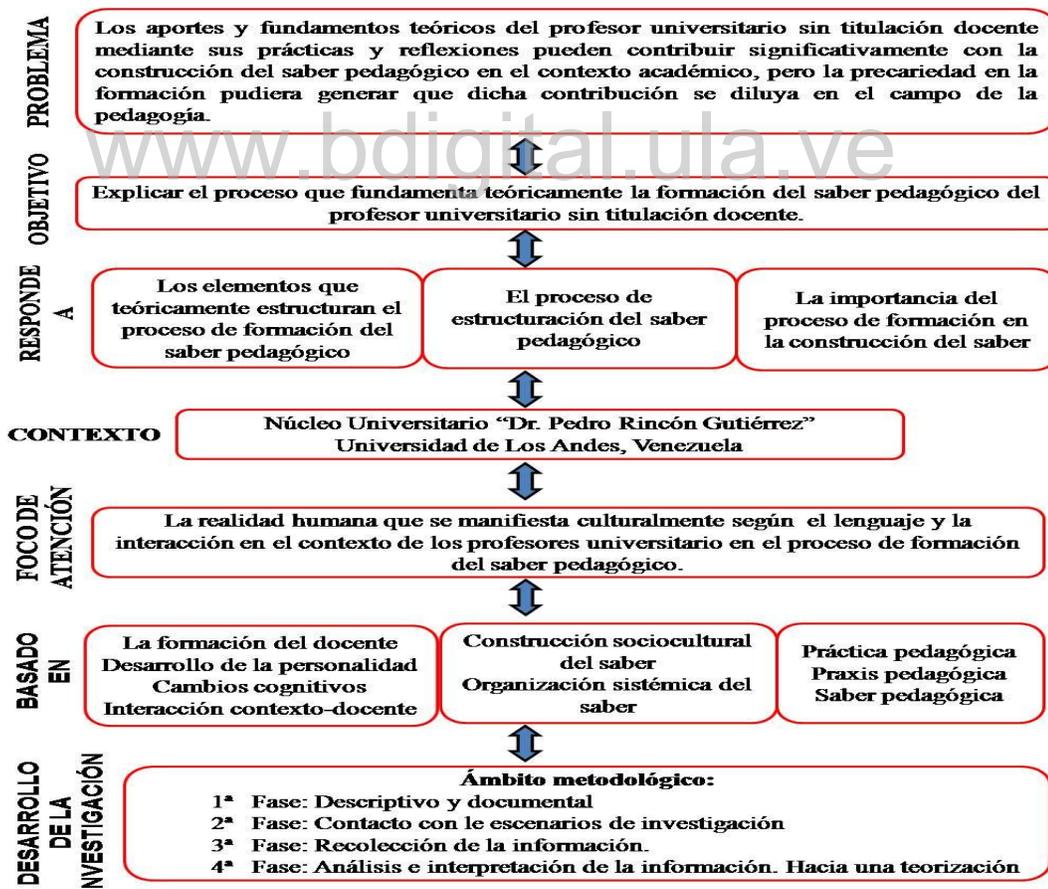
Con los dominios culturales analizados a profundidad para establecer sus significados culturales en los pasos antes indicados, el investigador pudo construir los temas culturales mediante la localización de relaciones y entrelazamientos significativos que derivaron al relacionar los dominios unos respecto a los otros (Spradley, 1980). Los dominios culturales, las relaciones y enlaces semánticos, así como los análisis denominados taxonómico, componencial y de temas, sirvieron de fundamento al proceso de teorización, en razón de que pasaron a constituir los elementos para la interpretación y construcción del conocimiento, y que Martínez (2010) identifica como el resultado estructurado o síntesis teórica del trabajo de

investigación. Por tanto, en el proceso de teorización se fragmenta el constructo del análisis de tema que resulta de los indicadores de la operación de objetivos y los dominios culturales que constituyen categorías emergentes.

Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación concebido como el plan que integra el conjunto de pasos y actividades del proceso cumplido para alcanzar los objetivos del estudio, se desarrolló según las adaptaciones y presentación que realizó Contreras Colmenares (2004) al modelo diseñado por Vicente Ferreres. En tal sentido, las fases, etapas y actividades de la investigación se plantearon, concretaron y desarrollaron como se indica en la Figura 1.

FIGURA 1. FUNDAMENTOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO SIN TITULACIÓN DOCENTE



Fuente: Con el material de trabajo del investigador se utilizó el modelo de Vicente Ferreres (Adaptación realizada por Contreras Colmenares, 2004)

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Identificación y Análisis de Patrones Culturales

Una vez que terminó el proceso para recabar la información, se inició la identificación y análisis de los patrones que mediante los dominios culturales se evidenciaron en las conversaciones con los informantes clave de la investigación. La información recabada fue suministrada por actores del hecho educativo que tiene lugar en el Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” de la Universidad de Los Andes (Táchira), específicamente profesionales universitarios que cumplen funciones como profesores y que, en el pregrado, no recibieron formación docente, por lo que para el momento que la universidad convocó los respectivos concursos no tenían formación pedagógica. Por tanto, los datos constituyen significados socioculturales que estructuran el conocimiento y creencias de los participantes que conforman la unidad de información.

De acuerdo con el enfoque introspectivo-vivencial o interpretativo simbólico de la perspectiva cualitativa de la investigación, la visión subjetiva de los informantes en su contexto natural sobre la realidad se ordenó y analizó para comprender el fenómeno cognitivamente conocible (Padrón, 1998). Para ello, el investigador se integró con la realidad a los efectos de indagar y construir los patrones culturales a partir de la interacción con el objeto conocido.

Desde la perspectiva del enfoque introspectivo-vivencial-interpretativo, la investigación propuesta comprendió el estudio reflexivo para la interpretación y construcción del conocimiento, específicamente sobre el proceso que fundamenta teóricamente la formación del profesor sin titulación docente de la ULA-Táchira respecto a la construcción del saber pedagógico. Por tanto, los datos se centraron en el saber, la praxis y las prácticas pedagógicas, así como en el proceso de formación, la profesión según título universitario recibido, la condición de profesor universitario y la universidad.

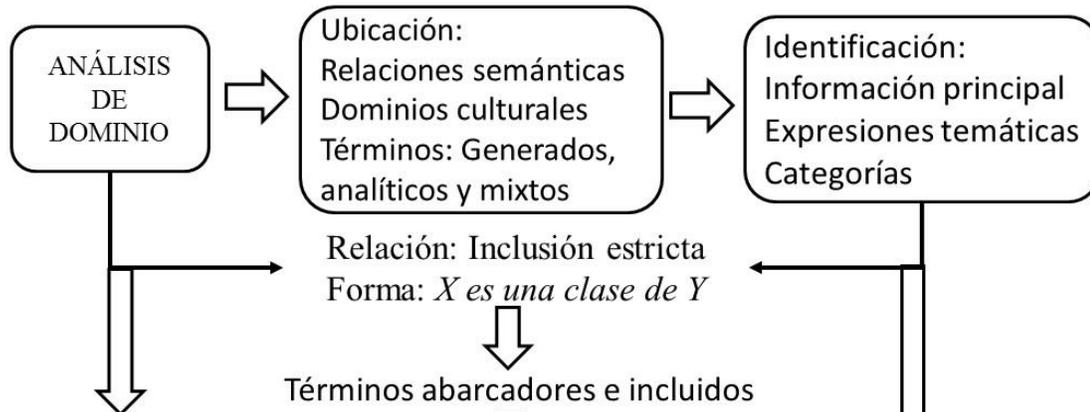
Las creencias y conocimientos de los informantes sobre las actividades prácticas de la realidad se recogieron mediante conversaciones, por lo que los datos reflejan etnometodológicamente lo que cognitivamente interpretan, comprenden y conocen los participantes respecto a las actividades prácticas de la vida cotidiana del profesor universitario sin titulación docente inicial, en el entendido de que son hechos culturales de un contexto en particular. Para ello, el investigador preparó, organizó y sostuvo encuentros con los informantes, en los cuales se realizaron y desarrollaron las conversaciones.

La preparación de los encuentros comprendió el contacto personal y la selección de mutuo acuerdo del lugar, fecha y hora de la conversación. La organización consistió en acondicionar el lugar y el equipo de grabación, así como la elaboración de la lista de temas según los indicadores del estudio. Las conversaciones se desarrollaron mediante un diálogo natural e interactivo sobre los aspectos previamente seleccionados por el investigador y aquellos que espontáneamente fueron surgiendo durante la misma conversación. Por cada participante se planificó un encuentro, pero con dos de los informantes fue necesario realizar un segundo encuentro para aclarar o profundizar aquellos temas que el investigador consideró fundamentales para el estudio.

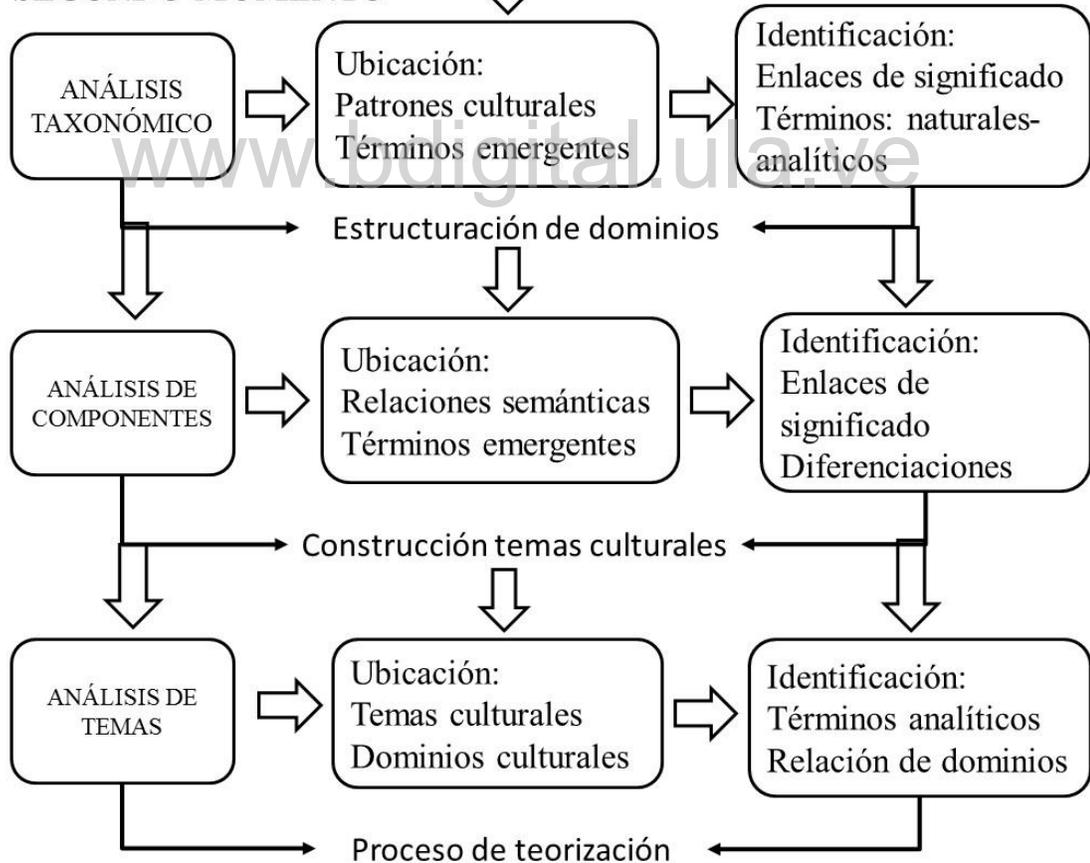
Igualmente, luego de las conversaciones y sus respectivas transcripciones, se procedió a identificar culturalmente las expresiones, las palabras y el significado cultural aprendido o creado mediante el lenguaje, las actividades, las conductas y los objetos, con el fin de organizarlo y analizarlo según el procedimiento propuesto por Spradley (1979; 1980). Por tanto, en cumplimiento del procedimiento analítico, con el análisis de dominios en el primer momento se identificaron y analizaron los patrones culturales de los datos e información, y en el segundo momento se ubicaron organizativamente, y luego se procedió a realizar los análisis: taxonómico, componencial y de temas, y se pasó al proceso de teorización.

FIGURA 2. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

PRIMER MOMENTO



SEGUNDO MOMENTO



Fuente: Material de trabajo del investigador

En el primer momento, el cual comprendió inicialmente el análisis de dominio, a partir de la información principal, se identificaron las relaciones semánticas para ubicar los significados culturales predominantes de los informantes y el contexto como categorías generales y subcategorías de significado. Con dicho análisis se identificaron las expresiones temáticas y las categorías generales de significados según las relaciones semánticas de los términos abarcadores e incluidos, y que representan los patrones o dominios culturales. Los dominios culturales fueron ubicados según el lenguaje usado por los participantes, los términos analíticos inferidos por el investigador de acuerdo con la realidad cultural del contexto y los términos mixtos que incluyen tanto el lenguaje de los participantes como los derivados analíticamente por el investigador. La identificación de cada dominio consistió en la asignación a las categorías y subcategorías de una denominación general o abarcadora según la relación de “inclusión estricta”, cuya forma es *X es una clase de Y*.

En el segundo momento, se consideraron los términos abarcadores, los términos incluidos y sus relaciones semánticas de acuerdo con el análisis taxonómico que permitió establecer los enlaces de significados entre las categorías o términos. Luego, se procedió a diferenciar los términos de cada dominio cultural para su ubicación y estructuración según el o los significados de los abarcadores y términos incluidos de carácter emergentes, a los efectos de proceder a la construcción de temas culturales derivados de las relaciones y entrelazamientos de los significados de cada dominio mediante el análisis de componentes.

En este orden, se identificaron los términos analíticos o categorías derivados de las bases y aspectos teóricos y los términos naturales suministrados por los informantes y el contexto. Con fundamento en los términos analíticos, el investigador procede a construir los emergentes para sustentar o argumentar los temas culturales que explican los elementos teóricos que fundamentan el saber pedagógico de profesores universitarios de la ULA-Táchira en el proceso de formación del docente. En otras palabras, en los momentos del procedimiento de análisis de la información,

la categorización y subcategorización de los dominios culturales se cumplieron con una visión flexible para considerar e incorporar los términos relacionados con el objeto de estudio de la investigación. Con los objetivos, los fundamentos y aspectos teóricos, los datos suministrados por los informantes y el contexto se ubicaron y organizaron las categorías y el análisis de temas. Finalmente, a partir de la fragmentación del constructo hallado en el análisis de tema en su vinculación con los indicadores de la operación de objetivos y las categorías emergentes que resultaron de los dominios culturales, se procedió a la teorización.

Asimismo, los informantes y patrones culturales categorizados se identificaron con una clave para facilitar el procedimiento de análisis y su comprensión. En el CUADRO 1 se presenta la clave que identifica los informantes que participaron en las conversaciones.

La información derivada de las conversaciones fue codificada según el informante clave, por lo que la cantidad de datos por clave identifican a los participantes en las conversaciones y el escenario o contexto natural de la investigación. En el CUADRO 2 se refleja el total de expresiones de la información codificada atendiendo la clave de adherencia, la cual fue seleccionada y filtrada para evitar repeticiones innecesarias o impertinencias con el objeto de estudio.

CUADRO 1. CLAVE DE INFORMANTES E INFORMACIÓN SELECCIONADA

INFORMANTES	CLAVE
Psicólogo	C1
Economista	C2
Abogado	C3
Ingeniero	C4
Contador público	C5

Fuente: Material de trabajo del investigador

CUADRO 2. INFORMACIÓN SELECCIONADA Y CODIFICADA POR CLAVE

CLAVE	INFORMACIÓN SELECCIONADA	EXPRESIONES TEMÁTICAS FILTRADAS
C1	404	152
C2	285	160
C3	277	149
C4	335	116
C5	303	119
TOTAL	1604	696

Fuente: Material de trabajo del investigador

Ahora bien, la información seleccionada se deriva de las categorías que surgieron en la sistematización de los objetivos y del marco teórico, las cuales se utilizaron para precisar los indicadores que orientaron las conversaciones y la selección de la información (ANEXO 1). Las categorías en cuestión son las siguientes: saber pedagógico, praxis pedagógica, prácticas pedagógicas, formación, profesión, profesor universitario y lectura.

Primer Momento: Procedimiento para el Análisis de Dominios Culturales

Estudio de Categorías

Categoría: Saber Pedagógico

La categoría saber pedagógico, concebida como la actividad cognitiva y procesual sometida a situaciones permanentes de interacción, construcción y reconstrucción que se dan en el interior del sujeto, fue indagada según los indicadores docencia, interrelación, construcción del saber y concepciones disciplinarias. Sobre la docencia vinculada con la enseñanza como actividad profesional del profesor en el

aula, los participantes presentan la siguiente información ubicada según los indicadores:

Indicador: Docencia

El participante C1 considera que: “*La docencia es escuchar a otros*”... (C1.10), mientras que el participante C2 dijo:

*La docencia es el arte de relacionarse con los que quieren aprender (C2.65).
El profesional insertado en la docencia asume el compromiso de compartir conocimientos y enriquecer la enseñanza con sus experiencias (C2.180).
El docente puede orientar su enseñanza cuando indaga sobre los intereses que tiene el estudiante en cuanto a la construcción de su proyecto de vida mediante los estudios (C2.201).
La enseñanza debe consistir en la simplificación del conocimiento para que el estudiante se lo apropie (C2.229).*

Por su parte, el participante C3 indicó que:

*El docente es una persona que sabe y quiere compartir lo que sabe (C3.45).
Utilizo los casos prácticos para explicar teóricamente los contenidos (C3.185).
En la docencia la enseñanza es un acto sublime con fines nobles (C3.220).*

El participante C4 expresó:

Profesional sin formación docente tiene debilidades en la enseñanza (C4.18).

En las conversaciones con los informantes se preguntó sobre las concepciones que tienen de la docencia y, ante el hecho de actuar con el carácter de profesor en ejercicio, se indagó en cuanto a la función del docente universitario; es decir, cómo entienden y conciben sus funciones docentes, por lo que sobre el particular se pudo recoger la siguiente información:

El participante C2 señaló que:

*En el ejercicio de la docencia hay que cambiar la base de conocimientos constantemente para mejorar (C2.19).
No es necesario ser un docente estricto o gruñón para lograr el interés y la atención de los estudiantes (C2.114).
El docente que trabaja contenidos de una disciplina que no le es familiar, se le dificulta sentirse a gusto y explicar (C2.123).
La docencia es el ejercicio de conjugar el conocimiento de las disciplinas para interpretar y revisar la realidad. (C2.179).*

Al respecto, expuso el participante C3:

*El docente debe conectar en el aula sus conocimientos con otras ramas del saber para generar inquietudes y expectativas entre los estudiantes (C3.25).
La docencia es una oportunidad para innovar o repensar el conocimiento y las profesiones por lo general buscan poner en práctica el conocimiento científico (C3.205).*

La docencia representa las actividades de enseñanza que cumple el profesor en la universidad, las cuales se sustentan en la formación y el arte de relacionarse con los estudiantes para compartir conocimientos y reconstruir el saber pedagógico. El docente diseña y desarrolla estrategias para que el estudiante acceda y se apropie del conocimiento teórico o práctico, y logra esa meta cuando crea condiciones y canales comunicativos flexibles, atractivos y democráticos.

Por otra parte, la docencia no debe ser rutinaria ni excesivamente tradicionalista, pues los cambios en las disciplinas y los aportes de la tecnología a la educación propician la generación de expectativas innovadoras entre los estudiantes. Al parecer el desenvolvimiento creativo del docente está relacionado con la familiaridad y dominio de los contenidos del programa que administra; de tal suerte que la formación académica y pedagógica se constituyen en los pilares de la educación flexible para interconectar el saber de las diferentes disciplinas que forman integralmente al ser humano.

Indicador: Aprender a enseñar

En este indicador se examinó el hecho de que un profesional sin formación inicial en la docencia aprende a enseñar y ejerce un oficio para el que originalmente no había sido formado, por lo que los participantes suministran información sobre la imagen previa que tienen del docente, imitaciones, maduración y la rutina, según los siguientes datos:

El informante C1 dice que:

El profesor sin formación docente usa las prácticas pedagógicas de su

enseñanza durante pregrado (C1.153).
Como enseñan a un profesional así él trata de enseñar (C1.155).
El docente abierto con sus estudiantes crea un clima de confianza (C1.137).

El participante C2 señaló que:

Saber programar es un paso esencial para madurar como docente (C2.118).

El participante C3 dijo que:

La tendencia de un profesional cuando da clase es a imitar el ejercicio docente que aprendió en pregrado (C3.112).
El docente debe ser observador para no ver como deficiente el estudiante que no habla en clase porque hay diferentes maneras de evaluarlos (C3.135).
Las rutinas aburren a los estudiantes y al mismo docente, pues no es creativo (C3.177).

Por último, el participante C5 expresó que:

El ejercicio de la docencia enriquece cognoscitivamente (C5.121).
La docencia padece la ingratitud del mismo sistema (C5.88).

www.bdigital.ula.ve

En resumen, el profesional que egresa de una universidad en especialidades diferentes a la docencia o la pedagogía, no recibe formación docente para dirigir procesos de enseñanza, pero aprende el estilo que identifica la tipología de enseñanza que desarrollan sus profesores, generalmente de pregrado. Asimismo, cuando el profesional se incorpora al ejercicio de la docencia vive nuevas experiencias que generan la necesidad de ser creativos e implementar los conocimientos desarrollados en su formación académica, en este caso marcado por la influencia de sus profesores.

Indicador: Interrelación

En cuanto a la concepción de los informantes de sus funciones docentes en interrelación con el contexto como realidad en la que se desenvuelven, los temas disciplinarios y los miembros de la comunidad universitaria, se encontraron datos en las conversaciones relacionadas con la universidad, la comunidad universitaria, la realidad y su indagación e interpretación.

La información que sobre el particular suministra el participante C2 se aprecia

cuando dice que:

Los problemas de la realidad en el aula resultan interesantes” (C2.22).

El participante C3 señala:

Conocer las figuras e instituciones novedosas conlleva repensar la realidad y los cambios que experimenta” (C3.24)

El participante C4 sobre el particular expone:

La dedicación a la docencia incorpora al profesor a la familia universitaria (C4.71).

El participante C5 dice:

*La opinión de especialistas se interpreta y analiza a luz de la realidad (C5.32).
Se indaga sobre temas próximos a la realidad, los más cercanos (C5.30).
La actividad docente no puede ser ajena a la realidad viviente de la comunidad universitaria (C5.101).*

Igualmente, en la interrelación del profesor sin formación inicial en la docencia con miembros de la comunidad universitaria, es preciso destacar que la información suministrada en las conversaciones se dirige a significar el apoyo, las actividades para la enseñanza y el asesoramiento o colaboración que brindan docentes experimentados, como se puede observar en las expresiones del participante C1 al indicar que:

No deben existir limitaciones para pedir ayuda ante dificultades en el momento de enseñar (C1.290).

Las dificultades generan la necesidad de consultar (C1.291).

El profesional no formado para la docencia debería tener un tutor pedagógico (C1.294).

El participante C2 dijo:

Se puede aprender a planificar con el asesoramiento de un profesor con mayor experiencia (C2.126).

Se aprende a ser docente con las enseñanzas de otros colegas (C2.133).

El participante C3:

La falta de conocimientos o experiencia para enseñar se supera con ayuda,

consulta con personas con mayor experiencia y estudiando (C3.224).

Entre tanto, el participante C4 reseñó que:

Ante las dificultades en el momento de enseñar, es viable consultar o preguntar a los que saben (C4.289).

En todas las profesiones se aprende de la experiencia (C4.207).

La ausencia de acompañamiento dificulta aprender a enseñar (C4.47).

Los más experimentados complementan las carencias del profesor sin formación docente (C4.48).

Finalmente, el participante C5 informó que:

Con el apoyo de un docente experimentado se aprende a planificar y a enseñar (C5.120).

El apoyo de los que tienen mayor experiencia es necesario para aprender a ser mejor docente (C5.46).

Se concluye que el docente cumple sus funciones sin desconocer el contexto universitario y la realidad, por lo que interactúa con problemas reales que conllevan reflexionar y repensar el mundo desde la perspectiva de las disciplinas. Este proceso comporta nuevos aprendizajes que no son ajenos a las prácticas pedagógicas ni a los aportes que realizan los profesores y demás miembros de la comunidad universitaria.

La interacción docencia, saber disciplinario y universidad es posible en la medida en que el docente se integra a la comunidad universitaria y hace vida académica. Dicha integración es necesaria para el desenvolvimiento e interpretación de la realidad según los protocolos científicos para producir el conocimiento y reaprender del trabajo que aporta a la comunidad científica o de los procesos de discusión que propicia la universidad.

Asimismo, ante las debilidades por la falta de formación docente el profesional se interrelaciona con sus pares o docentes con mayor experiencia para buscar el apoyo y colaboración con el fin de sobreponer las exigencias del ejercicio docente. Por ello, los docentes aprenden sobre docencia y las prácticas pedagógicas de los profesores con mayor experiencia o que se han formado pedagógicamente para el ejercicio de la docencia.

Indicador: Construcción del saber

Respecto a la construcción del saber en materia pedagógica, las conversaciones reflejan información que vincula al profesional incorporado a la docencia con la enseñanza y el aprendizaje de las competencias para aprender a enseñar, desarrollo de estrategias, los conocimientos actualizados de las disciplinas y la vida en el aula de clase. En tal virtud, respecto a aprender a enseñar el participante C3 dice:

*Con la experiencia en la docencia diariamente se aprende (C1.120).
Las prácticas educativas no siempre reflejan construcciones o cambios teóricos (C1.50).*

El participante C2 que:

*La enseñanza entraña los procesos de construcción de aprendizajes en los que participan estudiantes y docentes(C2.184).
Con el paso del tiempo el ejercicio de la docencia por parte de un profesional se facilita porque adquiere habilidades para desarrollar estrategias según los contenidos o circunstancias (C2.244).*

Por su parte, el participante C3 informa que:

*Los conocimientos y las experiencias no se quedan en el consumo personal, se comparten en el salón de clase (C3.19).
Se aprende del estudio de los casos prácticos (C3.188).
El docente enseña y aprende a mejorar su enseñanza en el mismo proceso educativo (C3.217).*

El participante C4 dice:

*El profesional sin formación docente es capaz de aprender sobre la marcha la docencia (C4.12).
El docente que discute en clase sus producciones escritas tiene la oportunidad de repensar, replantear o revisar sus argumentos (C4.171).*

Y el participante C5 que:

El que enseña todos los días aprende algo nuevo del ejercicio docente (C5.186).

El profesor enseña en el aula, pero aprende en sus actividades diarias a ser o mejorar como docente (C5.218).

Sin duda, las prácticas en el aula son fundamentales para la construcción del saber pedagógico y aprender a enseñar, pero el ejercicio de la docencia requiere del saber teórico que estructuran las disciplinas. Por ello, el profesional vinculado a una disciplina imprime un estilo especial a sus prácticas y aprende a aprender en el aula porque integra el conocimiento (teoría) con la práctica, en cuyo proceso tanto profesor como estudiante aprenden constantemente.

Indicador: Conocimiento

En razón de que los conocimientos de las disciplinas están en constante cambio y revisión del saber, los participantes presentan datos sobre la actualización en cuanto a los contenidos, información, libros, pensamiento humano y creatividad. Así se tiene que el participante C2 informa que:

*La actualización conlleva la comprensión del mundo que nos rodea (C2.23).
Las tecnologías son medios para volar en la búsqueda del conocimiento (C2.16).
El docente universitario necesita una línea de investigación para revisar, profundizar y repensar el conocimiento de su disciplina (C2.57).*

Por su parte, el participante C3 refiere que:

*El docente que se limita a un texto o contenido vetusto corre el riesgo de quedarse aislado en la sociedad del conocimiento (C3.26).
Los medios informativos virtuales que traen notas cortas sobre nuevos conocimientos orientan sobre los cambios, pero no son suficientes (C3.29).
El profesor creativo siempre será activo en el aula (C3.175).
El profesor no puede quedar como un docente que solo repite la misma información (C3.176).
Es recomendable que el docente tenga su biblioteca personal sobre temas de la disciplina que trabaja (C3.190).*

Sobre el particular, señala el participante C4 lo siguiente:

La educación no se especializa en producir el conocimiento de una disciplina, pero si es el oficio que abre espacios para cuestionar el pensamiento humano (C4.178).

En todas las profesiones necesariamente se tiene que aprender todos los días ante los cambios del discurso que constantemente se suscitan (C4.206).

Lo que se dice en el aula debe hacer pensar a los alumnos como oyentes (C4.285).

El participante C5 aporta que:

Los conocimientos de un profesional sobre una disciplina son fundamentales para la evaluación (C5.199).

Asimismo, los informantes en el indicador conocimiento manifiestan aspectos sobre los saberes inherentes a una profesión, el discurso del docente en el aula y la figura del docente como modelo que los estudiantes observan profesionalmente. Los datos relacionados con el saber disciplinario de una profesión y la docencia, se aprecian en el participante C1 cuando destaca:

La pedagogía se nutre de los conocimientos de las ciencias para alcanzar sus fines formativos” (C1.261).

El participante C2 refiere:

Los conocimientos generales de las disciplinas deben conocerse en edades tempranas (C2.4).

El profesional debe inferir sus propias conclusiones sobre las concepciones de su disciplina (C2.33).

El docente y los estudiantes en sus inicios universitarios, deben conocer los aspectos conceptuales de las disciplinas y luego profundizar en ellas científicamente (C2.171).

El participante C3 hace referencia al tema en los siguientes términos:

Los conocimientos de una disciplina forman un tipo de perfil profesional (C3.16).

Temas como la electrificación de las disciplinas son atractivos e innovadores en el campo del estudio de las ciencias (C3.32).

El conocimiento de una disciplina es necesario porque refuerza la base teórica y práctica de la docencia (C3.226).

Por último, los participantes C4:

El conocimiento educativo es amplio para dominarlo todo (C4.19).

Quien ignora una disciplina no está calificado para evaluar sobre los

conocimientos de esa disciplina (C4.199).

Y el participante C5:

Los saberes de una profesión son enseñables (C5.259).

De los datos se deduce que los conocimientos de las disciplinas cambian. El docente revisa y actualiza su actividad en el aula para responder frente a las nuevas expectativas que presenta la realidad y las ciencias. En este sentido, los medios que el profesional encuentra para no aislarse ante los cambios disciplinarios están relacionados con la investigación, la consulta y uso de textos actualizados, la incorporación de las TIC al trabajo docente y la creatividad e innovación para vincular y familiarizar al estudiante con los contenidos y dinamizar las actividades en el salón de clase. Para lograr la eficiencia y calidad de la educación, se hace necesario que el profesional sin formación docente inicial acepte la necesidad de incursionar en la pedagogía, pues la enseñanza como eje del ejercicio profesional de la docencia complementa el saber académico de una disciplina y el saber pedagógico.

Categoría: Praxis pedagógica

La categoría praxis pedagógica es concebida como el proceso reflexivo sobre los saberes pedagógicos teóricamente contruidos y las acciones o prácticas pedagógicas objetivadas, mediante las cuales se procura transformar la realidad y aprender a enseñar. El estudio de este término comprendió los indicadores reflexiones, transformaciones, educar y percepciones, y la información que se obtuvo como resultado de las conversaciones fue la siguiente:

Indicador: Reflexiones

Las funciones del profesor universitario relacionadas con la docencia, la investigación y la extensión fueron revisadas según la concepción filosófica de la praxis sobre los saberes y prácticas pedagógicas de los informantes, por lo que aportaron sus creencias culturales sobre la actividad reflexiva que adelantan. Igualmente, ahondan tópicos que hablan de los hechos que desarrollan o ejecutan de manera consciente, la autoevaluación de la función y los roles, las inhibiciones e las

improvisaciones en la práctica, inexperiencias, cambios, expectativas y aprehensiones que la actividad reflexiva generan en el profesor sin formación docente inicial. La información sobre estos aspectos, hallada en las conversaciones, se resume en el caso particular del informante C1, en las siguientes expresiones:

La profesión ayuda a autorreflexionar sobre lo que se hace o cumple (C1.12).

El docente se puede autocuestionar cuando la institución no atiende la parte humana del estudiante (C1.130).

La reflexión puede hacerse sobre las estrategias, contenidos o dominios (C1.187).

Se opta por la lectura de textos de autores con los que no se tiene relación personal (C1.258).

Si el docente impone la lectura de sus textos personales genera una relación por encima del estudiante (C1.256).

Reflexionar sobre las actividades en el aula permite establecer lo bueno y lo malo (C1.295).

El participante C2 señala que:

La actividad reflexiva diferencia el ejercicio de la docencia respecto al pragmatismo de otras profesiones (C2.173).

El participante C4 dice:

Sin formación docente al finalizar una clase se conflictúa entre la práctica cumplida y los objetivos trazados (C4.16).

La observación del grupo es una forma de evaluar el cumplimiento de los objetivos programados (C4.184).

La reflexión con preguntas sobre la actividad cumplida, permite el autocuestionamiento (C4.186).

Mediante la reflexión sobre las prácticas se reconocen las debilidades (C4.296).

Por su parte, el informante C5 señala que:

Con la reflexión sobre lo que se hace es posible potenciar las fortalezas (C5.297).

En cuanto a la experiencia como el acto cognoscitivo del ser humano que encarna los aprendizajes, las lecciones y la preparación personal para cumplir las responsabilidades asumidas, cuando es objeto de reflexión puede contribuir con los

cambios o transformaciones de las prácticas desarrolladas y los saberes aprendidos, como se observa en la información que aportan los participantes. El participante C1 indica que:

Cuando no se tiene experiencia docente se habla en el aula sin un propósito pedagógico (C1.149).

La falta de experiencia hace que se repitan mensajes sin un propósito predeterminado (C1.151).

El participante C3:

Ante la falta de experiencia en el ejercicio docente se dificulta dominar la atención del grupo (C3.147).

Lograr el respeto de la autoridad del docente en el aula no es fácil si no hay experiencia (C3.161).

Asimismo, el participante C4 dice:

La falta de experiencia inmoviliza y conculca las buenas intenciones de la actividad docente (C4.147).

Cuando no hay experiencia los contenidos planificados no se desarrollan según las expectativas (C4.170).

El participante C5:

El temor y la inexperiencia desdibujan el conocimiento que se quiere compartir con los estudiantes (C5.148).

La falta de experiencia conlleva que lo planificado no se cumpla o desarrolle según lo esperado (C5.161).

La programación curricular también es parte de las percepciones que estructuran el proceso reflexivo de los informantes, especialmente en los aspectos relacionados con los objetivos trazados por el docente para alcanzarlos de acuerdo con las competencias o programación que incluye las prácticas pedagógicas y los contenidos curriculares cumplidos. Así se tiene que en las conversaciones sostenidas el participante C1 dijo:

Estrategias innovadoras desconocidas generan ansiedad (C1.51).

Si no se cumple el contenido programado se debe cambiar la estrategia (C1.194).

Las teorías del aprendizaje marcan pautas sobre las estrategias (C1.210).

El currículo debe ser flexible y no una camisa de fuerza para las estrategias (C1.273).

El currículo guía y no encadena las estrategias (C1.274).

Sobre el mismo tema señaló el participante C2 estas ideas:

Los métodos de enseñanza modernos indican que el trabajo en equipo tiene mayor aceptación entre estudiantes porque permite complementar o solventar carencias (C2.79).

La agrupación de estudiantes con intereses comunes puede garantizar el éxito escolar colectivo (C2.97).

Las estrategias con propósitos pedagógicos claros arrojan resultados positivos (C2.125).

El participante C3 afirmó que:

La identificación de propósitos entre el docente y sus estudiantes es gratificante porque se siente que los objetivos son logrables (C3.95).

Cuando siento que no se cumple un objetivo programado, procedo a reforzar en la siguiente clase (C3.157).

El docente debe actualizar el currículo sobre la marcha de las actividades escolares (C3.167).

El docente debe dejar a un lado lo desactualizado del currículo e incorporar las innovaciones (C3.214).

Sobre el particular el participante C4 dijo que:

Las improvisaciones no permiten evaluar el cumplimiento de los objetivos (C4.145).

Los temores e improvisaciones anulan los objetivos de la educación (C4.146).

Se debe trabajar con los contenidos del diseño curricular porque son parte de la formación profesional del estudiante (C4.151).

No cumplir con los contenidos programados implica cambiar la estrategia (C4.195).

Los contenidos se pueden desarrollar con diferentes tipos de estrategias (C4.202).

Finalmente, refiere el participante C5 lo siguiente:

Cuando no se cumple lo planificado no es difícil percibirlo (C5.189).

La linealidad estratégica puede distraer o dispersar la atención (C5.215).

El currículo oculto está relacionado con la parte sensible y humana del hecho educativo (C5.270).

Los informantes revelan el tipo de actitud que asumen ante los cambios y resultados de las prácticas pedagógicas. En este sentido, el participante C2 manifiesta:

Un docente debe adaptarse o transformarse ante los cambios globalizados (C2.20).

El ejercicio docente satisface expectativas porque es una de las formas idóneas de realización personal (C2.83).

El participante C4 expuso:

El buen docente logra que sus estudiantes se formen sin los traumas tradicionales de la educación (C4.70).

Satisface el deber cumplido cuando los estudiantes reconocen y agradecen la labor del docente (C3.96).

El profesor universitario cumple sus funciones docentes, investigativas y de extensión familiarizado con la praxis o los procesos reflexivos sobre la teoría y la práctica. Este proceso se cumple ante la dinámica propia del ejercicio de la docencia y según la experiencia y conocimientos que adquiere y desarrolla el profesor universitario. La práctica en la docencia se relaciona con la producción científica, ya que educar en la universidad no es improvisar ni un ejercicio vacío porque los contenidos curriculares son la expresión del conocimiento de las ciencias y la producción científica de la academia, incluso la práctica en el aula institucionalmente se debe insertar mediante la formación en el saber pedagógico.

La formación pedagógica es inducida por la universidad para mejorar la calidad de la educación, pero es una contribución personal y profesional para el profesor universitario porque le permite aprender a aprender y desarrollar competencias que le impulsan cognitivamente a reflexionar y sobreponer dificultades, temores y debilidades en el aula. Asimismo, la formación potencia el saber pedagógico que define y mejora el perfil del docente y el ejercicio de la docencia como una profesión con experiencias gratificantes en la investigación, la extensión y la formación de los nuevos profesionales.

Indicador: Transformación

Con ocasión de las reflexiones que adelanta el docente, se plantea como realidad posible los cambios que contribuyen con la transformación de las concepciones previas sobre la enseñanza del profesor participante cuando no tiene formación inicial en la docencia. Se trata de la información que ubica al docente en las condiciones, el estado propicio o en ventaja para adelantar cambios vinculados con su formación, como se observa en la información que entregan en las conversaciones el participante C1 al referir:

El docente revisa su práctica mediante la reflexión (C1.14).
Cambios en los estudiantes exige variedad de estrategias (C1.29).
El profesional innova para aprender ante cambios (C1.47).
Reflexionar sobre el hecho educativo motoriza cambios en el docente para mejorar (C1.192).

El participante C2 dice lo siguiente:

Después de un semestre en el fondo interno se revisan los resultados de las actividades (C2.139).
De un semestre a otro el docente busca reinventar su labor (C2.140).
El docente tiende a innovar para no caer en la rutina (C2.141).
Los docentes cambian en la medida en que en las ciencias hay transformaciones o nuevos conocimientos (C2.142).
Cuando un objetivo programado no se cumple, es viable tomar las medidas o precauciones para cumplirlo en próximos semestres (C2.144).
El profesional que ejerce la educación está en constante revisión de sus actividades y conocimientos (C2.196).

Por su parte, el participante C3 indicó que:

El docente aprende igual o más que los estudiantes porque debe constantemente revisar sus conocimientos (C3.90).
Se reflexiona sobre las reacciones negativas que el docente tiene en el aula (C3.149).
Cuando siento que no llego a los estudiantes reflexiono para saber en qué estoy fallando (C3.151).
La reflexión sobre las labores cumplidas permite corregir, fortalecer el dominio sobre la actividad y mejorar el desenvolvimiento (C3.155).
En el aula el docente aprende a ser más persona en el sentido de que llega un momento en el que reconoce sus limitaciones y potencialidades (C3.232).

El participante C4 expuso:

Las actividades del docente están en constante revisión (C4.15).

La revisión de los cambios debe ser periódica (C4.55).

El participante C5 dijo:

La reflexión genera cambios en las actividades porque ayuda a reconocer los errores (C5.188).

Las fallas se pueden superar cuando el docente reflexiona sobre sus prácticas y mediante el diálogo con estudiantes (C5.165).

De la información recogida se infiere que las concepciones previas sobre la enseñanza se modifican con la práctica y la experiencia. La relación del docente con los estudiantes, las reflexiones que adelanta al finalizar sus actividades, los cambios de los grupos de estudiantes, la madurez del joven cuando prosigue con éxito en sus estudios y las innovaciones que exige la misma realidad crean condiciones para motorizar cambios cognitivos que transforman la administración del proceso de enseñanza.

Asimismo, los cambios en las prácticas que impulsa y protagoniza el docente se generan con la idea de subsanar fallas, mejorar o perfeccionar profesionalmente la docencia. La reflexión sobre los resultados es fundamental para reorientar las funciones del docente, pero solo adquieren la connotación pedagógica cuando el profesor universitario participa en los procesos de formación pedagógica.

Indicador: Educar

Cuando se asume el compromiso de la función docente, educar se hace parte inherente de la vida reflexiva del profesor ante las vivencias que lo inducen a repensar sobre las labores educativas cumplidas. Por ello, educar genera inquietudes y expectativas que inducen al docente a revisar su práctica y el saber pedagógico con la idea de mejorar, alcanzar los objetivos programáticos e institucionales de la universidad o revisar la autoconcepción que se tiene como docente. En efecto, estas apreciaciones se pueden encontrar en la información entregada por los participantes en las conversaciones, como se observa en las expresiones del participante C1 cuando

afirma que:

Las expectativas al ingresar a la docencia universitaria están relacionadas con los temores por los resultados de la enseñanza (C1.140).

Ante las dificultades para cumplir el programa, es necesario convenir con los estudiantes nuevas estrategias (C1.198).

El participante C2 expone que:

El docente se reconoce cuando logra insertarse en la vida universitaria de sus alumnos (C2.100).

Hago carrera docente porque me gustó la actividad de enseñar y transmitir conocimientos (C2.106).

La docencia tiende más al subjetivismo idealista, mientras que otras profesiones son más realistas y objetivas (C2.174).

La dinámica de la realidad exige que el docente cambie sus concepciones para enseñar (C2.186).

El participante C3 señala que:

El docente debe establecer un equilibrio entre el dominio de los contenidos y las estrategias de enseñanza (C3.118).

El docente percibe cuando no cumple los objetivos de una actividad (C3.156).

Hay que escuchar la voz del estudiante porque ellos son sinceros sobre lo que sucede en el aula (C3.166).

La crisis del país se refleja en el aula con la desmotivación de los estudiantes (C3.178).

Ejercer la docencia vincula estrechamente al profesional a los procesos educativos (C3.212).

La enseñanza es la posibilidad que tiene una persona de dar o impartir un conocimiento a otras personas (C3.216).

En educación la enseñanza es un arte que no admite improvisaciones (C3.219).

Entre tanto, el participante C4 indica lo siguiente:

En el aula se presentan juegos de intereses en los que las partes, docentes y estudiantes, deben salir como ganadores (C4.157).

En el educador el conocimiento y la información revolucionan el pensamiento humano, por lo que no es suficiente evolucionar intelectualmente con la realidad (C4.189).

El participante C5 habla sobre el particular en los siguientes términos:

El éxito de los estudiantes es como un logro alcanzado por un hijo del docente”

(C5.97).

El docente procura que el estudiante aprenda a interpretar, reflexionar y resolver (C5.156).

El exceso de flexibilidad riñe con la calidad de la educación (C5.222).

Los estudiantes deben tener nociones multidisciplinarias del conocimiento (C5.230).

La actividad docente inmersa en educar los profesionales que la universidad propone a la sociedad, crea en el profesor estados de conciencia sobre la función que cumple. Aunque la falta de formación docente no es ajena a las expectativas de éxito en el oficio que inicia, aprende a superar emocionalmente las limitaciones y temores, a establecer canales comunicativos afectivos con los estudiantes y reinventar estrategias para cumplir la programación curricular e insertarse en la vida universitaria.

La inserción del profesor a la universidad facilita emprender la carrera docente. En efecto, la labor docente implica definir la universidad como un proyecto de vida en el que existe plena identidad con los fines de la enseñanza, por lo que consigue establecer el equilibrio esencial entre contenidos, estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje.

Indicador: Percepciones

En cuanto a la percepción como mecanismo reflexivo que en el campo de la pedagogía contribuye con los procesos de representación, sintetización y conceptualización de la realidad, los informantes en las conversaciones hablaron sobre vivencias personales en las clases, la relación de la teoría y la práctica, el papel del interés en el estudio, el cumplimiento de la programación curricular, las actividades docentes en el aula y la actitud del docente ante el fenómeno educativo que dirige. Entre los datos que se deducen de las conversaciones, las percepciones expuestas sobre las vivencias personales en las clases destacan las que refiere el participante C1:

*El docente percibe como superar y olvidar las experiencias negativas (C1.133).
Las improvisaciones en el aula desorientan la labor con los contenidos*

curriculares (C5.150).

Preguntar al finalizar una clase sobre lo comprendido permite evaluar la práctica cumplida (C1.161).

Al comparar las primeras clases sin experiencia con las actuales, en las que ya hay experiencia, son notables las diferencias (C1.162).

El docente universitario acostumbra usar herramientas básicas para cumplir su función y las cambia cuando lo ameritan las circunstancias (C2.154).

El participante C2 señala:

En la primera actividad de aula se siente temor y pavor (C5.141).

Y el participante C5 dice:

La práctica no siempre refleja el deber ser que se propone el docente (C5.221).

La percepción que resulta cuando se siente que no existe relación entre la teoría y la práctica, está vinculada con la frustración, como se aprecia en la información que presenta el participante C2:

Si no hay relación entre las concepciones teóricas y el ejercicio práctico, queda un vacío que ocupa la frustración (C2.240).

Igualmente, las percepciones sobre el interés como elemento presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se reflejan en la información que suministra los participantes cuando C1 indica que:

Interés determina los temas a revisar (C1.54).

El participante C3 señala:

El docente aprende igual o más que los estudiantes porque debe constantemente revisar sus conocimientos (C3.90).

Y el participante C5 expone que:

Las redes se pueden usar para facilitar la revisión de los cambios (C5.53).

Si el docente consigue la participación y el interés de los estudiantes, se le facilita reflexionar sobre la actividad práctica cumplida en el aula (C5.185).

En atención a los planteamientos de los participantes, se puede afirmar que el

profesor universitario estructura un saber especializado para percibir las diferencias entre las primeras actividades en las que no se contaba con un saber pedagógico formado y aquellas en las que se ha adquirido por vía de la formación y la práctica, por lo que con el paso del tiempo se construye el saber pedagógico profesionalizado. En otras palabras, el docente se forma pedagógicamente para dirigir y administrar los tiempos relacionados con la enseñanza, los aprendizajes y la programación curricular. Las improvisaciones y los vacíos que generan la inexperiencia y las frustraciones, son superables con la revisión reflexiva que intencionalmente hace el docente de su práctica.

Categoría: Prácticas pedagógicas

La categoría prácticas pedagógicas como acto objetivado durante la enseñanza de los saberes, se estudió con base en los indicadores estrategias, experiencia y recursos para conocer los patrones culturales del profesor sin formación docente en la construcción del saber pedagógico y las reflexiones sobre la función educativa que cumple. En este sentido, los participantes tienen una visión clara sobre los beneficios educativos de las prácticas pedagógicas en el ejercicio docente, especialmente cuando el participante C1 afirma que:

*Las prácticas pedagógicas exigen revisar los cambios temáticos (C1.57).
La práctica pedagógica induce la formación (C1.87).*

Indicador: Estrategias

La información sobre las estrategias refleja la importancia de las condiciones para desarrollar el proceso de enseñanza, la realidad como referencia educativa en su relación con el cumplimiento del currículo, la falta de formación docente, la dinámica que tiene lugar en el contexto del aula y las debilidades y fortalezas de los profesionales incorporados a la docencia.

Entre los datos que resultan de las conversaciones referidas a los indicadores de la práctica pedagógica, se tiene que los participantes hablan sobre las condiciones, técnicas de enseñanza y actividades escolares como elementos vinculados con las

estrategias y el resultado del ejercicio docentes, por lo que a continuación se informa lo que expone el participante C1:

Con las estrategias se logran orientar las inquietudes personales de los estudiantes según los contenidos para no perder el control de las clases (C1.171).

Las estrategias no pueden ser repetitivas ni rutinarias (C1.208).

Las condiciones y características de los estudiantes determinan el sentido estratégico del currículo (C1.275).

El participante C2 se expresa sobre el particular de la siguiente manera:

En los contenidos teóricos o conceptuales se debe procurar que el estudiante sea reflexivo y crítico y obviar el caletre (C2.145).

Relacionar los contenidos con los temas de la realidad facilita el trabajo dialógico en el aula y la comprensión (C2.148).

El docente debe implementar sus estrategias con claridad y honestidad, sin sorpresas (C2.155).

La estrategia de relacionar la teoría con la realidad práctica del día a día facilita la comprensión de conceptos (C2.160).

A partir de la realidad con estrategias idóneas se puede construir el aprendizaje (C2.161).

El resumen escrito como material simplifica el estudio y la revisión de los contenidos (C2.162).

Las disciplinas sociales son dinámicas y cambiantes por lo que no deberían sujetarse a una estrategia cerrada curricularmente (C2.182).

Por su parte, el participante C3 señala:

Las estrategias deben cambiar para crear expectativas entre los estudiantes (C3.174).

El docente debe procurar con estrategias que la mayoría de estudiantes participen, pero nunca obligarlos (C3.142).

La realidad modifica las estrategias programadas y curricularmente establecidas (C3.171).

La deserción obliga a que el docente cambie sus estrategias porque no es igual planificar para 40 estudiantes que para 10 (C3.182).

El participante C4 se expresa en los siguientes términos:

La planificación ordena las actividades del docente en el aula (C4.122).

Con la programación se pueden trabajar estrategias sobre contenidos de disciplinas desconocidas (C4.124).

La programación le da lógica al desarrollo de estrategias en una clase del

docente (C4.129).

Necesariamente el profesor debe planificar sus estrategias (C4.131).

Las condiciones inapropiadas cuando se inicia la función docente dificultan el desarrollo de estrategias (C4.142).

Lograr la comprensión de los contenidos teóricos o conceptuales presenta mayor dificultad si no se implementan las estrategias apropiadas (C4.146).

La técnica de la pregunta sobre lo que se lee contribuye con la comprensión si el tema es ignorado (C4.210).

Los saberes de una profesión son enseñables con buenas estrategias (C4.261).

Por último, el participante C5 informa que:

Si el docente hace su propia programación aprende a definir lo que quiere lograr con las estrategias (C5.117).

Si no hay estrategias en un plan de clase no se puede llegar a los estudiantes (C5.132).

Los estudiantes participan cuando los temas los relacionan con la realidad que viven (C5.149).

La relación contenido estrategia no es necesariamente lineal (C5.206).

A los conceptos básicos se les va incorporando la realidad para que sean dominados por el estudiante (C5.164).

www.bdigital.ula.ve

Entre tanto, la información que incluye la falta de formación docente, las debilidades y las fortalezas de los estudios de pregrado o la formación precaria del egresado de la universidad e incorporado a una actividad profesoral, está contenida en las expresiones del participante C1 cuando dice:

Cumplidas las estrategias, evaluar es una de las debilidades del profesional sin formación docente (C1.298).

En la información que suministra el participante C3 se refiere que:

Una de las debilidades del profesor sin formación docente es no saber planificar estrategias (C3.119).

El informante C5 agrega:

El profesional sin formación docente tiene debilidades en las estrategias de enseñanza (C5.18)

Cuando no hay formación docente la dinámica del aula marca la pauta (C5.158).

Las estrategias que implementa el profesor universitario son consideradas por los participantes como parte de la práctica pedagógica. Por cuanto las estrategias son el resultado de las condiciones e inquietudes de los estudiantes y del tipo de contenido del currículo, el docente debe saber diseñarlas e implementarlas de manera creativa para promover el proceso de aprendizaje constructivo, reflexivo, crítico y participativo.

El docente planifica las actividades escolares no solo para dar respuesta a las expectativas del grupo de estudiantes, ya que debe observarse como la herramienta para ordenar lógicamente una clase con la idea de cumplir los fines formativos de la universidad. Entonces, el docente debe saber cómo se programan estrategias según los contenidos y condiciones ambientales y personales del contexto.

Indicador: Experiencia

Respecto a la experiencia como indicador para el estudio de las prácticas pedagógicas, los participantes explanaron en la información sus concepciones y explicaciones sobre la importancia de las vivencias personales para la formación como docentes universitarios y los hechos que han influido en sus vidas como profesores en ejercicio. Entre las experiencias docentes que refieren resalta el caso del participante C1, quien expuso:

La experiencia moldea para definir el perfil profesional del docente que se desea construir (C1.8).

La experiencia personal es fundamental para formarse (C1.23).

El profesional ingresa a la universidad sin experiencias como educador (C1.84).

El ejercicio docente trasciende sobre las experiencias negativas en el aula (C1.134).

La experiencia en la planificación permite tener una estructura clara de la clase (C1.172).

El participante C2 señaló que:

La experiencia en la docencia llena de satisfacciones al profesor por la labor que cumple (C2.105).

Las primeras experiencias parecieran que los alumnos son incontrolables y que todo se escapa de las manos (C2.112).

*Al docente experimentado se le facilita enseñar (C2.119).
Con la experiencia se deja la complejidad a un lado y se opta por la flexibilidad (C2.248).*

Asimismo, el participante C3 informó que:

Es una experiencia negativa que aparezcan personas requiriendo por imposición o como un favor la aprobación de un estudiante que no logró los méritos académicos (C3.99).

La experiencia contribuye con la selección de los contenidos para que sean pertinentes (C3.129).

La experiencia dice que no siempre es posible cumplir tajantemente el currículo porque siempre sucede algo que exige modificaciones o readaptaciones (C3.168).

Cada docente tiene sus experiencias propias que lo forman y le dan un perfil determinado (C3.235).

El participante C4 dice:

La experiencia ayuda a sobreponer imprevistos del semestre para cumplir los objetivos y la programación (C4.130).

Las experiencias personales en el aula son fundamentales para aprender a planificar (C4.168).

La falta de experiencia no permite controlar los tiempos de una clase (C4.169).

Y el participante C5 expuso:

Por lo general, antes de ingresar a la universidad, un profesional no ha tenido experiencias como educador (C5.105).

La experiencia permite administrar el tiempo en el aula (C5.128).

Las primeras clases sin la experiencia son un desastre (C5.163).

La experiencia establece los límites de la flexibilidad en el aula (C5.227).

En el marco de las experiencias, las prácticas pedagógicas en la iniciación del ejercicio de la docencia constituyen momentos que sirven para construir expresiones que identifican al profesional que se incorpora a las actividades docentes universitarias. Dentro de las expresiones que hablan de la experiencia inicial, llaman la atención cuando los participantes informan:

Participante C2:

La primera clase frente a los estudiantes fue espeluznante (C2.110)

Participante C3:

Al no saber programar una clase se desconocen los elementos fundamentales de la planificación (C3.121).

Ante la falta de experiencia docente, en la práctica los mejores aliados para superar dificultades son los mismos estudiantes (C3.163).

Participante C4:

Las primeras experiencias con las prácticas pedagógicas fueron improvisadas (C4.144).

La planificación adquiere relevancia en la experiencia con las prácticas pedagógicas, pues la docencia y su ejercicio son inherentes al plan de clases que programa el profesional de la docencia con formación pedagógica para enseñar. Al respecto, el participante C1 presenta expresiones que relacionan la práctica pedagógica con la planificación en los siguientes términos:

La primera planificación del profesor sin experiencia por lo general no se cumple (C1.157).

La evaluación de los contenidos vistos, es la parte más delicada y compleja ante la falta de experiencia docente (C1.167).

El participante C2 dice que:

El docente que no sabe planificar una clase aprende con la experiencia cuando debe diseñar e implementar un programa (C2.116).

La experiencia en la programación brinda al docente coherencia (C2.120).

Las actividades de aula planificadas garantizan que los estudiantes comprendan los contenidos ordenados (C2.121).

Con la programación bien concebida se pueden trabajar con diferentes unidades curriculares de manera simultánea (C2.122).

Con las metas semanales de una planificación se obtienen buenos resultados (C2.128).

La experiencia con la planificación enseña a realizar cambios y a mejorar las estrategias (C2.130).

Con la experiencia el desarrollo de los contenidos fluye, se relacionan con la realidad y se pueden complementar o aumentar con otras concepciones disciplinarias (C2.247).

En el caso del participante C3, se hallan expresiones como:

Las experiencias personales en el aula son determinantes para aprender a planificar y desarrollar actividades o estrategias de enseñanza (C3.127).

Sin planificación los objetivos no se pueden cumplir, pues se improvisa (C3.159).

Finalmente, el participante C5 indicó:

Si el docente planifica sabe si cumplen o no los objetivos programados (C5.143).

Se usa la programación curricular porque es la base de las actividades en el aula (C5.271).

Se infiere de los hallazgos referidos que la experiencia moldea el estilo y es parte esencial del proceso de formación del docente. En tal sentido, la experiencia capacita al profesor universitario para planificar las clases y dirigir el proceso de enseñanza, en especial en lo atinente al dominio del grupo, el ejercicio de la autoridad para tomar decisiones en el aula, seleccionar los contenidos según las exigencias de la realidad, manejar los programas de las unidades curriculares y establecer los límites entre la flexibilidad y la exigencia.

Si bien el inicio del ejercicio de la carrera docente sin formación pedagógica ni experiencia, por lo general genera momentos difíciles para el profesional que se incorpora como profesor universitario, pero con las prácticas se superan los momentos de dificultades y apremios. Las primeras experiencias no son fáciles ante las limitaciones que impone el tipo de formación profesional, pero la decisión de continuar la carrera docente abre espacios para madurar en la docencia y cumplir con las funciones y fines de la universidad.

Indicador: Recursos

Otro indicador que se indagó en relación con las prácticas pedagógicas fueron los recursos; es decir, las herramientas, equipos, útiles, materiales e instrumentos que usa o dispone el docente en el cumplimiento de sus funciones. En cuanto al uso práctico o utilidad de los recursos, el participante C1 manifestó:

En la práctica las herramientas de una profesión contribuyen con la formación personal (C1.13).

Uso de las tecnologías como un complemento para el trabajo en el aula

(C1.34).

El participante C2 dice que:

Existe la tendencia de implementarse el material virtual (C2.166).

El participante C5:

El uso de la información que se difunde en los medios de comunicación impresos y virtuales dinamizan las clases participativas (C5.168)

Ahora bien, frente a la disponibilidad de los recursos para usarlos en las actividades docentes, el participante C1 señaló:

Hay estudiantes con limitaciones frente a las tecnologías (C1.37).

Hay docentes con resistencia a las tecnologías (C1.38).

No se tiene la propiedad de equipos técnicos (C1.42).

Uso de equipos técnicos propiedad de la universidad (C1.43).

El participante C2 expuso que:

Se trabaja con material prestado o que facilita un amigo o familiar para poder desarrollar estrategias (C2.164).

El participante C4 informa:

Estudiantes y docentes tienen acceso limitado a internet (C4.39).

Hay limitaciones en la universidad para el uso de tecnologías (C4.40)

Y el participante C5 aportó:

Ya no se cuenta en el hogar con los mismos equipos tecnológicos (C5.41).

Departamentos brindan apoyo con equipos técnicos (C5.44).

Los salones deberían estar dotados con equipos técnicos que apoyen la labor del docente (C5.166).

Por otra parte, cuando se habla de la importancia o papel de los recursos en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, el participante C1 informa que:

Los conocimientos desactualizados limitan los procesos educativos prácticos del recurso docente ante los cambios (C1.30).

El participante C2 indica que:

El docente debe usar y canalizar los aportes educativos de las nuevas tecnologías (C2.71).

El trabajo con equipos desactualizados no es mucho lo que aporta al proceso educativo (C2.77).

El aula virtual individualiza esfuerzos y potencia habilidades tecnológicas en estudiantes y docentes (C2.78).

Aprender a usar los recursos que se requieren para el ejercicio de una profesión es parte del proceso de formación. Esto significa que cada profesión tiene sus propios recursos, y cuando un profesional se incorpora como profesor universitario debe reconocer y saber usar los recursos pertinentes para la enseñanza. Así se tiene que, desarrolla la competencia de integrar a los procesos educativos las herramientas, equipos, útiles, materiales e instrumentos de la profesión; es decir, aprende a utilizar los recursos a disposición de la educación y las disciplinas para desarrollar las prácticas pedagógicas en el aula. Para ello, adquiere la habilidad de incorporarse a las nuevas tecnologías e implementar estrategias con el fin de relacionar los estudiantes con los recursos e interpretar las circunstancias que influyen en su disponibilidad y acceso.

Indicador: Contexto

En cuanto a la dinámica que tiene lugar en el contexto del aula y las actividades intraaula, en las conversaciones el participante C1 expuso:

El debate en el aula enriquece (C1.180)

El participante C2 dijo que:

En el aula el docente debe ser dinámico con los conocimientos (C2.18).

La sed de aprendizaje del estudiante estimula la creatividad y constancia del docente (C2.96).

El docente tiene el compromiso de contribuir con el proceso de madurez intelectual de sus estudiantes (C2.99).

Números altos de alumnos en el aula impide cumplir con eficiencia la labor docente (C2.111).

Los procesos educativos estrictos o exigentes son positivos para potenciar los aprendizajes (C2.205).

Igualmente, el participante C3 señaló:

A los grupos pequeños se le dedica mayor tiempo en las estrategias de aula (C3.183).

Las actividades en el aula son oportunidades para el intercambio entre docentes y alumnos (C3.141).

El participante C4 dijo:

En el aula debe haber feedback entre docente y estudiantes (C4.140).

La desmotivación a participar en el aula se puede superar el docente si se acerca más al estudiante (C4.236).

El aula de clase se convierte en el espacio en el que el docente desarrolla y expone sus conocimientos. No solo es el lugar para dirigir el proceso de enseñanza, pues se reconoce que representa el contexto en el que la creatividad y constancia generan experiencias significativas para la vida y el aprendizaje. En efecto, el aula es el espacio de encuentro entre el docente y los estudiantes, por lo que el ambiente debe tener las condiciones apropiadas para cumplir con los procesos de enseñanza y aprendizaje y ejercer o dirigir la cátedra con libertad, sapiencia y cordura.

Categoría: Formación

Otra categoría de estudio fue la formación, vista como el desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, y la capacidad para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, pues así lo exige la multiplicidad de elementos que confluyen en los espacios educativos (Chacón, 2008). Este término analítico se conversó respecto a los indicadores formación inicial y continua, actualización, autoevaluación, experiencias personales, titulación, universidad y capacitación.

Indicador: Formación inicial

En cuanto a la formación inicial los participantes conversaron sobre tópicos como enseñar sin formación docente, ingresar por primera vez al aula de clase sin

saber qué es o cómo se enseña y la fuente de las primeras ideas sobre enseñar. Respecto a la conversación sobre enseñar sin formación inicial docente se obtuvo la siguiente información del participante C1:

La falta de formación docente deja dudas sobre cómo se debe enseñar (C1.293).

Un profesional que ingresa a la docencia no sabe nada sobre enseñar (C1.106).

El participante C3 indicó que:

Cuando se ingresa a la docencia sin la formación previa, surgen preguntas y dudas sobre cómo enseñar los contenidos de una disciplina que se domina (C3.110).

Sin formación docente se da preeminencia a los contenidos sobre las estrategias didácticas (C3.117).

Y el participante C5 expresó:

Sin formación docente las primeras actividades en el aula no cumplen los requisitos mínimos de la pedagogía (C5.125).

Cuando se conversa sobre la formación, los participantes aportan información sobre la fuente del saber pedagógico. Al respecto, el participante C1 expuso que:

Al principio la formación docente se deriva del modelo de los profesores de pregrado (C1.154).

El participante C3 dice:

Las revistas especializadas son fuente extraordinaria para la formación de un docente (C3.35).

El rol relacionado con la función docente se debe internalizar cuando se imparten clases sin la formación previa (C3.41).

Ahora bien, cuando en las conversaciones con los informantes que no tenían formación inicial en la docencia se les pregunta cómo fue la experiencia del primer día de clase o cuándo se ingresa por primera vez al aula de clase, el participante C3 informó que:

Si no se tiene noción sobre docencia, el profesional se limita a repetir o exponer textualmente lo que dicen otros autores (C3.111).

El estilo docente que se aprende en pregrado lo trae e impone el profesional que se incorpora a la docencia (C3.113).

El participante C4 dijo:

Cuando no se tiene formación docente se teme que los estudiantes piensen que no se tiene conocimiento (C4.116).

Y el participante C5 señala que:

El profesional copia el estilo tradicional del docente que entrega guías, trabaja un esquema o expone un tema (C5.114).

El primer día de clase sentí temor, frío en las manos, sudor y como si se me bajara la tensión (C5.115).

También incorporan los informantes las expresiones que están referidas a la inseguridad con implicaciones en los temores, dudas y contradicciones ante la falta de formación y la función docente que asumen, como se observa cuando el participante C1 dice:

La falta de formación docente conlleva el temor a reflejar alguna ignorancia temática (C1.152).

El docente enseña a partir de la planificación, el desarrollo de estrategias y el acompañamiento (C1.280).

El docente no controla todo el acto educativo, pues el alumno interviene (C1.281).

El participa C2 informa que:

En las primeras experiencias docentes de un profesional se confrontan dudas, contradicciones e incertidumbres sobre la labor que cumple (C2.246).

Es evidente que la formación académica en una rama profesional no implica que el egresado de la universidad se preparó para la dedicación a la docencia o la enseñanza. La formación pedagógica es un proceso que especializa profesionalmente al docente para la enseñanza, por lo que la formación académica faculta y habilita para el ejercicio profesional de una disciplina y no para la práctica pedagógica. Por ello, la formación profesional o académica es un complemento fundamental para la formación pedagógica del docente universitario, especialmente cuando la idea es el

mejoramiento de la calidad de la educación.

Por tanto, el profesional que se incorpora a la docencia sin formación pedagógica reconoce que tiene fortalezas cognitivas y prácticas para el ejercicio de un oficio profesional, pero presenta serias limitaciones para alcanzar los fines altruistas de los procesos de la educación relacionados con la enseñanza y los aprendizajes. Esto no significa que carecen totalmente de alguna noción sobre las prácticas pedagógicas, ya que asumen el estilo de los profesores de pregrado porque lo reeditan como modelo que les dejó recuerdos positivos sin valorar profesionalmente el talante pedagógico del mismo, por lo que se experimentan dudas y contradicciones en la función educativa que cumple el universitario sin titulación docente incorporado como profesor.

Indicador: La formación continua

También se indagó sobre la formación continua y los participantes indicaron la información que habla de aprender a enseñar, las bases o fundamentos del aprendizaje del enseñante y la importancia y el tiempo dedicado a la formación. Respecto a aprender a enseñar el participante C1 expresó:

Lo ideal es la formación profesional vinculada a la formación pedagógica (C1.94).

Mientras que el participante C3 comentó que:

Las becas para estudiar en el exterior es la mejor opción para que un docente se forme frente a las innovaciones educativas (C3.79).

El profesional se forma como docente consultando textos y preguntando a otros profesores (C3.122).

No creo que exista un curso para aprender a enseñar, pues se aprende con el tiempo a través del estudio y la experiencia (C3.225).

Por último, el participante C5 señaló:

Tanto los estudios básicos sobre docencia como las experiencias en el aula forman al profesional para el ejercicio docente (C5.124).

La investigación sobre planificación de clases contribuye con la formación docente (C5.164).

En cuanto a las bases o fundamentos del aprendizaje para enseñar en el proceso de formación del profesional incorporado a la docencia, el participante C1 informó que:

*Formación continua impulsa el interés por lo cambios temáticos (C1.56).
La formación docente incluye la programación para diseñar, desarrollar y evaluar una clase (C1.165).*

El participante C3 expresa que:

Se continúa la formación para incrementar los conocimientos que se llevan al aula (C3.18).

Y el participante C4 que:

El estatus intelectual del docente universitario estimula la formación continua (C4.62).

El otro aspecto que resalta en las conversaciones con los participantes en relación con la formación continua, se encuentra su importancia. Así se tiene que el participante C1 refiere:

*La formación permite el dominio de tecnologías (C1.32).
La mediación de los profesores con mayor experiencia contribuye con la formación docente (C1.166).*

Por su parte, el participante C5 indicó:

En la universidad se encuentran docentes que se han formado en determinadas áreas, pero si no continúan su formación pueden presentar deficiencias en otras (C5.234).

Sobre el tiempo de dedicación para la formación continua, se deducen de las conversaciones la información que suministra el participante C1 cuando expresa:

La formación es progresiva o por evolución (C1.24).

Asimismo, el participante C3 refiere que:

Es largo el proceso de formación como docente de un profesional incorporado a la educación (C3.43).

El participante C4 que:

La formación docente es constante en el tiempo (C4.27).

Y el participante C5 dice:

Es largo y constante el proceso para la formación de un profesional de la docencia competente (C5.48).

En conclusión, la formación continua e integral del profesor universitario alcanza su objetivo cuando comprende tanto la formación académica como la pedagógica. Por tanto, la participación del docente en los procesos de formación después de recibir el título universitario de los estudios de pregrado, garantiza la posibilidad de acceder, ampliar y profundizar los conocimientos, así como el adiestramiento y el desarrollo de la capacidad para emprender con autonomía los trabajos intelectuales y formular aportes a las disciplinas en el campo científico, académico y pedagógico.

En otras palabras, el docente se forma académica y pedagógicamente cuando participa en los procesos de formación continua, por lo que amplía, mejora, perfecciona y renueva los conocimientos en determinadas áreas de las ciencias. Igualmente, en lo cognitivo aprende a integrar el saber profesional y el saber pedagógico a las prácticas docentes y al proceso intelectual vinculado a la reflexión o praxis pedagógica.

Indicador: Actualización

El indicador actualización para el estudio de la formación, arrojó información que refiere la necesidad de la continuar estudios, el uso de conocimientos vigentes y la tecnología. En este sentido, se observa la siguiente expresión del participante C2 que presenta la importancia de la formación:

El docente que no se actualiza cae en tedio, o sea que repite siempre lo mismo (C2.17).

Igualmente, el uso de conocimientos actuales como medio o estrategia para la

formación se encuentra en la conversación con el participante C2, quien expuso:

En la medida en que cambian los conocimientos de la disciplina, el docente debe indagar y abrir nuevos espacios de formación y actualización (C2.238).

El participante C3 adujo:

La estrategia de comparar los conocimientos actuales con las nuevas propuestas o estudios innovadores, permite al docente actualizarse con el discurso disciplinar (C3.34).

La tecnología en la actualización es incorporada en las conversaciones como elemento vital para el proceso de formación del docente. Este tipo de información queda reflejada en afirmaciones del participante C1 como:

Actualización por redes sociales es más frecuente (C1.52).

El participante C2 señaló:

La actualización se logra con los métodos de indagación idóneos (C2.13).

La actualización se logra por las redes y la opinión de especialistas (C2.31)

El participante C5 agregó:

Ante los problemas evidentes es necesario estar actualizado (C5.21).

Las tecnologías de la información y comunicación son las herramientas más efectivas para la actualización de un profesional (C5.25).

El uso de las redes permite saber que sucede en las ciencias (C5.96).

La actividad científica constantemente presenta innovaciones y realiza nuevos aportes que conllevan revisar la interpretación que el hombre hace de los fenómenos físicos y sociales. Esto significa que el docente, como sujeto activo en la labor científica de las ciencias, debe actualizar sus conocimientos mediante la formación, el impulso de estudios científicos, el uso de textos académicos y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En este proceso, el profesor universitario es uno de los trabajadores intelectuales que lidia con la inconformidad ante el saber, razón por la que le corresponde contrastar los autores tradicionales con las nuevas propuestas y la realidad con el fin de abstraer las conclusiones que incluye en los

diarios debates que suceden en el aula.

Indicador: Autoevaluación

El indicador autoevaluación en la indagación sobre la formación, usado como la valoración o estimación personal que cada participante realiza sobre sí mismo en su función docente, presenta información vinculada a la responsabilidad, el compromiso, el reconocimiento del nivel y calidad de formación adquirida y el dominio de grupo e inseguridad en cuanto a temores y contradicciones. Entre las expresiones que surgen de las conversaciones que incluyen la idea de la responsabilidad vinculada con la formación, se puede señalar lo que dijo el participante C1:

El buen profesional se forma (C1.20).

Enseñar entraña la responsabilidad de formarse (C1.83).

La responsabilidad es mayor en el profesor sin formación inicial en la docencia (C1.109).

Quien no tiene formación docente está consciente que no ha sido formado para enseñar (C1.292).

El participante C2 dijo:

No solo en tiempos de crisis se debe pensar en la formación integral del ser humano (C2.5).

El ejercicio de la docencia incentiva la formación personal (C2.10).

El participante C3 expuso:

La formación moldea la vocación de los profesionales (C3.7).

La formación docente está orientada a trabajar o potenciar las funciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje (C3.46).

En la autoevaluación el espíritu de compromiso en la formación se aprecia en las expresiones de los participantes siguientes:

Para educar es necesaria la formación pedagógica (C1.17).

El profesional integra el conocimiento de una disciplina a la práctica pedagógica (C1.89).

Si no hay formación inicial en la docencia, el compromiso es mayor (C1.110).

El participante C2 señaló:

La incapacidad en el ejercicio de una profesión trae resultados negativos (C2.3).

Cuando no se tiene formación docente se busca desesperadamente el conocimiento por diferentes medios (C2.49).

La actividad docente no conlleva la pérdida de identidad adquirida con la profesión (C2.73).

El participante C4 expresó:

Los motivos económicos son los que impiden continuar los estudios actualmente (C4.21).

Las oportunidades de formación docente normalizan progresivamente la labor del profesional como profesor (C4.125).

Sin formación docente los contenidos quedan en segundo plano (C4.158).

El ser humano debe aprender constantemente porque no todo lo sabe (C4.208).

La formación profesional brinda seguridad sobre el dominio de los conocimientos propios de la disciplina (C4.299).

Por su parte, el participante C5 agregó:

La formación para el ejercicio de una profesión está muy alejada de los procesos educativos relacionados con saber enseñar o aprender (C5.47).

La profesión mantiene activa la persona en todos los aspectos relacionados con su disciplina o ciencia que aprendió en el pregrado (C5.74).

Igualmente, en la autoevaluación cuando se conversa sobre la formación, los informantes aportan información sobre el reconocimiento del nivel y calidad de la formación adquirida. Al respecto, resaltan las expresiones del informante C2:

El inicio del ejercicio docente sin la formación para enseñar se torna difícil porque el profesor no se hace entender (C2.241).

La situación crítica del país afecta al docente de tal manera que le arrebató oportunidades para su formación y ejercicio de la docencia (C2.75).

La calidad de la función docente se pierde cuando disminuyen las oportunidades de formación continua (C2.50).

El participante C3 añade:

La carencia de conocimientos para dar clases genera temores en el momento de pararse frente a los estudiantes (C3.107).

Y el participante C4 expresó:

Por lo general un profesional ingresa a la universidad sin experiencia docente (C4.143).

Por último, durante las conversaciones del indicador autoevaluación se aportan las expresiones que señalan el dominio de grupo como elemento esencial en el proceso de formación, especialmente cuando el informante actúa como formador. Al respecto, el participante C3 dice:

Molesta cuando el grupo no presta atención a las explicaciones en clase (C3.148).

Al no tener control del grupo no provoca seguir la conversación temática en el aula, pues es como hablarle a la pared (C3.150).

La autoevaluación de las funciones que cada docente cumple genera el reconocimiento de las debilidades y las carencias en el campo de la pedagogía, por lo que se asume con sentido de responsabilidad el compromiso de revisar resultados y mejorar el desempeño. Esta actividad personal de carácter reflexiva comporta aceptar la necesidad de continuar los procesos de formación, pues enseñar implica variedad de conocimientos y la capacidad intelectual para repensar los saberes que se pretenden comunicar o transmitir.

Uno de los factores que asecha la formación continua es la situación económica del docente, por lo que los beneficios laborales socioeconómicos son esenciales para financiar el mejoramiento profesional y pedagógico. Entre mayores oportunidades de formación se le brinden a un profesor, mayor será su participación en estudios o actividades de capacitación o mejoramiento profesional, pues la docencia crea estados de conciencia que estimulan la superación de las carencias mediante la indagación y la educación.

Indicador: Experiencias personales

En el indicador experiencias personales de la formación, los participantes aportan en las conversaciones información en la que refieren el uso de textos de

lectura, los conocimientos sobre teorías y los planes de formación. En cuanto al uso de textos de lectura en la formación, aparece la expresión del participante C3:

Los textos sobre didáctica y programación son una ayuda necesaria para la formación docente (C3.126).

Respecto a la información sobre los conocimientos y las teorías como parte de la categoría formación, se tiene la expresión del participante C1:

Las teorías entrañan una estrategia para aprender y enseñar (C1.212).

Y del participante C5 cuando dice:

El profesional que se inserta en la docencia se forma cuando puede relacionar o concatenar contenidos, hechos, realidades y estrategias de enseñanza (C5.245).

Los planes como elemento del indicador que estudia la formación, lo refiere el participante C1 en la expresión:

La situación del país hace que cambiemos los planes de formación (C1.90).

También el participante C4 cuando dice:

Hoy en día el docente solo tiene el apoyo de su familia y sus propios ingresos para poder continuar su formación” (C4.81).

Y el participante C5:

Los servicios técnicos particulares para trabajar son costosos e inaccesibles (C5.27).

El profesor universitario reconoce que, además de la participación en los procesos de formación continua, es importante el uso de textos escritos especializados. Es decir, la lectura de libros complementa y refuerza la formación académica y pedagógica, por lo que la formación del docente es permanente o durante toda la vida. Por eso, el docente no descarta leer textos escritos académicos concebidos para ilustrar avances o cambios que experimentan las disciplinas o aportar conocimientos didácticos y educativos a los trabajadores de la enseñanza. En definitiva, el profesor universitario vive experiencias personales en las que aprovecha las ventajas que brinda la academia para acceder a los textos impresos o virtuales que

hablan sobre el conocimiento, e, igualmente, experimenta vivencias ante las limitaciones económicas que impiden acceder a las nuevas tecnologías y el libro especializado.

Indicador: Título universitario

El indicador título universitario en la categoría formación arrojó afirmación que habla sobre los estudios de pregrado, la relación disciplinas-docencia, el ejercicio y la expectativa profesional. Las expresiones que hacen referencia a los estudios de pregrado en la formación profesional, se presentan con el participante C1:

La formación universitaria es para llevarla a la práctica (C1.60).

Con el participante C3 al afirmar que:

La formación en una profesión marca notables diferencias en la personalidad del individuo (C3.6).

La formación identifica a la persona con la razón de ser una profesión (C3.9).

El participante C4 cuando dice:

La formación profesional implica la formación personal porque van de la mano (C4.72).

Y el participante C5 al indicar que:

La formación profesional tiende a prevalecer sobre la formación pedagógica (C5.93).

La relación del saber disciplinario y experiencias en la docencia se trató en el indicador titulación, y se observa en las expresiones del participante C2 cuando dice:

Un profesional universitario no se forma para pensar que va a ingresar a la docencia (C2.80).

El participante C2:

El profesional se inicia en la docencia lleno de dudas y temores, pero le luego le gusta la misión que se cumple (C2.83).

La formación profesional en la modernidad debe combinar la actividad docente presencial y virtual (C2.194).

En el participante C3:

Son pocos los profesionales sin formación en la docencia que llegan a ser docentes completos; es decir, superintegral (C3.44).

El título que otorga una universidad a un profesional no es suficiente para el ejercicio de la docencia (C3.108).

El profesional que se incorpora a la educación con sentido de pertenencia se puede transformar en un profesional de la docencia (C3.210).

Un profesional llega a convertirse en profesional de la docencia mediante la formación y la experiencia diaria (C3.211).

En el caso del participante C4:

La primera opción laboral de un profesional no es la educación sino su inserción práctica en la rama de sus saberes (C4.87).

El profesional de una disciplina no aprende sobre programación curricular, pero sí sobre el currículo oculto para atender a sus estudiantes (C4.269).

Y el participante C5 expresa:

Un profesional universitario está formado para ejercer su profesión, pero no para ejercer la docencia (C5.109).

Desde la perspectiva multidisciplinaria las profesiones están estrechamente relacionadas (C5.242).

Por su parte, en la titulación universitaria, el ejercicio profesional y su vinculación con el indicador formación, se incorpora a las conversaciones con la información del participante C1 al señalar:

La formación profesional en el día de hoy es más por gusto o voluntad propia que por beneficios económicos (C2.28).

El participante C4:

Un profesional se forma para emprender actividades según su formación (C4.104).

Y el participante C5 cuando afirma:

La formación profesional prepara para la calidad y excelencia en el ejercicio (C5.192).

Asimismo, la expectativa de la titulación universitaria de un profesional se evidenció en la expresión del participante C3:

Los profesionales recién egresados experimentan un proceso de adaptación y definiciones para emprender el futuro incierto (C3.83).

Los estudios de pregrado se cursan con la expectativa de ejercer una profesión y subsistir con oficios dignificantes, pero en el fondo moldean un tipo de personalidad que incorpora al individuo a una comunidad científica determinada. Por ello, el título universitario identifica a la persona que ejerce la profesión con las disciplinas, y esta circunstancia hace que el profesional se incline por la formación académica para especializarse, ampliar o mejorar sus conocimientos en el área disciplinaria a la que pertenece con la idea de alcanzar niveles aceptables de calidad y excelencia. Es decir, la formación pedagógica no es su prioridad, salvo que se incorpore a la docencia, pues generalmente la primera opción laboral del egresado de la universidad es ejercer la profesión del título recibido al terminar el pregrado y no la docencia.

Indicador: Capacitación

También en la categoría formación se trabajó el indicador capacitación, el cual se concibió como el proceso de preparación, entrenamiento y adiestramiento del profesional para el ejercicio de un oficio. Sobre el particular, los informantes aportaron expresiones que refieren aspectos como las limitaciones y oportunidades para estudiar, los aportes técnicos y los eventos. Las limitaciones se plantean en la información del participante C2 cuando dice:

*El ejercicio de la profesión limita el tiempo para estudios de postgrado (C2.8).
La situación del país impide la actualización tecnológica (C2.76).*

En el participante C3 cuando señala:

Las actividades de formación puntuales sobre un tema o contenido no son suficientes en la actual sociedad de la información (C3.23).

Y en el participante C4:

La carencia de papel en el país disminuyó la circulación de la revista especializada impresa en perjuicio de la actualización del docente (C4.36).

Las limitaciones para estudiar en el exterior afectan el proceso de formación del docente porque no puede conocer nuevas experiencias (C4.80).

En las oportunidades de estudio, los informantes indicaron expresiones en las que el participante C1 dice:

Los profesionales deben estar preparados para buscar explicaciones disciplinarias a los fenómenos de la vida (C2.234).

El participante C4 refiere:

Cada día se colocan nuevos requisitos y trabas para que un docente pueda obtener un permiso o beca de estudio (C4.82).

En cuanto los aportes técnicos o tecnológicos en el indicador capacitación, el participante C2 informó que:

Las fuentes de la actualización modernas son: internet y twitter porque informan sobre las opiniones especializadas y los datos que reflejan la realidad (C2.25).

La difusión del conocimiento por las TIC influye en la vida del ser humano, por ello es fundamental que el docente esté al día (C2.238).

El participante C3:

Existen portales que contienen información actualizada sobre los contenidos curriculares (C3.28).

El participante C4 dijo:

Es difícil desarrollar la función docente sin una formación técnica y actitudinal para trabajar con un grupo de estudiantes los contenidos curriculares (C4.42).

Con un clic se accede fácilmente al conocimiento (C4.188).

Y el participante C5:

Toda actividad formativa deja algo que ayuda a emprender o confrontar la dinámica tecnológica de la sociedad del conocimiento (C5.24).

En lo atinente al aspecto mejoramiento profesional en el indicador capacitación, los participantes presentan la información en la que se lee:

El participante C1:

La universidad es un espacio para la formación continua (C1.59).

La dinámica universitaria determina algunas estrategias de clases (C1.197).

En el participante C3:

Cuando el docente se compenetra con la vida académica hace de la universidad su segundo hogar (C3.70).

El docente de la academia marca diferencia con otras profesiones en el cultivo de la inteligencia (C3.104).

El participante C4:

La universidad influye de una manera determinante en la personalidad del docente” (C4.69).

Y el participante C5:

La universidad influye en la formación porque marca las directrices para ejercer una profesión y sobre la necesidad de la actualización constante (C5.59).

En el indicador capacitación igualmente los participantes aportan expresiones en las conversaciones sobre eventos. Los mismos se reflejan en el participante C1 en los siguientes términos:

Si es necesario participar en eventos académicos para formarse (C1.21).

En el participante C4 cuando dice:

La participación en cursos, talleres, preparación de chalas y jornadas de capacitación son medios de formación docente (C4.22).

Finalmente, se tiene el conocimiento como parte del estudio realizado en el indicador capacitación, el cual aparece en las expresiones que aportan los informantes de la siguiente manera:

Participante C2:

*La universidad es un centro para la construcción del conocimiento (C2.42).
Desde la academia la docencia debe potenciar soluciones a los problemas de la sociedad (C2.64).*

El participante C3:

La universidad es el espacio en el que convergen los saberes del ser humano (C3.37).

El ejercicio de la docencia no es ajeno a los cambios que experimentan las ciencias y los avances de las TIC. Esto significa que las actividades educativas que cumple el docente son determinantes para la producción científica, por lo que el profesor se ve en la necesidad de dedicar tiempo al estudio y a los eventos diseñados para capacitar académicamente a los miembros de la comunidad universitaria.

Son comprensibles las limitaciones que impone la crisis económica que actualmente afecta a la universidad y el ejercicio de la docencia. Ahora bien, en razón de que la sociedad de la información y el conocimiento avanza indeteniblemente, el docente universitario dedica parte de sus actividades universitarias para formarse, realizar trabajos de investigación y publicar sus producciones científicas. En esta labor académica le corresponde indagar los fenómenos que son objeto de estudio de las disciplinas y aportar soluciones a los problemas que aquejan la vida social del ser humano.

Indicador: Lectura

La lectura como categoría de la investigación se definió como el proceso cognitivo intencional y complejo dirigido por el mismo lector, quien usa el lenguaje escrito mientras se encuentra o vincula personalmente con nuevas experiencias visuales, perceptivas, sintéticas y significativas. Este indicador se indagó etnometodológicamente sobre aspectos como aprendizaje, planificación, experiencia cognitiva, motivación y texto.

En efecto, en la conversación se indagó sobre las creencias que culturalmente conciben los participantes en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, por lo que el tema de dichas conversaciones se centró en los primeros años personales

de la escolaridad, precisamente sobre la manera cómo se aprende a leer, especialmente porque para el participante C4: *“La lectura se origina del aprendizaje y luego es la actividad que facilita nuevos aprendizajes”* (C4.249).

Así se tiene que, cuando el aprendizaje de la lectura fue por el método tradicional de buscar forzosamente por cualquier medio o estrategia que un niño decodifique palabras escritas, se adquieren y conservan ideas sobre enseñar y aprender vinculadas a los métodos tradicionales de la educación. En efecto, los informantes conservan las expresiones sobre concepciones del aprendizaje y la enseñanza de la lectura, como se observa a continuación.

El participante C2 dice:

Se aprende a leer repitiendo las letras, escuchando su sonido y el deletreo (C2.203)

El participante C3 expone:

Con violencia se enseña y se aprende a leer (C3.238).

Deletreando aprende a leer el niño (C3.239).

La cartilla del texto de lectura es el más usado para aprender a leer (C3.240).

Un niño aprende a leer por el temor a que no le peguen (C3.241).

El participante C4 señala:

Los padres pasan pena si su hijo no aprende a leer, por eso lo obligan a aprender (C4.239)

El participante C5 expone:

El niño aprende a leer sin importar si comprende o si no interpreta (C5.241).

Aunque estas concepciones culturales prevalecen, el participante C2 cree que: *“No se necesita la presión o la obligación para aprender a leer”* (C2.204). Por ello, es importante la función del docente como enseñante de la lectura, pues para el participante C5: *“El rol del docente y el método son esenciales para aprender a leer o interrelacionarse con la lectura”* (C5.219).

Asimismo, los informantes aprecian que la lectura como actividad del ser humano adquiere vital importancia para interrelacionarse con el conocimiento y

potenciar nuevos aprendizajes. Al respecto, el participante C2 informa que: “*La lectura refuerza y enriquece los conocimientos previos*” (C2.264) y el participante C agrega que: “*La lectura es una ampliación del conocimiento*” (C5.264). Esta visión cultural de la lectura no es la norma, ya que no es plenamente compartida por el participante C1 cuando informa que: “*No siempre se construyen ideas o se logra la apropiación de contenidos con la lectura*” (C1.249).

Lo cierto es que, una vez adquirida la habilidad para leer el texto escrito, como lo indican los informantes, la práctica de la lectura se convierte en una actividad intelectual significativa en la que existe u opera el encuentro del conocimiento previo del lector y el mensaje que él mismo construye a partir del texto escrito. Esta idea se deriva de las expresiones como las siguientes:

Participante C2:

El lector contrasta sus conocimientos con los derivados de la lectura para darles un sentido (C2.266).

Participante C4:

La lectura es comprensiva cuando existe un bagaje de conocimientos previos (C4.266).

Participante C5:

Los temas nuevos se comprenden más fácil cuando se contrastan con los conocimientos anteriores (C5.226).

En todo caso, practicar la lectura y sus resultados son supeditados por los informantes a las nociones sobre los contenidos, los niveles de profundización, las técnicas aplicadas, el carácter especializado del texto, el interés del lector y la motivación a la lectura que se practica. Estos criterios se aprecian en las siguientes expresiones.

El participante C1 dice:

El interés del lector determina la construcción de ideas o la apropiación de

contenidos (C1.250).

El participante C2 expone:

Las lecturas sobre conocimientos desconocidos ameritan profundizar y aplicar técnicas de lectura (C2.253).

El participante C3 señaló:

Las lecturas especializadas deben ser acompañadas por el docente, y así no terminan como una dificultad para el estudiante (C3.269).

En la lectura del texto académico se usan técnicas de subrayado de ideas principales y secundarias (C3.279).

El participante C4 agregó:

En la lectura de textos previamente se requiere establecer pistas e indicadores (C4.247).

Leer por obligación o necesidad no siempre deja un buen aprendizaje (C4.260).

La lectura de una disciplina por su contenido técnico debe servir para ilustrar informativamente al alumno (C4.270).

En los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, los informantes en su condición de profesores en ejercicio valoran la lectura como una práctica necesaria en las actividades escolares del docente y de los estudiantes; especialmente, para que las personas construyan sus propios aprendizajes y sea posible la interrelación alumno-disciplina. En este sentido, señalan:

El participante C1:

Cuando se lee hay que buscar construir un criterio propio (C1.230).

La lectura genera nuevas inquietudes e interrogantes (C1.335).

El participante C2:

La lectura es un proceso que permite incorporar nuevas ideas al discurso del docente (C2.267).

El participante C3:

El estudiante necesita leer sobre los contenidos para que forme sus propias ideas sobre la disciplina del profesor (C3.191).

El participante C5:

La lectura permite al estudiante ahondar y verificar la información que suministra el docente en sus exposiciones (C5.198).

Hay contenidos que escolarmente se trabajan con prácticas de lectura (C5.244).

Por otra parte, los informantes consideran que existen circunstancias o momentos apremiantes, los cuales pueden contribuir con la actividad lectora y sus resultados positivos o efectivos. En este orden, el participante C1 expresa que:

La lectura por necesidad contribuye con la formación sobre diversos temas (C1.263).

El participante C3 señala:

Para comprender un texto es necesario concentrarse (C3.244).

Y el participante C5 dice:

En la lectura por placer no se tienen propósitos particulares de aprendizaje (C5.254).

Se aprecia que aprender a leer es una de las funciones cognitivas básicas para facilitar nuevos aprendizajes. Independientemente del método aplicado cuando se aprendió a leer y que no se guarden buenos recuerdos de las primeras experiencias con la lectura, se entiende que el acto lector representa una de las actividades fundamentales del docente para cumplir sus funciones en la universidad, pues se cuenta entre los medios para interrelacionarse con los conocimientos y los nuevos aprendizajes. Asimismo, llama la atención de que el método fónico para la enseñanza de la lectura, deja huellas cognitivas del sonido de las letras, sílabas y palabras; por lo que en los actos lectores subsiguientes prevalecen cumpliendo una función dialógica entre el lector, el texto e indirectamente con el escritor.

Los objetivos de la lectura, como proceso individual y personal, se logran según el tipo de interés, los conocimientos previos y las habilidades del lector para interpretar y comprender el mensaje que pretende transmitir el escritor. Se considera

que el significado del mensaje depende del lector, pero la interpretación, comprensión y aprendizaje de los conocimientos de una disciplina se rige por los estándares que imponen las ciencias, razón por la que existen textos que exigen orientación y rigor discursivo para omitir errores de ubicación lingüística. Esto no significa que en el ejercicio del libre albedrío el lector autónomo deja de construir sus propios significados, pensamientos e ideas.

Finalmente, la lectura puede considerarse como una actividad que complementa los procesos de formación del ser humano, en especial de quienes deben intensificar labores intelectuales, como es el caso del profesor universitario. Es decir, el profesor es un lector habitual que usa el texto escrito como herramienta para ampliar, mejorar y ahondar con autonomía en el conocimiento de las ciencias.

Cabe destacar la información vinculada a la lectura planificada en la que participa activamente el docente como lector o promotor de la lectura en el aula, ya que los informantes la ubican como una actividad de la vida del ser humano que tiene carácter formal e intencional. Por ello, consideran que la lectura amerita un plan, parámetros o protocolos esenciales para el logro de los resultados esperados. En tal virtud, el participante C1 afirma que:

La lectura planificada es intencional para comprender (C1.338).

En la lectura planificada se aparta el tiempo para leer (C1.352).

La vida estructuralmente organizada conlleva planificar las prácticas de lectura (C1.365).

La planificación de la lectura incluye tema, tiempo y lugar donde va a realizar la práctica (C1.366).

El tiempo dedicado a la lectura no debe tener interferencias (C1.367).

La comodidad para practicar la lectura es determinante (C1.368).

El participante C2 agrega:

Cuando se necesita leer un tema se planifica y se le dedica tiempo (C2.224).

Y el participante C4:

En los procesos de formación se establecen ritmos de lectura (C4.253).

La lectura planificada no solo es parte de la vida personal, también constituye

un proceso para el análisis de contenidos que deben ser programado por el docente en el aula con la visión de alcanzar los fines educativos propuestos. Por ello, se deduce de la conversación con los docentes que tienden a incorporar la lectura a sus actividades habituales. Así se aprecia que el participante C1 informa que:

Hay que preparar el material de lectura para llevarlo al aula de clase (C1.245).

Los talleres de lectura en el aula requieren que previamente se revise y suministre el material (C1.246).

Las lecturas sobre contenidos curriculares son recurrentes (C1.362).

El participante C2 dice:

Los temas de la disciplina sobre la realidad que están relacionados con los contenidos del currículo son los que más lee el docente (C2.221).

Las lecturas del docente básicamente están relacionadas con el currículo (C2.270).

El participante C3 señala:

La lectura previa es el abre boca de la clase que se va a ver (C3.266).

El participante C3 indica:

El docente puede incorporar a los contenidos curriculares los temas que investiga sin imponer la lectura de su producción escrita publicada (C4.201).

Y el participante C5 dice:

La necesidad de estar actualizado conlleva la necesidad de leer (C5.218).

La lectura no planificada y sin un análisis puede resultar infructífera (C5.243).

La lectura planificada no solo la relacionan los participantes con las actividades escolares, también son vinculadas con la información, el esparcimiento y la lectura total o completa de un texto. Esta idea culturalmente se inscribe en las siguientes afirmaciones del participante C2:

Hay textos que informan y no requieren planificación para su lectura (C2.254).

Las lecturas de esparcimiento se programan para gozarlas o disfrutarlas (C4.255).

Cuando se toma la decisión de leer un libro se lee completo (C2.225).

La planificación de las prácticas de la lectura se correlaciona con el acto lector voluntario e intencional para lograr objetivos, responder interrogantes o satisfacer expectativas e inquietudes; independientemente, de que se realice por necesidad. Por tanto, la lectura planificada con fines académicos o recreativos responde a las características personales del lector e incluye la selección de temas y textos, apartar tiempo, seleccionar espacios o el lugar y definir estrategias o técnicas.

La lectura también es una de las estrategias de las prácticas pedagógicas. El docente la implementa en el aula para vincular e insertar a los estudiantes en el conocimiento de las disciplinas y procurar que los participantes construyan aprendizajes significativos. Los talleres en los que el estudiante comparte y discute lo que comprende e interpreta con la lectura de textos, es la oportunidad idónea para reinterpretar mensajes, contrastar la realidad y replantear ideas que expliquen libremente el mundo que rodea al ser humano.

Otro aspecto de las creencias culturales que se indagó en las conversaciones está relacionado con las experiencias cognitivas del profesor universitario sin formación inicial en la docencia. Por consiguiente, los informantes hacen referencia a las concepciones que identifican o describen la actividad intelectual que experimentan con ocasión o durante la práctica de la lectura. Al respecto, el participante C1 afirma que:

En la lectura se construye el significado asociando ideas con la realidad o los conocimientos previos (C1.328).

La relación de ideas que aparecen con la lectura explican los contenidos (C1.329).

En la lectura interpretar es recomponer ideas (C1.330).

Los pensamientos aparecen mientras se avanza en la lectura (C1.334).

Las asociaciones mentales que propicia la lectura conllevan nuevos pensamientos e indagaciones sobre la realidad (C1.336).

Las preguntas previas a la lectura las responde la voz interna que se escucha cuando se lee (C1.337).

El participante C2 expresa:

Interpretar un texto es lograr el conocimiento conceptual del mensaje que quiere transmitir el autor (C2.211).

La interpretación de la lectura es el mecanismo que utiliza el pensamiento para interrelacionar lo nuevo (C2.262).

El lector contrasta sus conocimientos con los derivados de la lectura para darles un sentido (C2.266).

El participante C3 dice:

El pensamiento en la lectura son imágenes que llegan para simbolizar el significado (C3.248).

En la lectura aparecen ideas en forma de imágenes que quedan grabadas (C3.251).

Las imágenes como ideas se esquematizan mentalmente (C3.252).

La lectura genera recuerdos y reedita experiencias que se evocan para darle una relación con el significado (C3.253).

Las lecturas del docente contribuyen con su proceso de formación (C3.265).

Interpretar es establecer opinión propia de lo que se internaliza con la lectura (C3.274).

El participante C4 agrega:

Con base en la lectura se pueden construir ideas (C4.248).

La interpretación de la lectura es el mecanismo que utiliza el pensamiento (C4.257).

El lector busca darle sentido personal a la lectura (C4.259).

Y el participante C5 dijo:

Con la lectura se logra comprender, opinar, emitir puntos de vista, interpretar, argumentar y resumir o sintetizar ideas (C5.228).

Interpretar implica tratar de entender el espíritu que quiso dar el escritor (C5.247).

En la lectura el pensamiento se libera o se vuelve loco y comienza a generar ideas (C3.254).

La lectura logra su objetivo cuando se consigue entender el contenido (C5.258).

Igualmente, en la experiencia cognitiva la lectura es vista como parte de las actividades que realiza el docente en su proceso de formación. Esta concepción se deriva de las siguientes expresiones del participante C1:

En los procesos de formación las prácticas de lectura son una necesidad (C1.350).

Se profundiza en la lectura si hay un compromiso formativo (C1.358).

Entretanto, en la conversación con el participante C5 no se le reconoce a la lectura recreativa el atributo de ser un medio para la profundización o cuestionamiento intelectual. La expresión temática sobre el particular se formula en los siguientes términos: “*En la lectura recreativa no se profundiza o cuestiona intelectivamente*” (C5.246).

Del mismo modo, en las conversaciones se opinó sobre la comprensión lectora en el proceso de formación del docente universitario. Las expresiones que tratan el tema, incorporan a la idea de la comprensión y el compromiso adquirido para alcanzarla, la función de la lectura en voz alta, la importancia de la concentración y el papel de los conocimientos previos. Entre estas expresiones temáticas destacan:

El participante C1 dice:

En la lectura se requiere concentración para comprender el texto (C1.322).

La lectura analítica requiere un alto nivel de compromiso (C1.236).

En la lectura como estudio es necesario hablar en voz alta con el texto (C1.327).

La lectura formativa se hace con el compromiso de comprender (C1.357).

El participante C3 expresa:

La lectura genera recuerdos y reedita experiencias que se evocan para darle una relación con el significado (C3.183).

La lectura es comprensiva cuando existe un bagaje de conocimientos previos (C4.266).

No se pudo lograr el objetivo de la lectura si se interrumpe para atender otros asuntos (C3.271).

La concentración en la lectura compenetra al lector con el texto (C3.278).

El participante C4 afirma:

La lectura en voz alta y la concentración convergen para facilitar la comprensión (C4.324).

Y el participante C5 agrega:

La concentración en la lectura compenetra al lector con el texto (C5.275).

Otro asunto que aparece entre las expresiones de los entrevistados trata sobre la incertidumbre que cognitivamente propician las prácticas de la lectura, la trascendencia de la preparación previa, la formación alcanzada para el momento, la aptitud del lector y el uso o aplicación de técnicas; es decir, la función propedéutica que debe haber logrado el lector que aspira conseguir o satisfacer las expectativas planteadas con la lectura en su proceso formativo. Entre las expresiones sobre la materia se pueden indicar:

El participante C1 dice:

Los objetivos de la lectura no se logran si los niveles formativos son bajos (C1.229).

El subrayado en la lectura planificada refuerza la comprensión (C1.339).

El participante C2 señala:

Los temas familiares se leen sin necesidad de profundizar porque la comprensión se facilita (C2.206).

Los temas pocos conocidos presentan mayor dificultad para comprender la lectura (C2.256).

El mensaje del autor de un texto escrito se interpreta sin inconvenientes cuando el contenido está relacionado con la formación profesional (C2.209).

El participante C4 dice:

Las dudas que deja la lectura deben disiparse mediante la indagación (C4.212).

Y el participante C5 expresa:

Las lecturas sobre conocimientos desconocidos ameritan profundizar y aplicar técnicas de lectura (C5.208).

Las inquietudes e interrogantes sobre el texto orientan la lectura (C5.233).

La lectura desde el punto de vista intelectual produce experiencias cognitivas para la construcción de significados que el lector genera mediante la asociación de ideas, la evocación de los conocimientos previos, el contraste de la realidad contextualizada y el pensamiento libre. Entonces, leer es entablar un diálogo

interiorizado en las facultades cognitivas del ser humano, en el cual aparecen imágenes que simbolizan las ideas o pensamientos y entrañan significados que pueden transformarse en el aprendizaje de nuevos conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Dichos aprendizajes son parte de la formación del ser humano que lo capacitan para comprender el mundo, opinar con propiedad, emitir puntos de vista personales, asumir interpretaciones sin limitaciones, presentar argumentos y asumir posiciones con autonomía intelectual.

En cuanto a la motivación para realizar o cumplir con las prácticas de lectura, los participantes hacen referencia al interés que media entre el lector y el acto de la lectura, así como a las prácticas de la lectura en su relación con las necesidades lectoras, la existencia de un propósito y la intención personal, incluso porque hay razones vinculadas al texto o un tema en particular. Por eso, hacen referencia a los resultados según sea el caso. Para explicar tales consideraciones el participante C1 aporta las expresiones:

Si el docente impone la lectura de sus textos personales genera una relación por encima del estudiante (C1.256).

Las lecturas placenteras excluyen las lecturas por necesidad (C1.351).

El participante C2 indica:

Todo lo que leo está relacionado con la disciplina que identifica mi profesión universitaria (C2.72).

Cuando se quiere leer un texto se hace por placer (C2.217).

La lectura por placer no siempre está relacionada con temas de la realidad o científicos (C2.219).

Los textos que tratan asuntos novedosos son más atractivos para leer (C2.223).

La actividad profesional se inclina por la lectura de lo necesario (C2.255).

La lectura por placer no siempre está relacionada con temas de la realidad o científicos (C2.263).

El participante C3 expuso:

Si se lee por obligación o por necesidad (C3.259).

Los textos académicos sobre los que se tiene un interés especial se leen con mayor dedicación (C3.261).

Los textos sobre los que se realiza una investigación hace que el lector se identifique con el significado que construye (C3.262).

La lectura es necesaria para que el estudiante indague lo que dicen los autores y así no solo conocen las ideas del profesor (C3.267).

La lectura recreativa o de esparcimiento se disfruta (C3.280).

El participante C4 añade:

El gusto por la lectura implica el uso varios tipos de textos (C4.244).

La lectura por necesidad puede resultar un acto aburrido (C4.262).

Las lecturas sobre temas de la disciplina a la que se pertenece resultan amenas y despiertan interés al profesional (C4.263).

Se puede incursionar en las teorías de una disciplina con la lectura (C4.285).

El participante C5 dijo:

La necesidad de estar actualizado conlleva la necesidad de leer (C5.218).

La motivación se concibe como un conjunto de factores que determinan la voluntad para practicar la lectura. Es decir, la motivación explica y justifica las actividades que realiza el lector antes, durante y después de la lectura, por lo que prescribe la voluntad para leer y cumplir los objetivos de la lectura placenteramente. Aunque se practica la lectura por imposición, obligación o necesidad, se estima que no constituye motivación positiva, ya que los resultados no siempre son satisfactorios para fines educativos concretos relacionados con la comprensión y el aprendizaje. Al respecto, es necesario precisar que la necesidad de actualizarse o estudiar un tema desconocido, exige técnicas de lectura que el lector autónomo puede desarrollar con éxito.

En tal sentido, los temas que pertenecen a las disciplinas del profesor universitario motivan la lectura de los miembros de la comunidad científica. Los trabajos de investigación en el seno de la universidad y su difusión en revistas especializadas son aportes que motivan la lectura de temas actualizados frente a la realidad; por esa razón, la función del docente es fundamental para incentivar y determinar en la academia los espacios placenteros de la lectura y la búsqueda de la verdad.

Cabe destacar que algunas creencias de los participantes hacen referencia al texto en cuanto a tipología y temática, especialmente cuando se realiza la lectura en las prácticas pedagógicas o en el proceso de formación como docente universitario. Así se tiene que tanto el tema de la relación del lector con el tipo de texto como el que se refiere al acceso de los mismos mediante la práctica de la lectura, son considerados en las conversaciones sostenidas como aspectos vitales para el cumplimiento de las actividades del docente, entre las que se incluyen la actualización y las prácticas pedagógicas. Las expresiones que destacan estos aspectos particulares son las siguientes:

El participante C2 expone:

Con la tecnología se leen textos especializados que en el pasado parecían inalcanzables (C2.16).

Los contenidos dispersos se leen en la medida en que se encuentran con el lector apropiado (C2.213).

El docente busca leer los textos académicos relacionados con su profesión” (C2.214).

Los lectores habituales han tenido ricas experiencias con los textos literarios” (C2.216).

Los textos que no tienen relación con la disciplina del profesional resultan innecesarios leerlos (C2.222).

El participante C3 dijo:

La postura para leer depende del tipo de texto (C3.245).

El texto de esparcimiento se puede leer acostado, pero el académico para estudio no para poder enfocar el tema (C3.246).

En el texto académico existe el compromiso de revisar, buscar, evaluar o generar un trabajo (C3.258).

El docente puede incorporar a los contenidos curriculares los temas que investiga sin imponer la lectura de su producción escrita publicada (C3.268).

El participante C4 señala:

Ante el alto costo de los materiales hago que el estudiante realice lectura y resuelva casos prácticos (C4.184).

El profesional que le gusta actualizarse se dedica a leer los textos de su disciplina (C4.215).

En las lecturas para el trabajo en el aula prevalecen las tecnologías como herramienta (C4.238).

Los textos escritos actualizados se consiguen vía on line (C4.241).

Por último, el participante C5 dijo:

Lecturas de textos especializados es parte del proceso de formación (C5.22).

Los cambios tecnológicos incorporan nuevos tipos de textos que multiplican las posibilidades de acceso al conocimiento. La diversidad de textos que existen altos niveles de probabilidad de contar con uno o más lectores; por eso, cuando los recursos técnicos están disponibles los docentes universitarios pueden usarlos, aunque entre ellos tiende a prevalecer la consulta de textos especializados que tienen relación con la disciplina a la que pertenecen. Aunado al uso del texto académico, el docente como lector autónomo habitual lee otros tipos de escritos para recrearse, como es el caso de los literarios.

Categoría: Profesión

La categoría profesión fue concebida como las cualidades que facultan o acreditan a una persona para ejercer un oficio según los criterios teóricos, técnicos y prácticos de una disciplina o rama del saber. La misma se estudió con la indagación de aspectos como la vocación, el oficio, la reputación, la identidad grupal y la orientación disciplinaria que identifica a un egresado universitario. Para ello, se estudiaron los indicadores vocación, saberes, oficio y estudios.

Indicador: Vocación

La vocación como inclinación afectiva de las personas por una actividad u oficio, en las conversaciones con los participantes se reflejan las siguientes expresiones:

En el participante C1 se encuentra que:

La vocación se relaciona con la inclinación por el trabajo con personas (C1.1).

El trabajo social como actividad escolar contribuye con la vocación (C1.2).

La vocación para trabajar con personas define el perfil profesional. Mi profesión es mi estilo de vida (C1.6).

La vocación por la profesión que trabaja con personas incluye saber escuchar”

(C1.7).

En el participante C2 se halló que:

La vocación la determina la interpretación de los problemas que afectan la sociedad (C2.1).

El participante C3 expuso:

Una persona cercana puede identificar la vocación profesional de otra (C3.1).

No siempre se estudia una carrera por vocación (C3.2).

La familia puede ejercer influencia en la carrera que estudia un joven (C3.4).

Muchos logran una profesión por circunstancias de la vida y no por vocación (C3.5).

Y el participante C4 señaló:

La vocación profesional es el producto de experiencias previas (C4.4).

En principio, la vocación inclina afectivamente a las personas hacia un oficio o actividad profesional en especial, pero hay factores que influyen en la toma de la decisión para optar por la profesión o el ejercicio de un trabajo en particular, por ejemplo: la familia, las amistades, el contexto, los sueños y los ideales que cada individuo asume como proyecto de vida. En todo caso, la vocación está relacionada con las actitudes, las aptitudes y las aspiraciones del ser humano, esto significa que la formación contribuye con el moldeamiento de la voluntad y el gusto por las actividades de una profesión.

En efecto, la universidad brinda oportunidades al profesional para inclinarse afectivamente por el ejercicio de la docencia sin renunciar a la vocación original; es decir, institucionalmente la universidad establece estrategias de formación académica y pedagógica que inducen la vocación docente. Por eso, el profesor universitario cumple sus actividades docentes, investigativas y de extensión con fines educativos y pedagógicos según las orientaciones o tendencias que prevalecen en el contexto universitario.

Indicador: Saberes

La información sobre la categoría profesión que resultó respecto al indicador saberes, se reflejan en las siguientes expresiones del participante C3:

Los conocimientos aprendidos enamoran al ser humano con una profesión (C3.12).

Se puede lograr un título profesional en la disciplina que menos se esperaba (C3.3).

Igualmente, el saber disciplinario es identificado con el discurso que el docente estructura para cumplir sus funciones en el aula de clase, por lo que en las conversaciones los informantes refieren información sobre el particular, como se indica a continuación:

El participante C1:

El docente debe ser consciente de lo que dice (C1.114).

La convicción de los argumentos valida las ideas en el aula (C1.284).

El profesional tiende a llevar su modelo cognitivo a la universidad (C1.287).

El inicio de las actividades docentes requiere como base las referencias o fuentes temáticas conocidas (C1.239).

El participante C2 dice:

No es fácil aceptar nuevos paradigmas diferentes a los experimentados personalmente cuando los nuevos tienden a flexibilizar los procesos de aprendizaje (C2.79).

El docente procura transmitir los conocimientos que en alguna oportunidad recibió (C2.87).

Y el participante C5 agrega:

Cuando no se maneja la información se dificulta la posibilidad de formular opiniones o hacer proyecciones (C5.34).

Los conceptos generales de las disciplinas permiten interpretar la realidad (C5.239).

En cuanto a la información que hace referencia al saber profesional o disciplinar y su interrelación con el hecho pedagógico, en las conversaciones resultan expresiones que refieren aspectos como:

Participante C1:

La docencia interrelaciona el saber profesional con la formación y la pedagogía (C1.88).

A la pedagogía corresponde establecer un equilibrio entre el saber disciplinar y lo que se va a enseñar (C1.262).

El participante C2 dice:

La profesión como nivel universitario integra la persona a los conocimientos de la humanidad (C2.2).

El participante C3:

Tener acceso a las TIC permite usar buscadores que conectan al hombre moderno con el conocimiento (C3.27).

Y el participante C5:

El docente se especializa en una disciplina, pero sin dejar de interrelacionarse en la universidad con múltiples ramas del conocimiento humano (C5.191).

En el saber de las disciplinas de una profesión no se tiene como objeto de estudio la pedagogía ni la didáctica (C5.265).

Los saberes constituyen para el docente la base de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que estructuran el discurso para comunicarse con los estudiantes en el proceso de enseñanza. Asimismo, identifican profesionalmente al individuo con una disciplina luego de cumplir con la formación académica respectiva. Por tanto, el dominio de los contenidos curriculares de una disciplina puede generar confianza y seguridad al docente frente a sus estudiantes, pues es consciente de lo expone, reconoce las fuentes del conocimiento que trabaja y es competente para interrelacionarse con las innovaciones de las ciencias, la tecnología y las diferentes formas de manifestarse el pensamiento del ser humano.

Indicador: Oficio

En el indicador oficio como actividad u ocupación habitual que ejerce un profesional, el participante C1 suministró la siguiente información:

Satisface el trabajo a favor del prójimo (C1.5).

Actualmente la docencia es la última opción para la juventud (C1.117).

El participante C2 expresó:

Un profesional no planifica ser docente sino ejercer en su campo natural la profesión en la que se formó (C2.172).

El participante C3 señaló que:

No todo lo que se estudia en la universidad es lo que se va a experimentar en el ejercicio profesional (C3.60).

El participante C5 agregó:

El ejercicio profesional aporta una forma de ser personal que luego se torna difícil de abandonar (C5.15).

La personalidad de un profesional se fortalece con la experiencia y en la medida en que se continúa profundizando la formación disciplinaria (C5.17).

La docencia como oficio profesional está perdiendo el prestigio social que se le reconoce por la misión educativa que cumple. Una de las causas de este hecho es el desmejoramiento de los beneficios socioeconómicos de carácter laboral; por ello, es un oficio poco atractivo en el momento en el que el joven debe decidir entre las opciones que oferta la universidad, pues actualmente resulta poco estimulante para los profesionales que realizan o cumplen compromisos laborales adquiridos.

La formación académica que el estudiante recibe en la universidad es con el fin de prepararlo para que sea competente en el ejercicio de las actividades laborales de un oficio. Esto significa que el trabajo de campo es fundamental para replantear la formación universitaria y lograr niveles de inserción, eficacia y eficiencia profesional en el momento de asumir retos o compromisos innovadores. La capacidad objetivada en los resultados positivos complementa la personalidad y el desarrollo personal que inicia en la universidad con la formación académica.

Indicador: Estudio

En el indicador estudio se halla información en la que el participante C1 dice lo siguiente:

La pedagogía forma un profesional en una disciplina, pero las disciplinas no forman un docente (C1.267).

El participante C2 aporta que:

Los estudios de pregrado son el aporte fundamental para el desempeño personal y profesional (C2.6).

El profesional integral se interrelaciona con el conocimiento de diversas disciplinas (C2.190).

La formación de un profesional deber hacerse con una visión multidisciplinaria (C2.243).

El participante C3 añade:

La formación moldea la vocación de los profesionales (C3.7).

La formación profesional facilita la discusión sobre temas relacionados con la disciplina (C4.300).

No queda duda que los estudios, especialmente los de pregrado, representan la oportunidad de aprender, desarrollar y formar las competencias que identifican las actividades que puede realizar o ejecutar un profesional. La capacidad adquirida en la universidad posibilita a la persona para insertarse en el saber de las disciplinas, incluso adquiere la habilidad de indagar e interpretar el saber de otras ramas de las ciencias e interrelacionar el conocimiento de una disciplina con el ejercicio profesional o docente. Esto no significa que todo estudio de pregrado forma pedagógicamente para ejercer la docencia, pues la formación pedagógica es un proceso especial que capacita para dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Categoría: Profesor universitario

La categoría profesor universitario fue definida en la investigación como el profesional con formación académica, moral y cívicamente apto, distinguido por sus estudios, especialidad y autoría de trabajos en su área de conocimiento. Dicha categoría se indagó sobre el significado que los profesores sin titulación docente inicial construyen sobre los hechos culturales relacionados con la educación, la docencia, la vocación, el rol, la publicación, la investigación y la extensión. Por tanto, la formación del profesor universitario lo hace competente en el campo de las

ciencias para enseñar de manera organizada y crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación, la enseñanza y la extensión.

Indicador: Educación

En el indicador relacionado con la educación recibida por el informante clave, se hallaron expresiones que reflejan las concepciones sobre los estudios de pregrado. Así se tiene que los participantes creen que la profesión se relaciona con el interés por el servicio que socialmente se aspira a prestar o la acción filantrópica que orienta la acción social del profesional a favor de otras personas; es decir, respecto a dicho indicador se halló información que habla sobre el estudio como parte de la formación del profesor universitario, la educación para la vida, el docente como formador y la humanización de la enseñanza.

En cuanto al estudio como parte de la formación del docente se tiene que el participante C1 expone:

Es fundamental conocer los saberes de una profesión para luego enseñarlos (C1.260).

El participante C2 dijo:

La situación hace que se pierda el interés central de la educación (C2.51).

El participante C3 señaló:

La pedagogía debe estudiar el perfil profesional del docente que se quiere formar (C4.263).

El participante C5 agregó:

La crisis del país lleva a buscar medios de subsistencia, por lo que los estudios quedan en un segundo plano (C5.181).

En el indicador educación de la categoría profesores universitarios, los informantes presentan información en la que hacen referencia a los conocimientos de las disciplinas como concepciones vinculadas con la cotidianidad de la vida. Al respecto, se pueden referir lo que expresa el participante C4:

Las concepciones teóricas generales de una disciplina no son ajenas a la realidad particular que vive el docente (C4.232).

Como quiera que el conocimiento está relacionado con los asuntos cotidianos de la vida, debe servir para encontrar explicaciones a la esencia misma de la vida (C4.233).

En cuanto a la función del profesor universitario como formador en la educación, la información que se deriva de las conversaciones se sustenta en las siguientes concepciones del participante C1:

Hay que formar estudiantes críticos, que cuestionen (C1.178).

El participante C2 informa que:

La función docente está relacionada con la formación moral y ética de los futuros profesionales (C2.54).

Se corre el riesgo de que el joven no vea futuro en la educación formal (C2.93).

El docente trabaja los contenidos programáticos para formar un profesional integral (C2.137).

El participante C3 refiere que:

El docente es vital en la formación moral del estudiante (C3.67).

Los docentes forman los líderes que definen el destino de la nación (C3.93).

El participante C4 plantea que:

En el aula el docente tiene la oportunidad de formar para los asuntos relevantes de la vida (C4.68).

El docente le entrega las herramientas básicas para el desarrollo profesional (C4.52).

Y el participante C5 dice:

La docencia bien concebida propende a la formación del universitario que dignifica su profesión (C5.55).

Si se enseña el conocimiento como parte de la vida diaria del ser humano, se hace más comprensible (C5.231).

La contribución formadora del profesor universitario en la educación, queda reflejada en la información que aporta el informante C2 en los siguientes términos:

El principal aporte del docente a la academia son sus conocimientos (C2.67).

El informante C3 cuando dice:

La docencia es la función más importante de una sociedad porque forma los profesionales que le dan vigencia y razón de ser a los procesos sociales (C3.92).

El informante C5 expone que:

El docente observa como sus estudiantes crecen, avanzan y triunfan en su vida académica y profesional, es su contribución social (C5.98).

El profesional universitario es integral cuando aporta sus conocimientos en la construcción de la sociedad (C5.153).

De las conversaciones sobre la educación aparecen las expresiones sobre la humanización de la enseñanza, las cuales fueron referidas en los siguientes términos:

El participante C1 dijo:

La crisis impone la flexibilidad del hecho educativo en el aula (C1.211).

Ante la cruda crisis se impone la parte humana del proceso educativo (C1.223).

El participante C2 expresó.

Las limitaciones que tiene un docente para cumplir sus funciones las entienden los estudiantes porque ellos también padecen y sienten la situación (C2.150).

El participante C4 indica:

Los problemas que afectan a la sociedad como un todo no se debería personalizar en el aula, pero si deben revisarse con visión crítica y constructiva para fines educativos (C4.159).

La educación tiene como fin filantrópico formar al ser humano para integrarlo al bien común de la vida en sociedad. La felicidad y el bienestar de los miembros del cuerpo social se inician con la educación, por lo que la familia, el Estado y la sociedad organizada asumen la corresponsabilidad de educar tanto a las nuevas generaciones como a las personas que lo requieran. Pero la formalidad institucional de dicha responsabilidad recae en los individuos que fueron formados

académicamente; es decir, los profesionales en una disciplina en particular y los titulados como docentes.

Ahora bien, para enseñar es fundamental estar formado o conocer los saberes que pretende enseñar, pero corresponde a la pedagogía ilustrar al docente sobre el o los modelos pedagógicos que puede asumir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, el saber pedagógico se sustenta en la teoría que orientan el carácter científico de la pedagogía y en las concepciones que el docente abstrae de la realidad según las prácticas pedagógicas y los procesos de reflexión.

Indicador: Aptitud

El indicador que habla sobre la aptitud en el término analítico profesor universitario, fue conversado con los informantes con las expresiones que indican concepciones sobre el trabajo, la extensión, la investigación, la formación disciplinar y la vocacional y su relación con la titulación profesional, las actividades docentes, la influencia familiar o de amistades y la orientación docente que se asume.

En cuanto a la formación vocacional el participante C5 presenta la siguiente información:

La formación en la escuela moldea la vocación como parte de la iniciativa personal (C5.3).

Asimismo, en el indicador aptitud del profesor los informantes exponen en las conversaciones algunas expresiones que vinculan la personalidad del profesional con el docente, la cual pueden apreciar los estudiantes porque representa un modelo a seguir en la vida como integrante de una disciplina. Entre las expresiones en cuestión se tiene que el participante C1 dijo:

Así como no hay una verdad absoluta no existe respuesta única y verdadera (C1.283).

El participante C2 indica:

Los problemas personales del docente no se deben reflejar en el aula (C2.158).

En el aprendizaje significativo no hay limitaciones, por lo que cada estudiante debe dar un significado a los contenidos (C2.235).

El conocimiento científico no es ajeno a los asuntos diarios del ser humano (C2.230).

El participante C3 apunta:

En algunos casos los docentes se convierten en el modelo o estereotipo que los estudiantes quieren seguir (C3.64).

La imagen del profesor es un reflejo del que aprenden los estudiantes (C3.65).

El participante C4 afirma:

Las labores docentes no son ajenas al ejercicio profesional en el campo de las ciencias (C4.74).

En las disciplinas se encuentra el perfil del docente que va a enseñar (C4.264).

El participante C5 adiciona:

El docente tiene la virtud de ubicarse en el contexto del saber de las disciplinas (C5.193).

La aptitud y la vocación que se asume en la formación profesional, se expone en las expresiones referidas a la voluntad en la decisión vocacional. Los informantes refieren expresiones como la que hace el participante C1:

No siempre es voluntario el ingreso de un profesional a la docencia (C1.99).

El participante C2 expone:

Ante la situación crítica un docente está en la universidad más por vocación que por un bienestar económico (C2.41).

La docencia amerita dedicación, constancia, responsabilidad y desprendimiento (C2.109).

Un profesional no planifica ser docente sino ejercer en su campo natural la profesión en la que se formó (C2.172).

El participante C3 comenta:

Se puede ingresar a la universidad porque una amistad no habla del concurso (C3.85).

El participante C4 por su parte añade:

Un profesional se incorpora a la docencia por sugerencia familiar o de alguna

amistad (C4.86).

Antes de ingresar a la universidad el profesional no piensa en dar clases (C4.102).

En la influencia de familiares y amigos en la vocación, el participante C1 presenta la siguiente información:

Una persona logra motivar al profesional a ingresar a la universidad (C1.100).

El participante C2 informa:

Un familiar puede motivar para que un profesional se incorpore a la docencia (C2.82).

Finalmente, la vocación como parte de la aptitud y el ejercicio de la docencia es apreciada por el participante C2 en los siguientes términos:

El docente que cumple responsablemente sus funciones es porque asume un compromiso de vida a favor de las nuevas generaciones (C2.197).

El participante C3 dice:

Institucionalmente a la docencia no se le da la importancia que tiene para el futuro de la nación, por eso se le deja a un lado (C3.94).

La aptitud para desenvolverse en el campo de una profesión es eminentemente personal. La inclinación hacia determinada disciplina la toma el individuo como iniciativa vocacional, pero al incorporarse al sistema educativo se inicia un proceso de definiciones que perfilan y moldean la vocación predominante. En este sentido, la imagen de los profesores que sirven de modelo a seguir para el estudiante, representa uno de los factores que determinan potenciar o desarrollar aptitudes según los contenidos curriculares, los cuales son significativamente interpretados y aplicados por los estudiantes y los profesionales en las tareas que realizan.

Por tanto, las disciplinas contribuyen con el perfil profesional de los egresados de la universidad. Los conocimientos de las ciencias explican la realidad desde perspectivas disciplinarias, por lo que la formación conlleva moldear y adquirir aptitudes para cumplir los compromisos que socialmente se asumen. En el caso del

profesional incorporado a la docencia, ingresa a la educación universitaria con aptitudes profesionales definidas, las cuales integra a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participa.

Indicador: Rol

El rol como indicador de la categoría profesor universitario, comprende las concepciones de los informantes atinentes a las actividades docentes, la formación disciplinar y la facultad de ejercer con el título profesional. En este sentido, las actividades docentes en el rol del profesor universitario quedaron registradas en las conversaciones con los participantes según las siguientes expresiones:

El participante C1:

El docente realiza actividades vinculadas a su profesión (C1.70).

El interés profesional determina la actividad en la universidad (C1.71).

El participante C2:

La desdignificación de la imagen y la labor del docente reflejan un panorama educativo nada motivador para un estudiante (C2.94).

El docente representa la experiencia para contribuir con la formación de los estudiantes (C2.66).

El participante C3:

Lo que se predica en el aula se debe acatar y cumplir en la vida (C3.137).

El participante C4:

El docente vive y sufre las inclemencias y desconsideraciones del sistema (C4.89).

Y el participante C5:

Cumplir las horas de clase programada dignifica la personalidad del docente en el aula (C5.102).

El docente debe ser honesto en cuanto a lo que dice y lo que hace (C5.136).

En relación con el ejercicio del profesional titulado por la universidad, en el caso particular de la docencia universitaria, los participantes hacen mención a su

importancia como parte en la formación personal, la interacción con los estudiantes y el papel en el aula de clase. En este orden, se presentó en la conversación la siguiente información:

El participante C1 dijo:

El estudiante debería encontrar en el docente a un amigo que lo escucha (C1.129).

El rol del docente debe ser el de un guía (C1.173).

El docente debe facilitar el protagonismo de los estudiantes en sus clases (C1.171).

No se deben establecer relaciones de superioridad entre docente y estudiantes (C1.257).

La relación amena estudiante-docente motiva el acto educativo (C1.268).

El participante C2 explicó:

El docente debe convertirse en un líder y ganarse la confianza de los estudiantes (C2.113).

Los estudiantes deben ser activos, participativos e inquietos en el momento de interrelacionarse con los contenidos (C2.138).

El docente debe brindar confianza para que el estudiante participe (C2.252).

El participante C3 reveló:

El ejercicio de la profesión influye o determina el rol social de una persona (C3.10).

Las primeras experiencias como profesional contribuyen con la formación y la definición de la personalidad (C3.11).

La profesión es fundamental para el desarrollo personal (C3.13).

La titulación como profesional marca un antes y un después en la vida (C3.14).

En la relación educativa docente-estudiante cada uno debe contribuir el 50% para el logro de la construcción del conocimiento (C3.41).

El docente que se limita solo a hablar de los contenidos no consigue motivar al estudiante (C3.133).

El autoritarismo del docente no da al final resultados positivos porque el estudiante opta por dejar a un lado su formación (C3.162).

El participante C4 dijo:

La profesión es parte de la vida familiar (C4.11).

La relación de afecto entre estudiantes y docentes es gratificante (C4.123).

El rol de guía del docente debe ajustarse a la planificación (C4.175).

La enseñanza es un proceso de acompañamiento al estudiante (C4.278).

El participante C5 expuso:

El docente tiene el rol de motivador para lograr el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (C5.133).

El docente es un guía y líder que ilumina caminos (C5.134).

No tiene sentido que estudiante responda una pregunta textualmente como está escrito en el material sin algún aporte reflexivo (C5.147).

Hay que escuchar los puntos de vista del estudiante, aunque sean diferentes a los que tiene el docente (C5.179).

En la categoría profesor universitario, la formación disciplinar del docente y los procesos educativos formativos en el rol del docente se aprecian en las conversaciones en los términos siguientes:

Participante C1:

La pedagogía forma un profesional en una disciplina, pero las disciplinas no forman un docente (C1.267).

Participante C2:

La educación trae consigo logros humanos relacionados con la formación y el éxito de las nuevas generaciones (C2.84).

El rol como profesor universitario es el reflejo social de la profesión que ejerce según el título recibido en la universidad. En efecto, el ejercicio de la docencia es la expresión de la formación profesional adquirida, ello implica que los intereses académicos del profesor se inclinan hacia líneas de investigación y acción que responden a las expectativas y valores de una comunidad científica en particular.

En todo caso, el docente juega un papel vital en la formación del estudiante. El profesor no solo se encarga de enseñar, también es el ejemplo a seguir de acuerdo con las corrientes pedagógicas modernas; o sea, los valores y las actitudes asumidas en el aula dejan marcadas huellas cognitivas en la formación de los alumnos. En el seno de la comunidad universitaria donde ocurre el hecho educativo y se expresan los valores que deben prevalecer en las relaciones profesor-estudiante como la amistad, la honestidad, la participación, la comunicación fluida, el respeto, la solidaridad y la

justicia. Entonces, el rol que otorga originalidad social al ejercicio docente se adquiere mediante la formación académica y pedagógica, pues no es suficiente la formación profesional.

Indicador: Publicaciones

El indicador publicaciones de la categoría profesor universitario, incluido para estudiar los patrones culturales de los participantes sobre la actividad relacionada con la producción de textos escritos, fue concebido según el aprendizaje de la escritura académica y la utilidad didáctica de las producciones escritas. Al respecto, se presentó en las conversaciones la siguiente información:

El participante C1 señala:

Co-escribir con los que saben para aprender a escribir (C1.25).

Es positivo el acompañamiento para construir el primer texto especializado (C1.26).

El docente entrega al estudiante la posibilidad de desarrollarse como profesional (C1.115).

Por razones personales no se usan producciones propias en el trabajo de aula (C1.251).

Los estudiantes no ven con buenos ojos que el docente recomiende leer sus producciones escritas (C1.252).

El participante C3 indica:

El docente puede incorporar a los contenidos curriculares los temas que investiga sin imponer la lectura de su producción escrita publicada (C4.201).

El participante C5 agrega:

El docente debe escribir sobre los asuntos que investiga en sus estudios de postgrado” (C5.169).

La producción de textos escritos con el fin de difundir y discutir los resultados de las investigaciones o de las actividades intelectuales del profesor universitario, se aprende en la medida en que el docente trabaja en equipo y encuentra

acompañamiento en las primeras experiencias. La producción del conocimiento y comunicarlo para abrir espacios de discusión en el seno de la academia, es un proceso que aprende y asimila en la medida en que se forma el docente. En efecto, al principio no se tiene clara la trascendencia de producir el conocimiento e insertarlo académicamente en los procesos educativos que adelanta la universidad, especialmente llevarlo al aula de clase con el fin de intercambiar e incorporar a los estudiantes al conocimiento científico que identifica las disciplinas, pero la participación en eventos y la publicación en revistas especializadas de la comunidad científica permite aceptar la importancia de dichas producciones en el proceso de formación profesional de las nuevas generaciones.

Indicador: Investigación

En cuanto al indicador referido a la investigación como actividad del docente en el contexto de las funciones de la universidad, se indagó tomando en cuenta que forma parte de la dedicación e interrelación entre la docencia, estudios científicos y las tecnologías como herramientas que necesariamente se utilizan en las labores académicas que debe cumplir el profesor universitario. Cabe destacar la información que suministra el participante C1 en los siguientes términos:

La revisión periódica de la producción científica permite indagar sobre líneas de investigación (C1.58).

Es mayor la carga horaria docente, administrativa o extensión frente a las horas de investigación (C1.61).

No motiva la investigación que el tiempo dedicado sea poco reconocido (C1.63).

Se debe privilegiar la investigación (C1.67).

La investigación requiere muchas horas (C1.68).

Se debe tener una línea de investigación (C1.77).

Hoy la información se consigue con el uso de equipos de nueva tecnología (C1.233).

El participante C2 señala:

Hoy se accede al conocimiento con mayor facilidad gracias a la tecnología (C2.15).

Los equipos propios facilitan la investigación y el acceso a las redes (C2.26).

Los temas que se investigan están relacionados con la formación en pregrado (C2.29).

Las estrategias de investigación permiten conocer modelos teóricos actualizados sobre educación (C2.14).

No todas las disciplinas indagan sobre el acto educativo (C1.266).

El participante C3 indica:

Los equipos técnicos que usa un docente por lo general son de su propiedad o los que se usan en el hogar (C3.31).

El docente siembra la semilla en sus estudiantes sobre las nuevas líneas de investigación (C3.33).

La función investigativa es una responsabilidad que enamora al docente universitario (C3.48).

No todo docente universitario desarrolla su potencial como investigador” (C3.49).

El paso de los años y la dedicación forman al docente para producir como investigador (C3.51).

Un investigador se forma cuando dedica tiempo al estudio y a la producción escrita (C3.52).

La función investigativa forma actitudinalmente para ahondar en los temas relacionados con una línea de investigación (C3.54).

Los temas que investiga el docente le dan una pasión especial al proceso de enseñanza (C3.204).

El docente debe incorporar lo que investiga a las actividades curriculares porque así logra actualizar las prácticas que desarrolla en el aula (C3.213).

El participante C4 dice:

El docente en sus funciones debe adaptarse a las necesidades reales de sus funciones como investigador (C4.52).

La línea de investigación brinda herramientas y argumentos para mejorar la actividad docente (C4.58).

El docente investigador indaga sobre las unidades curriculares que trabaja en el aula (C4.54).

Es interesante incorporarse a un grupo de investigación (C4.73).

El participante C5 expone:

Se da mayor prioridad a las actividades docentes que a las de investigación (C5.50).

No todos los docentes universitarios definen una línea de investigación (C5.56).

La proyección científica del docente universitario es digna de imitar (C5.63).

La mayoría de los docentes prefieren la función académica (C5.64).

Se prefiere la docencia que la investigación (C5.65).

Se investiga porque hay interés de ascender (C5.72).

Las investigaciones de los docentes se pueden incorporar al diseño curricular para nutrir los contenidos (C5.202).

La investigación como función elemental de la universidad no ha alcanzado la misma importancia que tiene la docencia. En todo caso, se reconoce como una actividad que profundiza los procesos de revisión y construcción del conocimiento científico. Investigar es para el docente parte de la carga horaria que debe cumplir en la universidad, pero no siempre refleja el verdadero tiempo que el profesor dedica a la producción del conocimiento. Ahora bien, en razón de que en el campo de las disciplinas existen múltiples y variados objetos de estudio, es necesaria la definición de las líneas de investigación para concentrar esfuerzos e intensificar el estudio en temas o materias específicas.

Cada docente, según las líneas de investigación, selecciona la metodología, las técnicas y los instrumentos que puede aplicar en sus estudios. Incluso, es autónomo para incorporar las nuevas tecnologías y los equipos que requiera en el momento de emprender el trabajo de investigación, pero la opción dependerá de la disponibilidad y el apoyo institucional que reciba para financiar la actividad.

Indicador: Extensión

En la categoría profesor universitario también se ahondó sobre la extensión como una de las actividades del docente comprendidas dentro de las funciones de la universidad. La información que deriva de las conversaciones sostenidas con los informantes con respecto a la extensión es la siguiente:

Participante C1:

La extensión es una acción educativa de carácter social (C1.79).

La extensión se realiza según formación de pregrado (C1.80).

Participante C2:

La extensión universitaria puede avanzar de mano con la actividad investigativa del docente universitario (C2.59).

Las limitaciones de tiempo y oportunidad hacen que el docente no se dedique a la extensión universitaria (C2.60).

Participante C3:

La participación del docente en las actividades de extensión universitarias es prácticamente nula (C3.55).

Falta formar en el docente la cultura de participar en la extensión universitaria (C3.56).

Participante C4:

La docencia conlleva la búsqueda de nuevos conocimientos (C4.11).

Participante C5:

El docente acepta participar más en actividades administrativas que en las de extensión universitaria (C5.57).

La docencia implica facilitar los medios de aprendizaje (C5.69).

Las actividades de extensión universitaria se circunscriben a la formación recibida por el profesor. Existe la inclinación a vincularse a aquellas acciones que tienen relación con la profesión, pero no se descarta que prevalezca la inclinación de emprender actividades con la idea de proyectar socialmente la universidad según las líneas de investigación definidas o el bien común que se busca alcanzar. Aunque subsiste la tendencia a colocar la extensión universitaria en un plano secundario, se acepta que es fundamental en la vida académica, especialmente, por el alcance socioeducativo que entraña.

En todo caso, es evidente que las limitaciones y debilidades culturales sobre los aportes de la función docente a través de la extensión universitaria, crean un ambiente poco favorable para este tipo de actividades, pues prevalece la idea de imponer la docencia y la investigación como prioridades del docente universitario.

Indicador: Trabajo

Finalmente, en la categoría profesor universitario se tiene el indicador trabajo, el cual refleja la motivación para incorporarse al ejercicio de la docencia en su

dimensión laboral, hacer carrera frente a las oportunidades de otros oficios y la responsabilidad en el cumplimiento de las funciones docentes. Entre las expresiones de los informantes en el indicador trabajo que arrojaron las conversaciones se tiene las que suministró el participante C1, quien expuso:

Trabajo con personas exige mayor conocimiento (C1.28).
El ejercicio de la profesión se aleja de la práctica pedagógica (C1.85).

El participante C2 apuntó:

La docencia universitaria otorga un estatus especial en el campo del conocimiento científico (C2.61).
La docencia no se remunera según la magnitud de la tarea social que debe cumplir el profesor (C2.85).
La docencia universitaria vista como un complemento laboral para subsistir, no es efectiva para el proceso de formación de las nuevas generaciones (C2.107).
No es honesto usar el ejercicio docente como una actividad laboral secundaria para subsistir (C2.108).

El participante C3 señaló:

El ascenso en el escalafón es una motivación profesional y económica para la formación y producción científica (C3.20).
Lo que se enseña en el aula está distanciado de las experiencias laborales de la realidad (C3.63).
Las amistades motivan a los nuevos profesionales para tomar la decisión sobre el destino del ejercicio laboral (C3.84).
Los docentes buscan otras opciones laborales porque la crisis del país no les permite desarrollar sus expectativas (C3.180).

El participante C4 indicó:

El docente debe cimentar su ejercicio en la búsqueda del bien común (C4.53).
En el trabajo docente se puede sembrar conciencia sobre la responsabilidad en la toma de decisiones (C4.66).
La situación económica del docente no estimula la permanencia en la universidad (C3.75).
Los resultados positivos son alentadores y permiten comprender la importancia de la labor se cumple (C4.115).
El incentivo económico es lo que más diferencia la docencia de otras profesiones (C4.209).

El participante C5 informó que:

La profesión docente es un estilo de vida (C5.9).

Las responsabilidades administrativas exigen mucho tiempo y dedicación al docente universitario (C5.58).

Poco aportan a la educación los profesionales que asumen la docencia como una actividad secundaria de carácter laboral (C5.175).

El trabajo del profesor universitario es con el ser humano; por ello, exige que el docente tenga dominio sobre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales contemplados en la programación curricular académica. En otras palabras, el ejercicio de la labor del docente es delicado, y se necesita formación académica y formación pedagógica. El trabajo docente no se improvisa cuando se buscan fines educativos altruistas.

No es lo mismo recibir el título universitario y ejercer la profesión en el campo laboral que dedicar el tiempo a continuar la formación del ser humano, pues se requieren conocimientos, habilidades y competencias para emprender, participar y guiar los procesos humanizados de la enseñanza y el aprendizaje.

Por tanto, el docente debe dedicar tiempo a su formación integral con el fin de aprender a construir y reconstruir el saber pedagógico, tarea que comparte institucionalmente con la universidad. En efecto, ante las limitaciones económicas que enfrenta el ejercicio de la docencia adquiere vigencia la responsabilidad compartida entre el docente y la academia para diseñar y brindar oportunidades de acceder a la educación permanente a los miembros de la comunidad universitaria, con miras a elevar los niveles de la calidad de la educación y el estatus del profesor universitario.

Categoría: Universidad

La otra categoría es la universidad, concebida como: ...“comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” (Ley de Universidades,

1970). Los indicadores conversados fueron el aporte el institucional, el currículum, el mejoramiento y la ciencia. Sobre el particular los informantes refieren la siguiente información:

Indicador: Aporte institucional

En el indicador aporte institucional los participantes relacionan la importancia de la universidad, los estudiantes, los profesores y demás miembros de la comunidad universitaria. Así se tiene que el participante C2 indica:

La educación abre nuevos espacios de formación que exige cambios en el ejercicio profesional (C2.187).

El participante C3 agrega:

El proceso educativo se nutre de los aportes de la institución, el docente y el estudiante (C3.40).

En la universidad se aprende del contexto, los estudiantes, profesores y demás miembros de la comunidad universitaria (C3.91).

El programa de formación docente de la universidad es una excelente oportunidad para aprender a enseñar (C3.226).

El participante C4 señala que:

En la universidad la docencia se relaciona con otras profesiones en la necesidad de interrelacionarse con el conocimiento (C4.176).

Indicador: Currículo

En cuanto al indicador currículum como plan de estudios programados por la academia para la formación de los profesionales, los participantes señalan:

Participante C2 expone que:

El mundo globalizado dinamiza el uso del currículum en el aula (C2.183).

El participante C3 dice:

La planificación del docente debe corresponder con los objetivos del currículum, pero sin desconocer la realidad (C3.170).

El participante C4:

Las líneas gruesas del currículo mediante estrategias se adaptan a la realidad con reajustes (C4.276).

Indicador: Mejoramiento

En el indicador mejoramiento concebido como actividad educativa que busca superar los niveles de formación de los profesionales, el participante C5 dice:

La calidad de la función docente está ligada a la formación y las condiciones ambientales de la universidad (C5.45).

La universidad influye para seguir el proceso de formación (C5.81).

Indicador: Ciencia y tecnología

Otro elemento incorporado es el indicador ciencia y tecnología para el estudio de la categoría universidad, y sobre el tema se habla de los grupos de investigación para contribuir con la formación del investigador. Al respecto, el participante C1 señala que:

En la universidad no todo docente está involucrado en las tecnologías (C1.33).

Participante C2:

La universidad es un centro para la construcción del conocimiento (C2.42).

El participante C3:

La universidad es el espacio en el que convergen los saberes del ser humano (C3.37).

El participante C4 expuso:

En la universidad los grupos de investigación contribuyen con la formación (C4.75).

En la universidad al principio se tienen ideas vagas o insuficientes sobre los conocimientos de la mayoría de las disciplinas (C4.227).

Y el participante C5 dijo:

La investigación en la universidad interesa a determinados grupos (C5.62).

Indicador: Pertenencia

En el indicador pertenencia usado para determinar la identidad con la universidad, se observó poco interés en el tema, en todo caso los participantes en la conversación señalan:

Participante C1:

Un profesional no piensa dar clases hasta que ingresa a la universidad (C1.104).

El participante C2:

La crisis del país que afecta a la universidad ubica al docente en el conflicto de quedarse o marcharse (C2.91).

Participante C3:

La academia se aprecia como una elite intelectual inalcanzable (C3.101).

El participante C5 plantea:

*En la universidad destaca la función educativa (C5.61).
Se egresa de la universidad para ejercer una profesión con competencia y no otra (C5.103).*

La universidad como institución con la misión de formar profesionalmente a los miembros del cuerpo social, también incluye entre sus objetivos la formación de los profesores que inician la carrera docente. En efecto, la universidad institucionaliza los programas de formación académica y la formación pedagógica, los cuales generan méritos y credenciales para ascender en el escalafón docente, por lo que el profesor sin formación en la docencia aprende a enseñar porque la academia lo induce.

Igualmente, la universidad es el espacio que crea diversidad de condiciones para el estudio y el intercambio de las ideas, las propuestas y el conocimiento científico. Además, se evidencia la necesidad de mejorar profesionalmente con el fin de estructurar el discurso académico y establecer canales comunicativos con los estudiantes y la comunidad científica, por lo que puede afirmarse que el docente es institucionalmente inducido por la academia para provocar su formación continua.

Identificación y Análisis de Patrones Culturales

La relación semántica de los términos abarcadores e incluidos se realizó para encontrar e identificar en las expresiones los dominios culturales. En efecto, se construyeron los dominios culturales a partir de las relaciones semánticas de inclusión estricta, cuya forma es *X es una clase de Y*. Para ello, se elaboró la ficha que permitió revisar en diferentes oportunidades las expresiones temáticas filtradas de las conversaciones y facilitó la identificación de los términos abarcadores y los términos incluidos.

Cada ficha fue encabezada con la identificación del tipo de relación semántica seleccionada, la forma como se expresa tal relación y un ejemplo de la cultura que predomina en el contexto de la investigación. Igualmente, la ficha se dividió en términos abarcadores, la expresión de la relación semántica y los términos incluidos. Luego de buscar, localizar y estructurar las relaciones semánticas, se repitió la búsqueda de dominios con la relación medio-fin, cuya forma es: *X es un modo de Y* (Ver ANEXO “B”); pero, al observar el investigador que no se presentaron diferencias sustanciales decidió concretar el análisis con la relación inclusión estricta. Finalmente, se procedió a realizar la lista de dominios culturales en una cantidad representativa, en el siguiente orden:

En el CUADRO 3. FICHA 1 DOMINIOS CULTURALES: PROFESIÓN Y DOCENTE, se observan las relaciones semánticas en las que se localizan los términos abarcadores: profesión y docente.

En el CUADRO 4. FICHA 2 DOMINIOS CULTURALES: DOCENCIA, PROFESIONALIDAD, SERVICIO, PROFESIÓN DOCENTE Y ACTIVIDAD DOCENTE; se observan las relaciones semánticas en las que localizan los términos abarcadores: docencia, profesionalidad, servicio, profesión docente y actividad docente.

En el CUADRO 5. FICHA 3 DOMINIOS CULTURALES: CONOCIMIENTO, COMPRENSIÓN, INTERPRETACIÓN, MODELO

COGNITIVO Y FUNDAMENTO; se parecían las relaciones semánticas en las que están localizados los términos abarcadores: conocimiento, comprensión, interpretación, modelo cognitivo y fundamento.

En el CUADRO 6. FICHA 4 DOMINIOS CULTURALES: HERRAMIENTA, EDUCACIÓN, DESACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN; se infieren las relaciones semánticas en las que pueden localizarse los términos abarcadores: herramienta, educación, desactualización y formación.

En el CUADRO 7. FICHA 5 DOMINIOS CULTURALES: ACADEMIA, PEDAGOGÍA, COMPETENCIA, INNOVACIÓN, MEJORAMIENTO Y ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA; se observan las relaciones semánticas en las que se localizan los términos abarcadores: academia, pedagogía, competencia, innovación, mejoramiento y estrategia de enseñanza.

En el CUADRO 8. FICHA 6 DOMINIOS CULTURALES: ESTRATEGIA, ENSEÑANZA, PRÁCTICA, INVESTIGACIÓN, INCERTIDUMBRE Y PROFUNDIDAD; se deducen las relaciones semánticas en las que se localizan los términos abarcadores: estrategia, enseñanza, práctica, investigación, incertidumbre y profundidad.

En el CUADRO 9. FICHA 7 DOMINIOS CULTURALES: MODELO, PARADIGMA, REFLEXIÓN Y CONSCIENCIA; se aprecian las relaciones semánticas en las que están localizados los términos abarcadores: modelo, paradigma, reflexión y consciencia.

En el CUADRO 10. FICHA 8 DOMINIOS CULTURALES: PENSAMIENTO, IDEA, AUTOEVALUACIÓN, EVALUACIÓN Y CONFIANZA; se encuentran las relaciones semánticas en las que se localizan los términos abarcadores: pensamiento, idea, autoevaluación, evaluación y confianza.

En el CUADRO 11. FICHA 9 DOMINIOS CULTURALES: INEXPERIENCIA, EXPERIENCIA, HABILIDAD, DIFICULTADA, AYUDA E INCOHERENCIA; se hallan las relaciones semánticas en las que pueden localizarse

los términos abarcadores: inexperiencia, experiencia, habilidad, dificultada, ayuda e incoherencia.

En el CUADRO 12. FICHA 10 DOMINIOS CULTURALES: ACTO LECTOR, ACTO INTELECTUAL, IMAGEN, SIGNIFICADO, VOZ INTERNA Y CAMBIO; se deducen las relaciones semánticas en las que se localizan los términos abarcadores: acto lector, acto intelectual, imagen, significado, voz interna y cambio.

En el CUADRO 13. FICHA 11 DOMINIOS CULTURALES: LECTURA, ACTITUD SÍMBOLOS Y DECISIÓN; se encuentran las relaciones semánticas en las que están localizados los términos abarcadores: lectura, actitud símbolos y decisión.

En el CUADRO 14. FICHA 12 DOMINIOS CULTURALES: APRENDIZAJE, DESARROLLO, FLEXIBILIDAD, INSERCIÓN, ESPECIALIZACIÓN, MEDIACIÓN, MEDIDA E INCURSIÓN TEÓRICA; se infieren las relaciones semánticas en las que se localizan los términos abarcadores: aprendizaje, desarrollo, flexibilidad, inserción, especialización, mediación, medida e incursión teórica.

CUADRO 3. FICHA 1 DOMINIOS CULTURALES: PROFESIÓN Y DOCENTE

RELACIÓN SEMÁNTICA: Inclusión estricta

FORMA: X es una clase de Y

EJEMPLO: Profesor universitario es una clase de docente

TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Docencia	es una clase de	Profesión
Profesor universitario	es una clase de	Profesión
Biblioteca personal	es una clase de	Profesión
Ejercicio docente	es una clase de	Profesión
Docente especialista	es una clase de	Profesión
Actividad disciplinaria	es una clase de	Profesión
Carrera docente	es una clase de	Profesión
Tema de textos escritos académicos	es una clase de	Profesión
Lectura necesaria en la actividad laboral	es una clase de	Profesión
Profesor orientador	es una clase de	Docente
Profesor afable y comunicativo	es una clase de	Docente
Profesor abierto	es una clase de	Docente
Tutor pedagógico	es una clase de	Docente
Profesor observador	es una clase de	Docente
Colega	es una clase de	Docente
Profesor creativo	es una clase de	Docente
Profesor analítico e interpretativo	es una clase de	Docente
Profesor con experiencia	es una clase de	Docente
Profesor sin formación	es una clase de	Docente
Enseñante	es una clase de	Docente
Profesor universitario	es una clase de	Docente
Investigador universitario	es una clase de	Docente
Profesor innovador	es una clase de	Docente
Profesor que compagina con alumnos	es una clase de	Docente

Fuente: Material de trabajo del investigador

CUADRO 4. FICHA 2 DOMINIOS CULTURALES: DOCENCIA, PROFESIONALIDAD, SERVICIO, PROFESIÓN DOCENTE Y ACTIVIDAD DOCENTE

RELACIÓN SEMÁNTICA: Inclusión estricta

FORMA: *X es una clase de Y*

EJEMPLO: Profesor universitario *es una clase de* docente

TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Trabajo en el aula con autores	es una clase de	Docencia
Ejercicio profesional	es una clase de	Docencia
Enseñanza	es una clase de	Docencia
Práctica docente	es una clase de	Docencia
Trabajo de la disciplina	es una clase de	Docencia
Subjetivismo idealista	es una clase de	Docencia
Reflexión promovida	es una clase de	Docencia
Pensamiento aprendido	es una clase de	Docencia
Resultado percibido	es una clase de	Docencia
Proceso educativo	es una clase de	Docencia
Desarrollo de estrategias	es una clase de	Docencia
Práctica educativa	es una clase de	Docencia
Aprendizaje evaluado	es una clase de	Docencia
Línea de investigación	es una clase de	Docencia
Conflicto entre práctica y objetivos	es una clase de	Docencia
Juego de interés en el aula	es una clase de	Docencia
Concepción disciplinaria	es una clase de	Profesionalidad
Concepción disciplinaria inferida	es una clase de	Profesionalidad
Concepción disciplinaria	es una clase de	Servicio
Concepción disciplinaria inferida	es una clase de	Servicio
Ejercicio profesional diario	es una clase de	Servicio
Ciencia pedagógica	es una clase de	profesión docente
Práctica de la ciencia pedagógica	es una clase de	profesión docente
Enseñanza en el aula	es una clase de	actividad docente
Enseñanza mejorada	es una clase de	actividad docente
Realidad universitaria práctica	es una clase de	actividad docente
Universidad en la vida del profesor	es una clase de	actividad docente
Aula creativa	es una clase de	actividad docente
Conocimiento de una profesión	es una clase de	Saber
Conocimiento de las disciplinas	es una clase de	Saber
Tecnología	es una clase de	Saber
Amplitud del saber educativo	es una clase de	Saber
Sabiduría profesional	es una clase de	Saber

Fuente: Material de trabajo del investigador

CUADRO 5. FICHA 3 DOMINIOS CULTURALES: CONOCIMIENTO, COMPRENSIÓN, INTERPRETACIÓN, MODELO COGNITIVO Y FUNDAMENTO

RELACIÓN SEMÁNTICA: Inclusión estricta

FORMA: *X es una clase de Y*

EJEMPLO: Profesor universitario *es una clase de* docente

TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Aprendizaje sobre las disciplinas	es una clase de	Conocimiento
Práctica docente disciplinaria	es una clase de	Conocimiento
Teoría del docente	es una clase de	Conocimiento
Inexperiencia en la docencia infructífera	es una clase de	Conocimiento
Portal del medio informativo virtual	es una clase de	Conocimiento
Producción científica de una disciplina	es una clase de	Conocimiento
Asunto diario del ser humano para la ciencia	es una clase de	Conocimiento
Resultado de Contrastar saberes previos	es una clase de	Conocimiento
Experiencia	es una clase de	Conocimiento
Lectura	es una clase de	conocimientos
Lectura académica del profesor	es una clase de	Conocimiento
Objetivo de la lectura	es una clase de	Comprensión
Lectura en voz alta	es una clase de	Comprensión
Conocimientos previos y nuevos relacionados	es una clase de	Comprensión
Disciplina generalmente concebida	es una clase de	Interpretación
Lectura	es una clase de	Interpretación
Opinión propia frente a un texto escrito	es una clase de	Interpretación
Texto internalizado	es una clase de	Interpretación
Realidad reconocida	es una clase de	Interpretación
Conocimiento de una profesión	es una clase de	modelo cognitivo
Idea de autor conocido	es una clase de	modelo cognitivo
Autor clásico	es una clase de	Fundamento
Argumento	es una clase de	Fundamento

Fuente: Material de trabajo del investigador

CUADRO 6. FICHA 4 DOMINIOS CULTURALES: HERRAMIENTA, EDUCACIÓN, DESACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN

RELACIÓN SEMÁNTICA: Inclusión estricta

FORMA: X es una clase de Y

EJEMPLO: Profesor universitario es una clase de docente

TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Tecnología	es una clase de	herramienta básica
Textos de autores clásicos	es una clase de	herramienta básica
Textos virtuales	es una clase de	herramienta básica
Profesional formado	es una clase de	Educación
Enseñanza	es una clase de	Educación
Discurso de una disciplina	es una clase de	Educación
Profesional actualizado	es una clase de	Educación
Lectura en la biblioteca personal	es una clase de	Educación
Educación universitaria	es una clase de	Formación
Profesional mejorado	es una clase de	Formación
Estudio de las disciplinas	es una clase de	Formación
Estudio en una profesión	es una clase de	Formación
Discurso de una disciplina	es una clase de	Formación
Estudio	es una clase de	Formación
Actualizado	es una clase de	Formación
Lectura necesaria	es una clase de	Formación
Ritmo en la lectura	es una clase de	Formación
Tema de la realidad	es una clase de	Formación
Lectura del docente	es una clase de	Formación
Texto interpretado	es una clase de	Formación
Lectura de contenidos curriculares	es una clase de	Formación
Educación	es una clase de	Formación
Discurso en el texto vetusto	es una clase de	Desactualizado
Contenido vetusto	es una clase de	Desactualizado
Aislamiento de la sociedad del conocimiento	es una clase de	Desactualizado
Estancamiento	es una clase de	Desactualizado
Repetir información en el aula	es una clase de	Desactualizado
Estancamiento del saber	es una clase de	Desactualizado
Información en el aula	es una clase de	Desactualizado

Fuente: Material de trabajo del investigador

CUADRO 7. FICHA 5 DOMINIOS CULTURALES: ACADEMIA, PEDAGOGÍA, COMPETENCIA, INNOVACIÓN, MEJORAMIENTO Y ESTRATEGIA DE ENSEÑA

RELACIÓN SEMÁNTICA: Inclusión estricta

FORMA: *X es una clase de Y*

EJEMPLO: Profesor universitario *es una clase de* docente

TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Elite intelectual	es una clase de	Academia
Espacio del conocimiento	es una clase de	Academia
Propósito de la educación	es una clase de	Pedagogía
Objetivo de la docencia	es una clase de	Pedagogía
Plan de trabajo	es una clase de	Capacidad
Producto escrito	es una clase de	Capacidad
Texto académico comprendido	es una clase de	Capacidad
Dominio del saber de una profesión	es una clase de	Capacidad
Técnica del subrayado en la lectura académica	es una clase de	Capacidad
Cambio en las ciencias	es una clase de	Innovación
Idea nueva	es una clase de	Innovación
Propuesta nueva	es una clase de	Innovación
Rutina abandonada	es una clase de	Innovación
Cambio en el discurso disciplinar	es una clase de	Innovación
Cambio sobre la práctica	es una clase de	Innovación
Actividad reflexiva	es una clase de	Mejoramiento
Crítica sobre actividad reflexiva	es una clase de	Mejoramiento
Actividad reflexiva del docente	es una clase de	Mejoramiento
Formación académica	es una clase de	Mejoramiento
Discusión en clase	es una clase de	estrategia de enseñanza
TIC en el aula	es una clase de	estrategia de enseñanza
Actividad participativa	es una clase de	estrategia de enseñanza
Contenido desarrollado	es una clase de	estrategia de enseñanza
Estudio de casos prácticos	es una clase de	estrategia de enseñanza
Creatividad en el aula	es una clase de	estrategia de enseñanza
Realidad universitaria discutida	es una clase de	estrategia de enseñanza
Realidad discutida en el aula	es una clase de	estrategia de enseñanza
Debate	es una clase de	estrategia de enseñanza

Fuente: Material de trabajo del investigador

CUADRO 8. FICHA 6 DOMINIOS CULTURALES: ESTRATEGIA, ENSEÑANZA, PRÁCTICA, INVESTIGACIÓN, INCERTIDUMBRE Y PROFUNDIDAD

RELACIÓN SEMÁNTICA: Inclusión estricta

FORMA: X es una clase de Y

EJEMPLO: Profesor universitario es una clase de docente

TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Reflexión	es una clase de	Estrategia
Cambio en los estudiantes	es una clase de	Estrategia
Dominio de los contenidos	es una clase de	Estrategia
Convenio con estudiantes	es una clase de	Estrategia
Dificultad para cumplir programa	es una clase de	Estrategia
Estudiante que es escuchado	es una clase de	Estrategia
Lectura en clase	es una clase de	Estrategia
Actividad de lectura planificada	es una clase de	Estrategia
Tecnología en el aula	es una clase de	Estrategia
Ejercicio de la docencia	es una clase de	Enseñanza
Conocimiento impartido	es una clase de	Enseñanza
Acompañamiento	es una clase de	Enseñanza
Conocimiento de los colegas	es una clase de	Enseñanza
Saber transferido	es una clase de	Enseñanza
Actividad	es una clase de	Práctica
Ejercicio en el aula	es una clase de	Práctica
Conocimiento repensado	es una clase de	Investigación
Trabajo científico	es una clase de	Investigación
Propuesta en las ciencias	es una clase de	Investigación
Realidad interpretada	es una clase de	Investigación
Búsqueda de la verdad	es una clase de	Investigación
Lectura	es una clase de	Investigación
Lectura en clase	es una clase de	Investigación
Verdad absoluta indagada	es una clase de	Incetidumbre
Respuesta multidireccional	es una clase de	Incetidumbre
Lectura de conocimientos nuevos	es una clase de	Profundidad
Tema desconocido	es una clase de	Profundidad

Fuente: Material de trabajo del investigador

CUADRO 9. FICHA 7 DOMINIOS CULTURALES: MODELO, PARADIGMA, REFLEXIÓN Y CONSCIENCIA

RELACIÓN SEMÁNTICA: Inclusión estricta

FORMA: *X es una clase de Y*

EJEMPLO: Profesor universitario *es una clase de* docente

TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Docente ejemplar	es una clase de	Modelo
Docente que es imitado por el estudiante	es una clase de	Modelo
Imagen del docente a seguir	es una clase de	Modelo
Imagen del docente de pregrado	es una clase de	Modelo
Experiencia	es una clase de	Modelo
Actividad docente que establece roles	es una clase de	Modelo
Experiencia personal nueva	es una clase de	Paradigma
Educación flexible	es una clase de	Paradigma
Autocuestionamiento	es una clase de	Reflexión
Necesidad de motorizar cambios	es una clase de	Reflexión
Percepción de errores	es una clase de	Reflexión
Práctica docente revisada	es una clase de	Reflexión
Reacción negativa	es una clase de	Reflexión
Sentimiento que llega a los estudiantes	es una clase de	Reflexión
Conciencia de fallas	es una clase de	Reflexión
Necesidad de mejorar	es una clase de	Reflexión
Necesidad de superar fallas	es una clase de	Reflexión
Incumplimiento de programa	es una clase de	Reflexión
Profesional en ejercicio docente	es una clase de	Reflexión
Necesidad de profundizar temas no familiares	es una clase de	Reflexión
Suceso en el aula	es una clase de	Reflexión
Conversación	es una clase de	Conciencia
Argumento convincente	es una clase de	Conciencia
Conciencia de lo que se dice en clase	es una clase de	Conciencia
Realidad interpretada	es una clase de	Conciencia

Fuente: Material de trabajo del investigador

CUADRO 10. FICHA 8 DOMINIOS CULTURALES: PENSAMIENTO, IDEA, AUTOEVALUACIÓN, EVALUACIÓN Y CONFIANZA

RELACIÓN SEMÁNTICA: Inclusión estricta

FORMA: *X es una clase de Y*

EJEMPLO: Profesor universitario *es una clase de* docente

TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Conocimiento e información	es una clase de	Pensamiento
Idea comunicada en el aula	es una clase de	Pensamiento
Conocimiento de una disciplina	es una clase de	Pensamiento
Lectura	es una clase de	Pensamiento
Lectura interpretativa	es una clase de	Pensamiento
Interrelaciones mentales	es una clase de	Pensamiento
Texto interpretado	es una clase de	Pensamiento
Criteriorecompuesto de la lectura interpretativa	es una clase de	Idea
Lectura	es una clase de	Idea
Pensamiento en la lectura	es una clase de	Idea
Contenido explicado	es una clase de	Idea
Necesidad de cambiar periódicamente	es una clase de	Autoevaluación
Revista profesional del ejercicio docente	es una clase de	Autoevaluación
Trabajo revisado al terminar un semestre	es una clase de	Autoevaluación
Cambios en la ciencia apreciados	es una clase de	Autoevaluación
Labor de pasar de un semestre a otro	es una clase de	Autoevaluación
Grupo observado	es una clase de	Evaluación
Docente en la reflexión de actividades	es una clase de	Evaluación
Argumento convincente en clase	es una clase de	Confianza
Trabajo en temas de autores clásicos	es una clase de	Confianza
Argumento para decir las cosas	es una clase de	Confianza
Temor sobrepuesto en el aula	es una clase de	Confianza
Tiempo de servicio	es una clase de	Confianza

Fuente: Material de trabajo del investigador

CUADRO 11. FICHA 9 DOMINIOS CULTURALES: INEXPERIENCIA, EXPERIENCIA, HABILIDAD, DIFICULTADA, AYUDA E INCOHERENCIA

RELACIÓN SEMÁNTICA: Inclusión estricta

FORMA: *X es una clase de Y*

EJEMPLO: Profesor universitario *es una clase de* docente

TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Creatividad escasa en la docencia	es una clase de	Inexperiencia
Incoherencia en el discurso	es una clase de	Inexperiencia
Mensaje repetitivo en clase	es una clase de	Inexperiencia
Aula con poca innovación	es una clase de	Inexperiencia
Mensaje repetitivo en la docencia	es una clase de	Inexperiencia
Mensaje sin propósito del docente	es una clase de	Inexperiencia
Inexperiencia docente		
Salón de clase para compartir	es una clase de	Experiencia
Problema personal del docente	es una clase de	Experiencia
Dominio de grupo	es una clase de	Experiencia
Autoridad en el aula	es una clase de	Experiencia
Programa cumplido en clase	es una clase de	Experiencia
Conocimiento recibido	es una clase de	Experiencia
Ejercicio pedagógico del docente	es una clase de	Habilidad
Opinión emitida	es una clase de	Habilidad
Informe actualizado	es una clase de	Habilidad
Estudio con proyecciones	es una clase de	Habilidad
Improvisación en la docencia	es una clase de	Dificultad
Lectura especializada	es una clase de	Dificultad
Programa incumplido	es una clase de	Dificultad
Objetivo incumplido	es una clase de	Dificultad
Aporte de un colega	es una clase de	Ayuda
consulta a otro profesor	es una clase de	Ayuda
Apoyo de un experto	es una clase de	Ayuda
Lectura especializada	es una clase de	Ayuda
Lenguaje en clase sin sentido	es una clase de	Incoherencia
Discurso docente con temor frente a estudiantes	es una clase de	Incoherencia
Contenido sin plan de clase	es una clase de	Incoherencia

Fuente: Material de trabajo del investigador

CUADRO 12. FICHA 10 DOMINIOS CULTURALES: ACTO LECTOR, ACTO INTELLECTUAL, IMAGEN, SIGNIFICADO, VOZ INTERNA Y CAMBIO

RELACIÓN SEMÁNTICA: Inclusión estricta

FORMA: X es una clase de Y

EJEMPLO: Profesor universitario es una clase de docente

TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Cartilla de lectura	es una clase de	acto lector
Sílaba en el acto de leer	es una clase de	acto lector
Método o rol del docente	es una clase de	acto lector
Lectura con deletreo	es una clase de	acto lector
Plan de lectura	es una clase de	acto intelectual
Lectura recurrente de contenidos	es una clase de	acto intelectual
Programa de lectura voluntaria	es una clase de	acto intelectual
Trabajo en el texto informativo	es una clase de	acto intelectual
Lectura de texto completo	es una clase de	acto intelectual
Lectura practicada con organización	es una clase de	acto intelectual
Espíritu del escritor en el texto	es una clase de	acto intelectual
Diálogo con el texto	es una clase de	acto intelectual
Disciplina de usar la biblioteca personal	es una clase de	acto intelectual
Esquema de ideas	es una clase de	Imagen
Pensamiento en la lectura	es una clase de	Imagen
Imagen en la lectura	es una clase de	Significado
Aprendizaje sin límites	es una clase de	Significado
Contenido curricular	es una clase de	Significado
Respuesta a interrogantes en la lectura	es una clase de	voz interna
Lectura	es una clase de	voz interna
Reflexión	es una clase de	voz interna
Diálogo con el texto	es una clase de	voz interna
Actividad reflexiva	es una clase de	Cambio
Realidad dinámica	es una clase de	Cambio

Fuente: Material de trabajo del investigador

CUADRO 13. FICHA 11 DOMINIOS CULTURALES: LECTURA, ACTITUD SÍMBOLOS Y DECISIÓN

RELACIÓN SEMÁNTICA: Inclusión estricta

FORMA: *X es una clase de Y*

EJEMPLO: Profesor universitario *es una clase de* docente

TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Argumento en el texto escrito	es una clase de	Lectura
Ideas asociadas en el actor lector	es una clase de	Lectura
Pistas e indicadores	es una clase de	Lectura
Experiencias reeditadas en el acto lector	es una clase de	Lectura
Significado construido	es una clase de	Lectura
Imagen durante el acto lector	es una clase de	Lectura
Pensamiento liberado	es una clase de	Lectura
Acto de darle sentido personal al texto	es una clase de	Lectura
Argumentos relacionados en el acto lector	es una clase de	Lectura
Voz interna cuando se lee	es una clase de	Lectura
Compromiso que genera temor	es una clase de	Lectura
Texto interrelacionado por obligación	es una clase de	Lectura
Necesidad de actualización	es una clase de	Lectura
Texto escrito comprensible	es una clase de	Lectura
Contraste de conocimientos previos y el texto	es una clase de	Lectura
Idea nueva a partir del texto	es una clase de	Lectura
Criterio propio en el acto de leer	es una clase de	Lectura
Contenido textual verificado	es una clase de	Lectura
Inquietud satisfecha frente a un texto	es una clase de	Lectura
Interrogante respondida con el texto	es una clase de	Lectura
Desarrollo de contenidos con el uso del texto	es una clase de	Lectura
Placer recreativo al leer	es una clase de	Lectura
Acto lector con concentración	es una clase de	Lectura
Inquietud textual	es una clase de	Lectura
Necesidad de actualización	es una clase de	Lectura
Tema científico	es una clase de	Lectura
Texto variados leídos por placer	es una clase de	Lectura
Lectura por necesidad	es una clase de	Actitud
Lectura impuesta	es una clase de	Actitud
Imagen en la lectura	es una clase de	Símbolos
Profesión por vocación	es una clase de	Decisión

Fuente: Material de trabajo del investigador

CUADRO 14. FICHA 12 DOMINIOS CULTURALES: APRENDIZAJE, DESARROLLO, FLEXIBILIDAD, INSERCIÓN, ESPECIALIZACIÓN, MEDIACIÓN, MEDIDA E INCURSIÓN TEÓRICA

RELACIÓN SEMÁNTICA: Inclusión estricta

FORMA: X es una clase de Y

EJEMPLO: Profesor universitario es una clase de docente

TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Imagen del profesor	es una clase de	Aprendizaje
Experiencia	es una clase de	Aprendizaje
Conocimiento construido	es una clase de	Aprendizaje
Habilidad adquirida	es una clase de	Aprendizaje
Mejora	es una clase de	Aprendizaje
Conocimiento recibido	es una clase de	Aprendizaje
Ejercicio de la docencia	es una clase de	Aprendizaje
Cambio nuevo	es una clase de	Aprendizaje
Idea apropiada	es una clase de	Aprendizaje
Lectura	es una clase de	Aprendizaje
Lectura voluntaria	es una clase de	Aprendizaje
Interés del lector en el conocimiento	es una clase de	Aprendizaje
Evolución intelectual	es una clase de	Desarrollo
Riña con la calidad de la educación	es una clase de	Flexibilidad
Docente incorporado a la universidad	es una clase de	Inserción
Saber de las disciplinas	es una clase de	Especialización
Programa incumplido revisado	es una clase de	Medida
Lectura	es una clase de	incursión teórica
Cartilla de lectura	es una clase de	signo lingüístico
Deletreo	es una clase de	signo lingüístico
Método de decodificación	es una clase de	signo lingüístico
Sílaba de palabras	es una clase de	signo lingüístico
Alfabeto	es una clase de	signo lingüístico

Fuente: Material de trabajo del investigador

**Segundo Momento: Organización y Ubicación de los Dominios Culturales
(Patrones)**

Estudio de dominios culturales

Dominio cultural: EJERCICIO PROFESIONAL

Cumplido el primer momento de identificación y análisis de los patrones culturales, se organizaron y ubicaron los dominios culturales. En efecto, identificados los términos incluidos en los términos abarcadores, éstos se organizaron y ubicaron en los dominios cultural es según su relación semántica.

CUADRO 15. PRIMER ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL EJERCICIO PROFESIONAL

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Docencia	es una clase de	Profesión	EJERCICIO PROFESIONAL
Profesor universitario			
Biblioteca personal			
Ejercicio docente			
Docente especialista			
Actividad disciplinaria			
Carrera docente			
Tema de textos escritos académicos			
Lectura necesaria en la actividad laboral			
Concepción laboral de la docencia			
Ejercicio docente para subsistir			
Estatus del ejercicio docente			
Concepción disciplinaria	es una clase de	Profesionalidad	
Concepción disciplinaria inferida			
Concepción disciplinaria	es una clase de	Servicio	
Concepción disciplinaria inferida			
Ejercicio profesional diario			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

Así se tiene que con los términos abarcadores profesión, profesionalidad y servicio se ubicó el dominio cultural EJERCICIO PROFESIONAL, como se aprecia en el CUADRO 15. Se deduce de las expresiones de los participantes que una profesión habilita al individuo para ejercer una profesión, bien porque cursó estudios universitarios y obtuvo un título que lo acredita para ejercer legalmente el oficio profesional o bien porque adquirió con la experiencia conocimientos y habilidades que lo califican para cumplir una tarea o servicio de manera eficiente desde el punto de vista profesional.

El ejercicio profesional es concebido como el servicio de carácter laboral que presta una persona porque tiene conocimientos, habilidades y destrezas en una rama del saber humano. En este sentido, la docencia o las funciones del profesor universitario constituyen un tipo de ejercicio profesional que relaciona a la persona con la universidad, un área de conocimiento en especial o la especialización en una disciplina, la producción y el uso de textos académicos, el cumplimiento de las funciones inherentes a la docencia, la investigación y la extensión universitaria; así como la dedicación a la universidad mediante la incursión en la carrera docente.

Ahora bien, se deduce de las expresiones de los participantes que el ejercicio profesional de un profesor en la universidad es inherente a una disciplina, por lo que la docencia universitaria se aprecia como la profesión que implica profesar, adoctrinar y administrar científicamente una rama del saber. Es decir, el ejercicio de la docencia identifica a un profesional como persona que cumple diariamente tareas específicas con sentido de responsabilidad, calidad, eficiencia y eficacia en el campo de una ciencia en particular. Dicha persona es ubicada en los niveles de la profesionalidad reconocidos por la comunidad académica.

En todo caso, el profesional egresado de la universidad competente para el ejercicio de un oficio y formado académicamente en una disciplina, está relacionado y tiene dominio intelectual y práctico de conocimientos, procedimientos y actitudes propias de una rama del saber en especial. Por ello, se puede afirmar que la profesión acredita para el ejercicio de un oficio y simultáneamente constituye la preparación del

titulado dotándolo de la capacidad para emprender nuevos estudios y actividades con altas posibilidades de alcanzar la excelencia y la calidad en los resultados. En otras palabras, está académicamente capacitado para compartir su saber e incluso instruir sobre el oficio profesional a otras personas.

De lo expuesto se infiere que la formación académica alfabetiza sobre el lenguaje cultural de una disciplina y capacita el dominio teórico y práctico de los conocimientos de las ciencias, pero no significa que forma pedagógicamente para el ejercicio profesional de la docencia. En efecto, desde el punto de vista ético, esta aseveración es reconocida por los informantes cuando señalan en sus expresiones que: “Un profesional que ingresa a la docencia no sabe nada sobre enseñar” (C1.106), “Quien no tiene formación docente está consciente que no ha sido formado para enseñar” (C1.292) y “La formación para el ejercicio de una profesión está muy alejada de los procesos educativos relacionados con saber enseñar o aprender” (C5.47).

Dominio cultural: PROFESOR

Independientemente de que tenga o no formación docente el profesional que se ha incorporado a la docencia, los participantes aprecian como profesor a la persona que hace carrera docente y se dedica a la enseñanza universitaria. En efecto, es profesor el profesional que mediante un concurso ingresa a la universidad a desempeñar funciones docentes, cumplir las obligaciones y gozar de los derechos inherentes a la docencia universitaria. Por tanto, el profesor en el subsistema de educación universitaria tiene un perfil y competencias teóricas y prácticas de carácter profesional en una disciplina que lo habilitan para incursionar en la enseñanza.

En tal sentido, el profesor es visto por los participantes como el orientador abierto, comunicativo y afable que trabaja una disciplina o rama de las ciencias, con capacidad para el análisis, la interpretación y compartir sus conocimientos. Aunque se reconoce en el profesor la capacidad como profesional para asumir y ahondar científicamente en una línea de investigación, se deja claro que su formación en el

pregrado es académica y no pedagógica, aunque no existen dudas sobre las competencias adquiridas o desarrolladas por los estudios cursados y la experiencia para aprender a enseñar, actuar en el aula de manera creativa e innovadora y dirigir el proceso o los procesos educativos en el desarrollo de una clase, en el aula o el contexto de la actividad educativa propia de la universidad (ver CUADRO 16).

Corresponde al profesor diseñar y desarrollar estrategias de enseñanza, evaluar los aprendizajes logrados por los estudiantes y aprender de los resultados obtenidos, especialmente cuando no se cuenta con formación inicial en la docencia, hay carencias de experiencia en el ejercicio de la docencia o se percibe que los objetivos trazados en una clase entran en conflicto con los contenidos. El caso es que las primeras vivencias como docente están signadas por el desconocimiento de la planificación y la falta de habilidades para desarrollar curricularmente una clase, por lo que los momentos de la actividad en el aula pueden resultar comprometedores o ineficaces. Estos primeros eventos de la vida universitaria del novel profesor suscitan la necesidad de valorar las prácticas cumplidas durante las funciones docentes mediante actos reflexivos, los cuales permiten construir, estructurar y revisar el pensamiento pedagógico que contribuye con la reorientación de las subsiguientes actividades en el aula.

Asimismo, el profesor universitario es considerado como un tutor del estudiante; es decir, la persona que, además de cumplir la función de enseñante, en el seno de la universidad implementa acciones que tiendan a proteger, amparar y guiar la vida universitaria de sus alumnos. La responsabilidad profesional del docente no se circunscribe al aula de clase, pues el ejercicio docente debe corresponder a las exigencias propias de la realidad universitaria como contexto de la formación profesional de las nuevas generaciones.

Lo expuesto anteriormente, implica que las actividades docentes en la universidad representan las funciones relacionadas con la docencia, la investigación y extensión, e incluye el aporte de los conocimientos profesionales desarrollados académicamente para mejorar la calidad del servicio educativo de la universidad. Por

tanto, el profesor universitario es protagonista del conjunto de actividades académicas que estructuran la complejidad educativa de la universidad, entre las cuales se incluyen las que intervienen en la formación humana integral del estudiante.

CUADRO 16. SEGUNDO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL PROFESOR

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Profesor orientador	es una clase de	docente	PROFESOR
Profesor afable y comunicativo			
Profesor abierto			
Tutor pedagógico			
Profesor observador			
Colega			
Profesor creativo			
Profesor analítico e interpretativo			
Profesor con experiencia			
Profesor sin formación			
Enseñante			
Profesor universitario			
Investigador universitario			
Profesor innovador			
Profesor que compagina con alumnos			
Trabajo en el aula con autores	es una clase de	docencia	PROFESOR
Ejercicio profesional			
Enseñanza			
Práctica docente			
Trabajo de la disciplina			
Subjetivismo idealista			
Reflexión promovida			
Pensamiento aprendido			
Resultado percibido			
Proceso educativo			
Desarrollo de estrategias			
Práctica educativa			
Aprendizaje evaluado			
Línea de investigación			
Conflicto entre práctica y objetivos			
Juego de interese en el aula			
Ciencia pedagógica	es una clase de	profesión docente	PROFESOR
Práctica de la ciencia pedagógica			
Enseñanza en el aula	es una clase de	actividad docente	
Enseñanza mejorada			
Realidad universitaria práctica			
Universidad en la vida del profesor			
Aula creativa			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

Dominio cultural: CIENCIA

En el CUADRO 17 se ubica el dominio cultural CIENCIA. Los participantes sostuvieron que la ciencia es inherente a lo que cognoscitivamente se sabe sobre una disciplina y los conocimientos de carácter científico. Al respecto, la ciencia es apreciada como la erudición y las habilidades o pericias que dotan y facultan al ser humano para el desenvolvimiento, la práctica, la comprensión y la interpretación de los fenómenos que estudia una disciplina en particular. Entonces, la ciencia es conocimiento en cuanto a que se trata de una actividad intelectual para indagar y conocer sistemáticamente el objeto de estudio de las disciplinas que representan una rama científica, y saber en el sentido de que capacita intelectualmente para discernir y entender el campo de trabajo los aspectos teóricos y técnicos.

Se deduce de los dominios culturales de los participantes que, en los términos antes expuesto, el saber y el conocimiento del profesional incorporado a la docencia se desarrollan en los estudios de pregrado, postgrado y la experiencia en el ejercicio propio de la profesión. En tal virtud, el profesor universitario es docto en una disciplina, o sea competente para conocer, pensar, repensar, discernir y poner en práctica los conocimientos que identifican o que son producto de las actividades científicas y prácticas de las disciplinas.

Ahora bien, para los participantes existe complementariedad entre la profesión, el saber, el conocimiento y las disciplinas, y sus vinculaciones son inseparables. Así se tiene que todo profesional es parte o integrante de una disciplina, con la particularidad de que está titulado académicamente para ejercer el oficio que acredita la universidad; y al mismo tiempo está cognitivamente en capacidad de indagar a profundidad en las ideas y el pensamiento que científicamente estructuran la doctrina de las disciplinas, así como replantear los criterios que explican fenómenos físicos o sociales estudiados por las ciencias. Por eso, el título, que universitariamente profesionaliza, deja constancia de la formación teórica y práctica sobre los conocimientos de una disciplina y al mismo tiempo autoriza y habilita a la persona para el ejercicio práctico de la profesión, pues se considera que ha cumplido

el proceso de formación que contribuye con el aprendizaje y desarrollo de los conocimientos, saberes, habilidades y destrezas en el campo de una disciplina.

CUADRO 17. TERCER ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL CIENCIA

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Conocimiento de una profesión	es una clase de	Saber	CIENCIA
Conocimiento de las disciplinas			
Tecnología			
Amplitud del saber educativo			
Sabiduría profesional			
Aprendizaje sobre las disciplinas	es una clase de	conocimiento	
Práctica docente disciplinaria			
Teoría del docente			
Inexperiencia en la docencia infructífera			
Portal del medio informativo virtual			
Producción científica de una disciplina			
Asunto diario del ser humano para la ciencia			
Resultado de Contrastar saberes previos			
Experiencia			
Lectura			
Lectura académica del profesor			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

En el ejercicio de la docencia universitaria, el profesional puede bifurcar el saber y el conocimiento de una disciplina con las funciones que debe desarrollar el profesor que hace carrera docente en la universidad. Es decir, el profesional está en capacidad de insertar el saber y los conocimientos de las disciplinas al ejercicio de la docencia, para ello requiere dar continuidad a su proceso de formación en el campo de la pedagogía con el fin de alcanzar el nivel de profesionalidad en la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria, pues no es suficiente la competencia académica que predomina en la formación profesional para hacer fructífera la actividad docente en el aula.

Dominio cultural: ACTO COGNITIVO

El ACTOCOGNITIVO como dominio cultural entre los participantes, está relacionada con la comprensión e interpretación de la realidad a partir de los conocimientos previos y los nuevos que procesa cognitivamente el ser humano mediante el razonamiento, como se aprecia en el CUADRO 18. En este sentido, se puede afirmar que la acción cognitiva es el procesamiento y organización de los conocimientos para construir los aprendizajes, actividad que resulta determinante a los efectos de alcanzar mayor y/o mejor nivel en el desarrollo intelectual. Al respecto, vale indicar que el ser humano por sí mismo está racionalmente en capacidad de operar cognitivamente para construir ideas o pensar mediante actos reflexivos sobre los conocimientos previamente construidos o los nuevos por conocer.

En efecto, se deduce que los participantes creen que la comprensión como acto mental intelectual se logra en el momento en el que la persona relaciona los conocimientos previos con los nuevos. Esta concepción ubica los conocimientos previos en la idea de los esquemas o estructuras precursoras que facilitan la asimilación o integración de lo conocido (nuevo conocimiento), por lo que se reconoce la función e importancia cognitiva del reservorio conformado por las experiencias vividas en el pasado y estructuradas en esquemas perceptivos. Cabe destacar que este proceso como acto cognitivo, lo relacionan los participantes con la lectura.

En efecto, la lectura como práctica cultural del profesor universitario es un acto de carácter cognitivo por el que se logra la comprensión e interpretación de un mensaje y la construcción de nuevos aprendizajes. Entonces, leer como acción intelectual intencional no presenta problemas para la función comprensiva independientemente de la complejidad del texto, por lo que interrelacionarse con las ideas que genera el contacto con el texto escrito amerita tanto de esquemas perceptivos como de la voluntad e interés que tenga el lector para otorgarle un significado al mensaje textual, y para lograrlo requerirá el uso o la práctica de técnicas de lectura.

Igualmente, el acto cognitivo lo relacionan los integrantes de la unidad de información con la interpretación, pues es apreciado como una actividad del ser humano que permite internalizar las concepciones de una disciplina. En otras palabras, se puede señalar que la interpretación es una cualidad de la capacidad cognitiva por la que el individuo internaliza significativamente el conocimiento teórico y práctico para explicarlo o exponerlo desde su punto de vista. Ahora bien, para los participantes la interpretación es un atributo fundamental del ser humano, por lo que, en actividades intelectivas como por ejemplo la lectura, el significado construido a partir del mensaje que desea transmitir el escritor es el producto de la interpretación procesada por el lector mediante un acto cognitivo.

CUADRO 18. CUARTO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL ACTO COGNITIVO

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Objetivo de la lectura	es una clase de	Comprensión	ACTO COGNITIVO
Lectura en voz alta			
Conocimientos previos y nuevos relacionados			
Disciplina generalmente concebida	es una clase de	Interpretación	
Lectura			
Opinión propia frente a un texto escrito			
Texto internalizado			
Realidad reconocida			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

De acuerdo con lo expuesto, puede considerarse la lectura como una acción cognitiva mediante la cual el ser humano procesa los conocimientos perceptibles para contrastarlos sistémicamente con los esquemas perceptivos disponibles y estructurar significativamente nuevos esquemas. Por ello, la lectura teóricamente es explicable

como un sistema cognitivo dinámico abierto en el que interactúan los esquemas perceptivos previos, los nuevos conocimientos y la interpretación o significado que estructura los esquemas resultantes. La operatividad y funcionabilidad de la lectura como sistema quedan sujetas a los elementos integrales, los cuales se reconocen en el acto intelectual como: La frecuencia de los refuerzos perceptivos en la experiencia pasada, el contexto perceptivo, las modalidades por reacción en cada persona y el dinamismo de la actividad.

Dominio cultural: REPRESENTACIÓN BASE

El dominio cultural REPRESENTACIÓN BASE se deduce de los términos abarcadores: modelo cognitivo y fundamento. El primero es concebido como los conocimientos que estructuran una profesión y están relacionados con las ideas de un autor en particular, y el segundo como el mensaje que desea transmitir una persona, especialmente cuando se habla o escribe sobre un determinado tema, como por ejemplo en el texto escrito de autores clásicos que presentan o esgrimen argumentos para demostrar o convencer en la exposición de conocimientos o ideas (ver CUADRO 19).

Así las cosas, los profesionales egresados de la universidad adquieren los conocimientos que identifican conceptual, procesal y actitudinalmente a una disciplina en particular, por lo que académicamente trabajan y estudian uno o varios autores, cuyas producciones escritas sustentan histórica, filosófica o científicamente el o los paradigmas de determinadas ciencias, razón por la que son calificados o se les conoce como textos clásicos. Estos autores tradicionalmente aceptados y los contemporáneos que los miembros de una comunidad científica reconocen e incorporan a sus labores, son los que aportan los conocimientos que sustentan y estructuran el lenguaje cultural de las disciplinas y que los profesionales aprenden para el ejercicio de un oficio y/o comunicar argumentativamente sus propias ideas u opiniones.

Dicho lenguaje cultural le otorga identidad propia a cada disciplina, al

extremo que la comunicación entre los miembros de una comunidad fluye sin ningún tipo de ruido que altere el significado, pues éste es generalmente aceptado y compartido. Las unidades de significado del lenguaje de una profesión son parte de la formación académica, por ello son utilizadas para sustentar o sostener el discurso que fundamenta o argumenta la opinión u ideas.

Se deduce de las expresiones temáticas de los participantes que, como profesionales integrantes de una disciplina, aprendieron los conocimientos propios de la ciencia que profesan, los cuales usan como base cognitiva para explicar o exponer opiniones. Asimismo, con base en esos conocimientos profesionales se desenvuelven con facilidad para cumplir compromisos laborales e incluso para ejercer las funciones docentes en el área académica de sus disciplinas.

CUADRO 19. QUINTO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL REPRESENTACIÓN BASE

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Conocimiento de una profesión	es una clase de	modelo cognitivo	REPRESENTACIÓN BASE
Idea de autor conocido			
Autor clásico	es una clase de	fundamento	
Argumento			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

Por ello, ante la consideración de que el lenguaje se genera como una representación del pensamiento sobre la realidad, puede señalarse que los conocimientos de las disciplinas constituyen la representación base de una profesión. En otras palabras, las concepciones cognitivas que fundamentan las actividades diarias y forman parte del desenvolvimiento profesional, son el producto simbólico de

los conocimientos sustentados teóricamente por las ciencias. Tales concepciones son modelos de carácter cognitivo que trazan paradigmas a seguir en el cumplimiento de compromisos, emprender labores e innovar frente a las nuevas realidades.

La REPRESENTACIÓN BASE como conjunto de conocimientos de una disciplina que tipifican y dan perfil propio a determinadas carreras universitarias, tanto en el lenguaje cultural como en el ejercicio o cumplimiento práctico de un oficio, es la raíz que sustenta, cimienta y alimenta cognitivamente la profesión. Esto significa que los profesionales que integran una comunidad científica presentan representaciones simbólicas que los identifica, caracteriza y diferencia frente a los miembros de otra profesión relacionada o ubicada en otras disciplinas.

Dominio cultural: ESTUDIO

Respecto al dominio cultural ESTUDIO, el cual deriva de términos abarcadores como reflexión, conciencia, pensamiento, idea, autoevaluación y evaluación (ver CUADRO 20), se trata de una concepción especial de los participantes sobre la mirada que realiza constantemente el profesional para revisar, recapacitar y pensar sobre las actividades que ha cumplido, está cumpliendo y va a cumplir.

En el campo de la educación, este dominio como proceso humano está caracterizado por la formación integral del profesional de la docencia. En efecto, el profesional de la docencia es el producto tanto de la educación formal escolarizada inicial y continua como de los aprendizajes construidos por abstracciones de la experiencia personal con el conocimiento que constantemente produce el ser humano. Por ello, pudiera pensarse que en el profesor universitario la formación inicial del docente es determinante para construir y reconstruir el saber pedagógico, pues si una persona no tiene nociones sobre pedagogía cómo puede construir un saber con carácter o talante pedagógico.

CUADRO 20. SEXTO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL ESTUDIO

ANÁLISIS DE DOMINIO: ESTUDIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Autocuestionamiento	es una clase de	Reflexión	ESTUDIO
Necesidad de motorizar cambios			
Percepción de errores			
Práctica docente revisada			
Reacción negativa			
Sentimiento que llega a los estudiantes			
Conciencia de fallas			
Necesidad de mejorar			
Necesidad de superar fallas			
Incumplimiento de programa			
Profesional en ejercicio docente			
Necesidad de profundizar temas no familiares			
Suceso en el aula			
Conversación	es una clase de	Conciencia	ESTUDIO
Argumento convincente			
Conciencia de lo que se dice en clase			
Realidad interpretada			
Responsabilidad en el ejercicio docente			
Conocimiento e información	es una clase de	Pensamiento	ESTUDIO
Idea comunicada en el aula			
Conocimiento de una disciplina			
Lectura			
Lectura interpretativa			
Interrelaciones mentales			
Texto interpretado			
Criterio recompuesto de la lectura interpretativa	es una clase de	Idea	ESTUDIO
Lectura			
Pensamiento en la lectura			
Contenido explicado			
Necesidad de cambiar periódicamente	es una clase de	Autoevaluación	ESTUDIO
Revista profesional del ejercicio docente			
Trabajo revisado al terminar un semestre			
Cambios en la ciencia apreciados			
Labor de pasar de un semestre a otro			
Grupo observado	es una clase de	Evaluación	ESTUDIO
Docente en la reflexión de actividades			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

En este sentido, los estudios formales que concluyen con el otorgamiento de un título universitario con mención en la docencia o una rama de la pedagogía, sin duda faculta para procesar reflexivamente la teorización y producción del saber

pedagógico con visión científica; es decir, concebir y construir un saber ajustado o que se corresponde con el lenguaje pedagógico que describe, clasifica o discrimina el fenómeno educativo y se experimenta personalmente. Por tal razón, es competente para buscar soluciones pedagógicas a los problemas educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

En el caso del profesional que cumple funciones como profesor sin titulación inicial en la docencia, cabe destacar que cumple labores que ameritan formación especializada, por lo que se puede pensar que una persona sin formación disciplinaria ni formación docente no está calificada pedagógicamente para incursionar en la enseñanza universitaria. Es decir, la docencia en la universidad exige conocimientos relacionados con un área, rama o actividad del saber, al mismo tiempo debe estar capacitado para darle continuidad a la formación de los estudiantes, pero puede presentar debilidades en las concepciones sobre las prácticas pedagógicas. Entonces, la docencia es la profesión al servicio de un país que, según el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes (1990: 248), le corresponde como misión:...“crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación, la enseñanza y la extensión”.... Además, al docente se le encomienda la orientación moral y cívica que la universidad debe impartir a sus estudiantes (Ley de Universidades, 1970). Pero cumplir dichos propósitos amerita creatividad y vocación de servicio. Por tanto, no cabe duda que el ejercicio de la docencia requiere de un proceso de formación especializado.

Por ello, puede darse el caso de que el profesor ingrese a la universidad con formación docente inicial o sin ella. Si la formación inicial está relacionada con la docencia, la incorporación a la carrera docente queda sujeta a los años de servicio, la formación académica continua y los méritos académicos relacionados con la producción científica. Cuando se trata de profesores sin titulación docente inicial, la carrera docente queda sujeta a los años de servicios, la continuidad de la formación académica y la formación pedagógica, pero esta última debe cumplirse en los primeros años; por ello, al profesor que ingresa como instructor en el primer escalafón se le considera un docente en formación.

Ahora bien, puede afirmarse que el profesor necesita la formación pedagógica para estructurar esquemas académicos cognitivos. Estos esquemas capacitan para reflexionar profesionalmente la práctica y replantear la construcción y reconstrucción del saber pedagógico, acto intelectual que el docente realiza mental e intencionalmente para transformar la acción pedagógica en el aula. En otras palabras, la formación profesional en una disciplina no implica la formación pedagógica para cumplir eficientemente la compleja función docente de enseñar.

Cuando un profesional universitario no tiene formación inicial en la docencia, no significa que carece de nociones pedagógicas para enseñar. Se observa en las expresiones temáticas de los participantes **C1** y **C3** que, al egresar de la universidad sin formación para cumplir funciones profesionales en el ramo de la docencia, el inicio del ejercicio docente se emprende con imitación de las prácticas desarrolladas por los profesores del pregrado. Los patrones culturales en cuestión son los siguientes: *“La tendencia de un profesional cuando da clase es a imitar el ejercicio docente que aprendió en pregrado”* (C3.112), *“Como enseñan a un profesional así él trata de enseñar”* (C1.155) y *“El profesor sin formación docente usa las prácticas pedagógicas de su enseñanza durante pregrado”* (C1.153).

Esto significa que el profesor universitario sin titulación en la docencia, durante sus estudios de pregrado construyó un saber sobre la enseñanza que no puede considerarse pedagógico porque carece de la científicidad necesaria para explicar y solucionar los problemas que suscitan las prácticas en el aula. En otras palabras, todo saber sobre la enseñanza y toda práctica que dirige un profesor es de carácter educativo, pero necesariamente no de carácter pedagógico, pues solo el hecho educativo dirigido según las teorías de la pedagogía como ciencia adquiere la connotación de pedagógico.

En concordancia con lo expuesto, el dominio cultural ESTUDIO parte del hecho de que el profesor es un profesional vinculado al conocimiento científico de una disciplina y ha construido aprendizajes sobre la enseñanza, los cuales aplica en sus prácticas educativas. Sin duda experimenta momentos comprometedores como

docente, pues sus prácticas en el aula son improvisadas, no obstante, después de cada actividad, cumple la función cognitiva de reflexionar sobre el hecho educativo que dirige. Es una reflexión sobre la enseñanza que genera inquietudes y expectativas, e igualmente refleja las debilidades y fortalezas de la función docente desempeñada, con la particularidad de impulsar la abstracción que conduce hacia la búsqueda de reconsideraciones con miras a replantear la función docente según los principios teóricos que científicamente establece la pedagogía.

Así se alcanza el nivel de conciencia sobre la función docente, pues se enseñan los contenidos de una disciplina. Es decir, se construye el conocimiento inmediato y directo sobre la docencia y la necesidad de imprimirle el carácter pedagógico e incorporar el espíritu científico de la pedagogía que debe regular y asistir la práctica desarrollada por el profesor como enseñante. Una vez formada la conciencia sobre la importancia de la práctica pedagógica, se crean las condiciones cognitivas para dar paso al pensamiento pedagógico que contribuye con la generación de las ideas innovadoras en el campo educativo. Para ello será necesario emprender nuevos procesos de formación pedagógica que complementen la formación académica inicial, pues de esa manera se capacita para evaluar reflexivamente la práctica y construir el saber pedagógico. La evaluación en cuestión implica la valoración de los criterios establecidos, objetivos trazados y niveles alcanzados durante el ejercicio de la docencia.

En tal virtud, el dominio cultural ESTUDIO se entiende como el estado de ánimo activo del profesor universitario que impulsa los procesos reflexivos para evaluar cognitivamente las actividades de enseñanza. Mediante este proceso se construyen conocimientos y el pensamiento por el que se reconsideran los resultados, y representa al mismo tiempo la actividad cognitiva que genera la conciencia pedagógica del proceso de enseñanza.

Dominio cultural: COMPETENCIA

El dominio cultural COMPETENCIA resulta de las relaciones semánticas de los términos abarcadores: confianza, experiencia y habilidad. Los participantes

aportan algunos aspectos que forman parte de los elementos dimensionales de las competencias, tales como los conocimientos, las vivencias en el aula, el discurso estructurado sobre los contenidos, la superación de los temores y los problemas de índole personal, el tiempo de servicio, la interacción con los estudiantes, las expectativas proyectadas respecto al estudio, la docencia como trabajo remunerado y la opinión emitida como experto (ver CUADRO 21).

CUADRO 21. SÉPTIMO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL COMPETENCIA

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Argumento convincente en clase	es una clase de	confianza	COMPETENCIA PROFESIONAL
Trabajo en temas de autores clásicos			
Argumento para decir las cosas			
Temor sobrepuesto en el aula			
Tiempo de servicio			
Responsabilidad en el ejercicio docente			
Remuneración satisfactoria del ejercicio			
Salón de clase para compartir	es una clase de	experiencia	
Problema personal del docente			
Dominio de grupo			
Autoridad en el aula			
Programa cumplido en clase			
Conocimiento recibido			
Ejercicio pedagógico del docente	es una clase de	Habilidad	
Opinión emitida			
Informe actualizado			
Estudio con proyecciones			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

Los aspectos considerados son insuficientes para explicar a profundidad la

complejidad educativa de las competencias, por lo que se utilizarán para presentar una aproximación teórica de la construcción de las competencias para enseñar por parte de los profesionales que ejercen como profesores sin la titulación docente inicial. En efecto, la formación académica del profesional es un paso subprocesal que constituye la representación base para cimentar la construcción del saber pedagógico, para ello es necesaria la experiencia, la confianza, el aprendizaje de habilidades propias del ejercicio docente y la continuidad en la formación en el campo de la pedagogía.

En efecto, la formación académica tiene entre sus objetivos formar integralmente el profesional que debe insertarse en la sociedad para cumplir competentemente una labor. Se estima que durante la carrera el egresado universitario se apropió de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de una disciplina, por lo que sabe ser, conocer, hacer y convivir según los preceptos que rigen la actividad socioeconómica de la profesión y la disciplina que representa. En todo caso, las actividades prácticas son fundamentales para estructurar la idoneidad y la pertinencia de las actividades ingénitas e innatas de cada profesión.

La experiencia como actividad práctica que comporta una enseñanza, desde el punto de vista profesional contribuye con el aprendizaje y desarrollo de las competencias. Por ello, la complementariedad de la formación académica, la formación pedagógica y la experiencia son fundamentales para la formación integral de quien se plantea hacer carrera docente como proyecto de vida. Entonces, la experiencia docente es la acción práctica que ejemplifica en la realidad los conocimientos conceptuales, conativos y actitudinales aprendidos para ejercer profesionalmente la docencia.

Por tanto, la formación del docente integral pasa por la necesidad de la confianza del profesor en sí mismo, o sea en sus conocimientos, capacidad, habilidades, destrezas y valores para ejercer la docencia. La confianza es ese sentimiento especial o elemental de creer o tener certeza de que la actividad programada va a satisfacer las expectativas planeadas profesionalmente, y se logra en

la medida en que a través de la experiencia se sobreponen las frustraciones, los temores o los fracasos. Esto significa que el profesional sin formación inicial en la docencia, al adquirir confianza respecto a la labor docente, solidifica el proceso de enseñanza como un proyecto de vida que forma parte del éxito profesional originalmente propuesto con los estudios de pregrado.

Con la confianza adquirida las habilidades aprendidas para ejercer una profesión se integran a la actividad docente. Es probable que dichas habilidades como aptitudes que capacitan al individuo en la prestación de servicios con destreza, idoneidad y pericia, sean utilizadas para enseñar un oficio o tarea, pero eso no significa que tales enseñanzas cumplan con los parámetros de la pedagogía como disciplina científica. Por eso, las habilidades pueden ser enseñables, pero lo ideal es que su incorporación a los procesos educativos de carácter académico sea el producto de un diseño pedagógico.

La competencia pedagógica capacita al profesor para integrar su formación profesional a las funciones docentes. Por ende, la aptitud para el ejercicio de una profesión, según los criterios académicos y técnicos que estructuran el conocimiento científico de la disciplina, confluye con la formación pedagógica para construir el ejercicio profesional de la docencia.

Dominio cultural: PROFESIÓN INCOMPATIBLE

Como profesionales en un área del conocimiento humano, cuando los participantes inician el ejercicio de la docencia sin la formación previa, enfrentan situaciones prácticas embarazosas porque dominan cognitivamente los contenidos curriculares y pueden explicarlos, pero no saben planificar y desarrollar una clase con las implicaciones pedagógicas del caso. En los primeros encuentros con los estudiantes en el aula, reconocen que desde el punto de vista pedagógico sus competencias relacionadas con los conocimientos, capacidad, habilidades, destrezas y valores para ejercer la profesión no son compatibles con la labor profesional del profesor universitario.

CUADRO 22. OCTAVO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL PROFESIÓN INCOMPATIBLE

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Creatividad escasa en la docencia	es una clase de	inexperiencia	PROFESIÓN INCOMPATIBLE
Incoherencia en el discurso			
Mensaje repetitivo en clase			
Aula con poca innovación			
Mensaje repetitivo en la docencia			
Mensaje sin propósito del docente			
Inexperiencia docente			
Improvisación en la docencia	es una clase de	Dificultad	
Lectura especializada			
Programa incumplido			
Objetivo incumplido			
Lenguaje en clase sin sentido	es una clase de	Incoherencia	
Discurso docente con temor frente a estudiantes			
Contenido sin plan de clase			
Aporte de un colega	es una clase de	Ayuda	
Consulta a otro profesor			
Apoyo de un experto			
Lectura especializada			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

La formación académica para el ejercicio de una profesión diferente a la del docente no significa que el profesional es competente para dirigir pedagógicamente los procesos educativos. Así se tiene que, de las expresiones temáticas extraídas de las conversaciones, se halló el dominio cultural PROFESIÓN INCOMPATIBLE (ver CUADRO 22). Por ese motivo las primeras vivencias de los participantes en la docencia, fueron contrariedades que les impedían cumplir la programación curricular y entender significativamente las actividades educativas inherentes a la enseñanza

desde la perspectiva pedagógica del profesor. En este sentido, las dificultades para desarrollar las prácticas pedagógicas son el resultado de la improvisación, las dificultades para cumplir programas y objetivos y la poca familiaridad con el lenguaje cultural de la pedagogía, razón por la que se hace embarazoso reflexionar profesionalmente sobre las prácticas en el aula y superar problemas.

Igualmente, como las competencias profesionales desarrolladas y las experiencias no compaginan con el ejercicio pedagógico de la docencia, son notables las incoherencias con respecto al lenguaje, el discurso y las estrategias que implementa el profesor en el aula de clase. Esto significa que el dominio del lenguaje cultural de la pedagogía es fundamental para estructurar el discurso y la actividad que tenga correspondencia con los contenidos del programa y las estrategias apropiadas para cumplir el plan de clase.

Ante las dificultades, incoherencias e inexperiencia que vive el profesional que se inicia como profesor universitario sin titulación docente, se ve en la necesidad de consultar o buscar la ayuda que le puedan prestar otros profesores con un título como profesionales de la docencia o con mayor experiencia. La cooperación que brindan los colegas, aunada simultáneamente a las lecturas de textos especializados en pedagogía y los estudios relacionados con la formación pedagógica, resulta un tipo de colaboración y acompañamiento que contribuye con la construcción del saber pedagógico y la apropiación del lenguaje cultural de la pedagogía que facilita el desarrollo de competencias para el ejercicio de la docencia.

Por tanto, los estudios universitarios forman los profesionales para que sean competentes en el ejercicio de un oficio o cumplir integralmente las actividades inherentes a una disciplina, por lo que esa preparación académicamente no siempre es compatible con el ejercicio pedagógico de la docencia. En todo caso, desde la perspectiva de la formación integral humana que propone Tobón (2010) el egresado universitario es una persona en proceso de aprendizaje continuo y con la capacidad de desarrollar sus potencialidades en diferentes contextos, por lo que sus competencias constituyen la representación base de los saberes de la profesión resultante de la

formación académica, las cuales se integran a la formación pedagógica para lograr el ejercicio profesional de la docencia.

Dominio cultural: COMPETENCIA PEDAGÓGICA

El dominio cultural COMPETENCIA PEDAGÓGICA resulta del análisis de términos abarcadores relacionados con la educación, la academia, el mejoramiento, la formación y la pedagogía (CUADRO 23). Los procesos educativos son relevantes para los participantes en la medida en que forman integralmente para la vida; es decir, que los aprendizajes sean útiles en las actividades sociales, en especial para presentarse socialmente como un profesional formado en un oficio y adquirir la capacidad para interpretar la realidad, resolver problemas y emprender nuevos encuentros con el saber a los efectos de mejorar y actualizar los conocimientos.

Corresponde a la educación como proceso sistémico formar los profesionales que la sociedad necesita. Para ello se requiere cumplir con los requisitos establecidos en los diseños curriculares y la sujeción a la dirección de los profesionales de la enseñanza, a quienes corresponde implementar y evaluar las estrategias orientadas pedagógicamente al desarrollo y perfeccionamiento de funciones cognitivas y la construcción y la apropiación del lenguaje cultural de las disciplinas, así como la aplicación práctica de los conocimientos. La educación no se limita a la formación profesional para la prestación de un servicio remunerado, ya que tiene como fin la formación integral de la persona para que sea competente en el momento de reflexionar sobre los conocimientos aprendidos según la realidad o el contexto y reconsiderar o revisar la práctica con la intención de reconstruir el saber profesional.

En el caso particular del docente, en su condición de miembro de la academia, le corresponde entender que forma parte del sector intelectual que debe integrar el saber profesional con la práctica pedagógica. En este sentido, el campo de acción es el conocimiento humano, especialmente el que corresponde a la profesión, el cual estudia para contribuir con las discusiones de la comunidad científica mediante presentaciones, ponencias o publicaciones en el seno de la academia. Los resultados

del trabajo científico se incorporan al cuerpo de contenidos del currículo que pedagógicamente se desarrollan en las aulas. Por ello, la labor del profesor universitario como educador es parte esencial o elemental de los fines de la universidad y, por tanto, su aporte en la formación profesional de los estudiantes trasciende académicamente las expectativas del futuro de toda sociedad.

CUADRO 23. NOVENO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL COMPETENCIA PEDAGÓGICA

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Profesional formado	es una clase de	Educación	COMPETENCIA PEDAGÓGICA
Enseñanza			
Discurso de una disciplina			
Profesional actualizado			
Lectura en la biblioteca personal			
Educación universitaria	es una clase de	Formación	
Profesional mejorado			
Estudio de las disciplinas			
Estudio en una profesión			
Discurso de una disciplina			
Estudio			
Actualizado			
Lectura necesaria			
Ritmo en la lectura			
Tema de la realidad			
Lectura del docente			
Texto interpretado			
Lectura de contenidos curriculares			
Educación			
Elite intelectual	es una clase de	Academia	
Espacio del conocimiento			
Propósito de la educación	es una clase de	Pedagogía	
Objetivo de la docencia			
Actividad reflexiva	es una clase de	Mejoramiento	
Crítica sobre actividad reflexiva			
Actividad reflexiva del docente			
Formación académica			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

El profesor universitario integra constantemente el saber profesional que identifica a una disciplina con la práctica pedagógica. Cuando los participantes reconocen que han experimentado la necesidad de buscar el saber pedagógico para cumplir sus funciones docentes, se deduce que la academia es el escenario ideal en el que las competencias adquiridas y desarrolladas integran el saber profesional, el saber pedagógico y la práctica pedagógica. Así las cosas, la competencia pedagógica implica la acción psicosociológica de carácter cognitiva, conativa y afectiva para integrar el saber profesional, el saber pedagógico y la práctica pedagógica en las actividades educativas, razón por la que la reflexión sobre las prácticas cumplidas se hace habitual ante la necesidad de revisar y reconsiderar el saber pedagógico.

Claro está que la formación de competencias pedagógicas amerita procesos educativos continuos. En efecto, aprender y desarrollar competencias en el campo de la pedagogía para construir y reconstruir el saber pedagógico solo es posible mediante la formación pedagógica, de lo contrario sería la simple acumulación de experiencias improvisadas de enseñanza que carecen de científicidad en la producción del conocimiento pedagógico. Esto significa que no se puede soslayar la formación pedagógica como proceso para el mejoramiento y la búsqueda de la calidad de la educación, pues dicha formación implica planificar, diseñar y evaluar estrategias desde una perspectiva pedagógica, aunadas a la disposición de actuar en el aula de clase con seguridad, la estructuración de un discurso y la capacidad de guiar y dirigir armónicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes considerados individual y grupalmente.

Puede señalarse que en el campo de la pedagogía el docente universitario es competente cuando integra su saber profesional al saber pedagógico y la práctica pedagógica, para ello la teoría, la práctica y la praxis se complementan cognitivamente con el fin de autoevaluar el ejercicio de la docencia con una visión crítica y constructiva. Por eso, se requiere conocer las teorías pedagógicas y las propuestas de los autores especializados, de tal manera que los procesos reflexivos se cumplan para revisar el saber pedagógico y mejorar las prácticas pedagógicas.

Dominio cultural: APTITUD TRANSFORMADA

Uno de los últimos dominios culturales es la APTITUD TRANSFORMADA, el cual deriva de las relaciones semánticas en las que aparecen los términos abarcadores: desactualizado, capacidad e innovación (CUADRO 24). Los participantes reflejan en las conversaciones algunas expresiones en las que consideran posible el hecho de experimentar situaciones de desactualización profesional frente a los avances y progresos de la sociedad del conocimiento, y piensan que es vital la capacidad adquirida o aprendida para afrontar cambios o propiciarlos.

Por tanto, cuando el profesional se conforma con el saber adquirido académicamente en el pregrado, no da continuidad a la formación y se limita al ejercicio profesional con los conocimientos y herramientas tradicionales, cae en la inopia intelectual y se desactualiza frente a las innovaciones y los cambios suscitados en las ciencias. La desactualización conlleva incompetencia para emprender el planteamiento de reintegrar su saber a nuevas realidades, hecho que ocurre por la falta de revisión y renovación de los aprendizajes.

Lo propio sucede con el docente que no busca reemplazar y actualizar continuamente su formación. Estiman los informantes que el profesor desactualizado usa textos sobre temas del pasado o textos vetustos y repite una y otra vez la misma información en el aula y no presenta nuevas estrategias de enseñanza, por lo que exhibir o reflejar un estancamiento intelectual en el manejo de la información y los contenidos difundidos por las redes de nueva generación afecta la confianza y credibilidad ante los estudiantes.

Las distancias entre el saber tradicional y el saber moderno que identifican la desactualización profesional, restringen la capacidad intelectual y física para incursionar en las actividades que exigen la aplicación de los nuevos conocimientos. La incapacidad por efecto de la formación que con el paso de los años resulta insuficiente, delimita la aptitud adquirida a tareas intelectuales y manuales tradicionales y, en algunos casos, a los procesos en desuso; es decir, distorsiona el perfil profesional para actuar y satisfacer las expectativas profesionales que exige el

cumplimiento de funciones específicas de los procesos sociales contemporáneos.

CUADRO 24. DÉCIMO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL APTITUD TRANSFORMADA

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Discurso en el texto vetusto	es una clase de	desactualizado	APTITUD TRANSFORMADA
Contenido vetusto			
Aislamiento de la sociedad del conocimiento			
Estancamiento			
Repetir información en el aula			
Estancamiento del saber			
Información en el aula			
Plan de trabajo	es una clase de	Capacidad	
Producto escrito			
Texto académico comprendido			
Dominio del saber de una profesión			
Técnica del subrayado en la lectura académica			
Cambio en las ciencias	es una clase de	Innovación	
Idea nueva			
Propuesta nueva			
Rutina abandonada			
Cambio en el discurso disciplinar			
Cambio sobre la práctica			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

La aptitud profesional como capacidad adquirida para acometer determinadas tareas, en el caso del profesor universitario que no tiene formación docente, reconocen los participantes que presenta problemas para cumplir las funciones de la universidad relacionadas con la docencia, la investigación y la extensión. Incluso, se puede llegar a perder el potencial profesional para desarrollar actividades específicas como el plan de trabajo o el diseño de proyectos, la producción de textos escritos

académicos, el estudio de autores especializados e interpretar sus escritos, el uso de técnicas de lectura y la posibilidad de reinsertarse y dominar el saber nuevo o cambiante de las disciplinas.

Ahora bien, en el caso particular de la persona que ingresa como profesor a la universidad sin formación inicial en la docencia, es necesario precisar que uno de los requisitos para concursar es el título universitario. Por ello, es un profesional con aptitudes intelectuales y prácticas adquiridas para ejercer actividades específicas, las cuales en principio no tienen correspondencia con la enseñanza desde el punto de vista pedagógico.

La situación descrita genera la necesidad de innovar y cambiar sin perder la profesionalidad de las actividades emprendidas, especialmente porque en la universidad se abren espacios para la discusión sobre los cambios en las ciencias y ante el hecho de que constantemente aparecen nuevas ideas o propuestas. Las innovaciones se logran cuando hay una transformación efectiva en lo cognitivo, conativo y afectivo en las funciones académicas que cumple el docente.

Una vez que el profesional está incorporado como profesor de la universidad, ante los cambios de actividades, los compromisos adquiridos y las exigencias particulares o específicas de la docencia, para continuar la carrera docente debe cumplir con el requisito de la formación pedagógica en caso de no haber cursado estudios en una de las ramas de la educación. La formación pedagógica inicia el proceso de transformación de las aptitudes profesionales, pues capacita al profesor en el campo del saber pedagógico para insertar el saber profesional a las prácticas pedagógicas. Por tanto, las aptitudes transformadas vienen a representar el saber pedagógico del profesional incorporado a la docencia, por lo que no cabe duda que adquiere la capacidad de desarrollar las funciones académicas de carácter intelectual y práctico de un docente universitario.

Dominio cultural: ESTILO DOCENTE

El dominio cultural ESTILO DOCENTE que deriva de las expresiones de los

participantes, se basa en las creencias que tienen como profesores sobre la estrategia en sentido general, la enseñanza, las herramientas básicas o instrumentos de trabajo y la práctica (Ver CUADRO 25). En tal sentido, existen elementos vinculados al ejercicio de actividades profesionales que definen y determinan el tipo de estilo que identifica al docente.

Consideran los participantes que el docente construye estrategias generales para cumplir sus funciones académicas en la universidad, pero se ve en la necesidad de definir, diseñar y aplicar estrategias especiales de enseñanza, las cuales se caracterizan por la particularidad que define el dominio de las habilidades y la disponibilidad de los recursos. En este sentido, la estrategia concebida como el conocimiento que capacita para afrontar determinadas actividades con habilidad, las desarrolla el profesor universitario para cumplir sus compromisos docentes, los trabajos de investigación y de extensión, aunque también se incluyen los procesos de formación continua. La definición de dichas estrategias son el resultado de circunstancias académicas relacionadas con la reflexión sobre las prácticas, los cambios que constantemente se observan en los estudiantes, los contenidos curriculares de las disciplinas que son dominados, la realidad del aula que surge mediante el convenio con los alumnos, la posibilidad de escuchar con atención al estudiante, las lecturas que se organizan en el aula o practican previa planificación y el uso de las tecnologías según la capacidad y disponibilidad de dichas tecnologías.

En el aula el docente universitario planifica y concibe estrategias de enseñanza con autonomía y según los contenidos, las circunstancias propias del grupo de estudiantes y la realidad universitaria. Entre los informantes prevalece la idea de que el profesor debe ser creativo y participativo; es decir, un docente que no repite sus estrategias y abre espacios para que el estudiante sea más activo y protagonista de su proceso formativo. Entonces, el ejercicio docente, el saber profesional y los conocimientos compartidos con los estudiantes son parte de la enseñanza, entendida esta como el proceso que corresponde dirigir al profesor para acompañar al estudiante en los estudios universitarios.

CUADRO 25. DÉCIMO PRIMER ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL ESTILO DOCENTE

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Discusión en clase	es una clase de	estrategia de enseñanza	ESTILO DOCENTE
TIC en el aula			
Actividad participativa			
Contenido desarrollado			
Estudio de casos prácticos			
Creatividad en el aula			
Realidad universitaria discutida			
Realidad discutida en el aula			
Debate			
Reflexión	es una clase de	Estrategia	ESTILO DOCENTE
Cambio en los estudiantes			
Dominio de los contenidos			
Convenio con estudiantes			
Dificultad para cumplir programa			
Estudiante que es escuchado			
Lectura en clase			
Actividad de lectura planificada			
Tecnología en el aula			
Tecnología	es una clase de	herramienta básica	ESTILO DOCENTE
Textos de autores clásicos			
Textos virtuales			
Ejercicio de la docencia	es una clase de	Enseñanza	ESTILO DOCENTE
Conocimiento impartido			
Acompañamiento			
Conocimiento de los colegas			
Saber transferido			
Actividad	es una clase de	Práctica	ESTILO DOCENTE
Ejercicio en el aula			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

Al efecto, se busca que el alumno participe activamente en las estrategias del docente, especialmente en las dinámicas de grupo orientadas a la discusión y la resolución de casos prácticos, actividades en las que se pueden usar los equipos

técnicos disponibles. Con respecto a las TIC se observa que su uso en el aula tiende a limitarse entre los docentes y estudiantes, al extremo que se opta por el debate restringido sobre las tecnologías porque no todos disponen de los equipos o servicios que se prestan por las redes. Por eso, tiende a relacionarse la docencia universitaria con la discusión y el debate sobre los contenidos del programa, pero el dominio profesional de los temas otorga un estilo particular que identifica el ejercicio de cada docente.

En cuanto a los instrumentos de trabajo como herramientas que usa el docente para cumplir sus funciones, quedan sujetos a la posibilidad de acceder a los materiales, útiles y equipos técnicos que facilita la universidad o un familiar. Además, son vinculados por los participantes con los materiales básicos que actualmente se disponen, como los equipos tecnológicos que una profesión necesita para el ejercicio de sus oficios, el texto virtual como opción de acceso inmediato y los autores clásicos.

Las actividades y ejercicio de la docencia que comprende la enseñanza y estrategias que concibe, diseña, planifica y ejecuta el profesor universitario, constituyen para los participantes la práctica, la cual es vista como el método desarrollado con destreza personal y que identifica al docente en su ejercicio público. La práctica define la habilidad que caracteriza las actividades que ejecuta el docente y está sujeta a los atributos propios de cada profesión o disciplina.

En este orden, el docente desarrolla un estilo que en la práctica usa consuetudinariamente como factor esencial de su ejercicio profesional en la docencia universitaria. El estilo se ajusta a la profesión y el lenguaje cultural que le otorga sentido de pertenencia a una disciplina en particular, y su materialización en el ejercicio corresponde al proceso de formación académica y pedagógica, razón por la que cada profesor desarrolla prácticas docentes para cumplir con las funciones académicas de la universidad y prácticas pedagógicas que ejecuta en el aula con labores relacionadas con la docencia o la dirección de los procesos educativos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje.

Dominio cultural: DESARROLLO INTELECTUAL

Los participantes consideran la investigación, la incertidumbre y la profundidad en el estudio de temas desconocidos como una forma de alcanzar mayores niveles de desarrollo intelectual (ver CUADRO 26). Este tipo de dominio cultural tiene lugar en la madurez intelectual de estudiantes y profesionales que emprenden tareas investigativas, especialmente en las actividades académicas impulsadas por los miembros de la comunidad universitaria.

Actividades como repensar el conocimiento, realizar un trabajo científico, formular nuevas propuestas en las ciencias, interpretar la realidad, buscar la verdad y practicar la lectura en el contexto escolar, representan la acción investigativa diligente del profesor universitario para descubrir o plantear conocimientos innovadores que expliquen los fenómenos desde la perspectiva científica. La investigación enmarcada en las líneas temáticas de las disciplinas, realizada de manera individual o con grupos que motivan la indagación, representa una de las funciones cardinales de la universidad tanto para contribuir con el progreso de la sociedad como para sustanciar los contenidos curriculares de las disciplinas, por ello se trata de una actividad inherente a la formación académica de las nuevas generaciones de profesionales.

El hecho de que el criterio sobre la relatividad de la verdad prevalezca y que resulta difícil aceptar la verdad absoluta, motiva al investigador a cuestionar las tesis existentes sobre los fenómenos físicos y sociales. Al no existir unicidad de criterios ni certeza irrefutable de las teorías, sino fundamentos sistematizados que sustentan las propuestas teóricas de los investigadores, deja un amplio campo de acción inexplorado que invita al estudio de los diferentes fenómenos, independientemente de que existan o se produzca respuestas contradictorias.

En todo caso, corresponde al docente como investigador ahondar en cada tema para acercarse a la verdad o fundamentar sus ideas con razonamientos valiosos y aceptables en la comunidad científica, especialmente cuando los temas son

desconocidos. En la academia se tiende a respetar el dominio de los temas y los profesores se ubican por áreas de conocimiento, por lo que desconocer un fenómeno o presentarlo sin sustento científico inhabilita para explicarlo, pues se requiere el reconocimiento y aceptación por parte de los miembros de la comunidad. Se admite que un profesor profundice sobre los conocimientos nuevos de su campo de estudio o disciplina y se guarda o reserva con recelo los temas trascendentales para los especialistas o entre quienes han adelantado o realizado estudios a profundidad.

CUADRO 26. DÉCIMO SEGUNDO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL DESARROLLO INTELECTUAL

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Conocimiento repensado	es una clase de	investigación	DESARROLLO INTELECTUAL
Trabajo científico			
Propuesta en las ciencias			
Realidad interpretada			
Búsqueda de la verdad			
Lectura			
Lectura en clase			
Verdad absoluta indagada	es una clase de	incertidumbre	
Respuesta multidireccional			
Lectura de conocimientos nuevos	es una clase de	Profundidad	
Tema desconocido			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

En consecuencia, la investigación y la profundidad de los estudios ante las incertidumbres y la posibilidad de generar la verdad que explica teóricamente algún fenómeno, contribuyen con el desarrollo intelectual del docente universitario. Se entiende por desarrollo intelectual los cambios que mejoran la capacidad y las facultades cognitivas para reflexionar sobre los fenómenos intrasíquicos y externos del mundo físico y social perceptible, y emitir ideas u opiniones verbales o por escrito que buscan solucionar problemas. Se trata de la capacidad del pensamiento que

potencia en la mente las aptitudes cognitivas para reflexionar, aprender, almacenar o memorizar y analizar la información y usar culturalmente el lenguaje culto y especializado para comunicar o compartir el conocimiento humano, así como generalizar concepciones y procesar cognitivamente una o varias operaciones reversibles que solo se logran con la madurez y la experiencia.

Dominio cultural: ARQUETIPO

El ARQUETIPO como dominio cultural deriva de los términos abarcadores modelo y paradigma. Los participantes indican en sus expresiones que la personalidad de los profesores, caracterizada por el estilo que el docente le imprime según la profesión y disciplina de adscripción que trabaja, se presenta como una imagen o representación mental que los alumnos pueden imitar; es decir, es probable que el educando aprenda el estilo del profesor que percibe e internaliza como un modelo o paradigma (ver CUADRO 27).

CUADRO 27. DÉCIMO TERCER ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL ARQUETIPO

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Docente ejemplar	<i>es una clase de</i>	modelo	ARQUETIPO
Docente que es imitado por el estudiante			
Imagen del docente a seguir			
Imagen del docente de pregrado			
Experiencia			
Actividad docente que establece roles			
Experiencia personal nueva	<i>es una clase de</i>	Paradigma	
Educación flexible			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

En este sentido, cuando el docente mentalmente es representado e internalizado por los estudiantes porque lo perciben como un ejemplo a seguir, se

convierte en modelo. Igualmente, las experiencias nuevas o la flexibilidad en la educación por aplicación de las teorías modernas que contrastan con los estilos tradicionales, son percibidas como paradigmas que pueden asumirse como conjunto de criterios o principios aplicables en el campo de la enseñanza.

De lo expuesto se deduce que algunos profesionales que ingresan al ejercicio de la docencia aprenden de los modelos y paradigmas que representan los profesores de pregrado. Algunos profesionales mediante la experiencia como estudiantes, desarrollan y estructuran esquemas pedagógicos, los cuales son el resultado de observar la imagen que reflejan las prácticas de sus docentes. Al ingresar al ejercicio docente las imitan, por lo que se trata de un arquetipo pedagógico o modelo de docencia que un profesional universitario pone en práctica como actividad concebida y orientada a enseñar, la cual queda vinculada epistémicamente con la disciplina que profesa.

Los arquetipos de carácter pedagógico representados mentalmente e imitados para el ejercicio de la enseñanza, se pueden desarrollar en el aula con preeminencia de la formación académica sobre la formación pedagógica. Tales arquetipos son de carácter histórico, pues incluye los modelos e imágenes de profesores con los que se compartió en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación primaria, media y universitaria; pero se opta por los que identifican la profesión o que sirven de ejemplo, por lo que tienden a prevalecer los arquetipos pedagógicos de los estudios de pregrado. Por tanto, se deduce de los patrones culturales de los informantes que el profesional inicia el ejercicio de la docencia según los arquetipos pedagógicos de los profesores de pregrado, quienes representan la imagen modelada que optan con fines imitativos.

Dominio cultural: ACTO INTELECTIVO LECTOR

En las expresiones temáticas de los participantes se ubican dominios culturales sobre el acto intelectual, la actitud y el significado. Se trata de términos abarcadores que explican la lectura como actividad intelectual del lector, el estado de ánimo para organizar y ejecutar las prácticas lectoras y el significado como resultado

del proceso de la lectura.

Los participantes vinculan la inteligencia con los actos intelectuales que desarrolla y practica el ser humano, como es el caso de la lectura y el uso del texto escrito. Se considera que la persona alfabetizada aprendió a decodificar los signos gráficos del texto, por lo que leer es un acto intelectual para construir el significado mediante la comprensión, la evocación, la activación y la integración de los símbolos de la escritura con el fin de usarlos o aplicarlos a nuevos actos o situaciones concretas. En este sentido, son parte del acto intelectual la planificación y la organización del acto de lectura, practicar la relectura de contenidos, leer voluntariamente el texto en su totalidad, comprender significativamente el texto y tener disciplina en el uso de una biblioteca personal.

CUADRO 28. DÉCIMO CUARTO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL ACTO INTELECTIVO LECTOR

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Plan de lectura	<i>es una clase de</i>	acto intelectual	ACTO INTELECTIVO LECTOR
Lectura recurrente de contenidos			
Programa de lectura voluntaria			
Trabajo en el texto informativo			
Lectura de texto completo			
Lectura practicada con organización			
Espíritu del escritor en el texto			
Disciplina de usar la biblioteca personal			
Lectura por necesidad	es una clase de	Actitud	
Lectura impuesta			
Imagen en la lectura	<i>es una clase de</i>	Significado	
Aprendizaje sin límites			
Contenido curricular			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

Ahora bien, el acto intelectual es inherente a la capacidad de decodificar, realizar abstracciones o conceptualizar, aprender y afrontar nuevas realidades con solvencia, por eso la lectura constituye un acto de la inteligencia para utilizar el material simbólico escrito y abstraer conceptualmente nuevos significados.

Entretanto, la actitud predispone el estado de ánimo del lector ante el texto escrito y el cumplimiento del acto intelectual lector. Las concepciones, los procedimientos y los valores determinan la disposición de ejecutar el acto de la lectura, por lo que el lector se caracteriza por las prácticas de lectura voluntaria o espontánea y la reflexión como actividad cognitiva del acto lector, y que constituyen conductas constantes de la personalidad. Esto significa, que la lectura por necesidad u obligación se puede realizar, pero el lector tendrá un estado de ánimo indispuerto o una actitud negativa, por lo que la capacidad de cumplir con el acto intelectual requerirá de mayor esfuerzo y dedicación.

En efecto, para los participantes la práctica de la lectura es parte de la capacidad de utilizar el material simbólico escrito y abstraer conceptualmente nuevos significados, evocar imágenes y desarrollar la facultad de procesar nuevos aprendizajes. Igualmente, como es el caso de los textos sobre los programas curriculares que manejan los docentes, un lector competente habitualmente revisa contenidos o el material de estudio. Las actividades señaladas son utilizadas por el lector en la construcción de significados que alcanza el lector cuando comprende, evoca, activa e integra los símbolos del texto escrito y dispone de ellos en nuevos actos o situaciones concretas.

Dominio cultural: SÍMBOLO OPERATIVO LECTOR

Respecto al dominio cultural SÍMBOLO OPERATIVO LECTOR, los participantes reflejan en sus expresiones que organizan y practican la lectura con diversos fines de carácter cognitivo y halan de las experiencias lectoras y sus creencias sobre el acto lector. De dichas expresiones se derivan términos abarcadores que hacen referencia a la lectura, la imagen y la voz interna que dicen escuchar cuando se lee o reflexiona (ver CUADRO 29).

CUADRO 29. DÉCIMO QUINTO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL SÍMBOLO OPERATIVO LECTOR

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Argumento en el texto escrito	<i>es una clase de</i>	lectura	SÍMBOLO OPERATIVO LECTOR
Ideas asociadas en el actor lector			
Pistas e indicadores			
Experiencias reeditadas en el acto lector			
Significado construido			
Imagen durante el acto lector			
Pensamiento liberado			
Acto de darle sentido personal al texto			
Argumentos relacionados en el acto lector			
Voz interna cuando se lee			
Compromiso que genera temor			
Texto interrelacionado por obligación			
Necesidad de actualización			
Texto escrito comprensible			
Contraste de conocimientos previos y el texto			
Idea nueva a partir del texto			
Criterio propio en el acto de leer			
Contenido textual verificado			
Inquietud satisfecha frente a un texto			
Interrogante respondida con el texto			
Desarrollo de contenidos con el uso del texto			
Placer recreativo al leer			
Acto lector con concentración			
Inquietud textual			
Necesidad de actualización			
Tema científico			
Texto variados leídos por placer			
Esquema de Ideas	<i>es una clase de</i>	Imagen	SÍMBOLO OPERATIVO LECTOR
Pensamiento en la lectura			
Respuesta a interrogantes en la lectura	<i>es una clase de</i>	voz interna	
Lectura			
Reflexión			
Diálogo con el texto			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

La lectura es entendida por los participantes como un acto cognitivo complejo en el que el lector asocia ideas, reedita la experiencia pasada, construye significados,

simboliza imágenes que representan objetos previamente percibidos o creadas mentalmente, libera el pensamiento, le da un sentido personal al texto, contrasta argumentos y los conocimientos previos con la escritura, genera nuevas ideas y criterios propios, satisface inquietudes y responde las interrogantes planteadas.

Según los participantes el acto lector se realiza por diversas motivaciones, entre ellas la necesidad de actualización, inquietudes temáticas, interrogantes que se buscan responder, la obligación que genera el cumplimiento de compromisos, el desarrollo de contenidos curriculares, la necesidad de estar informado o actualizarse sobre un tema científico y el placer que resulta de la lectura recreativa o de un tema que se lee por gusto.

Asimismo, los participantes señalan que la lectura se asume como un compromiso personal que tiene el objetivo de comprender un mensaje gráficamente estructurado en el texto escrito, el cual se logra mediante la concentración y la técnica de ubicar pistas e indicadores. El lector cuando practica la lectura esquematiza ideas y procesa cognitivamente pensamientos conceptuales que relacionan enunciados y concepciones sobre características o cualidades de objetos o hechos son parte de la realidad o simplemente imaginarios, por lo que en las expresiones culturales relacionan la lectura con una voz interna. Dicha voz es apreciada como el acto dialógico entre el lector y el escritor a través del texto escrito.

Con base en las expresiones de los participantes y los términos abarcadores lectura, imagen y voz interna, se ubica el dominio cultural SÍMBOLO OPERATIVO LECTOR para explicar la complejidad de leer un texto escrito. Cuando el individuo lee ejecuta un acto cognitivo complejo de carácter comunicacional y lingüístico, en el que necesariamente se encuentran el lector y los símbolos gráficos estructurados. El lector debe estar capacitado para percibir y simbolizar conceptualmente los signos y los símbolos gráficos deben tener un valor significativo lingüístico. En este sentido, se deduce que, durante el proceso de la lectura, cuya materialización práctica se inicia con la percepción o ingreso a la conciencia de los signos como impresiones sensoriales con la participación de estructuras y funciones nerviosas, el cerebro opera

cognitivamente dichos signos para simbolizar imágenes que construye operativamente mediante representaciones mentales sobre pensamientos previamente establecidos o creados mediante los contrastes que surgen durante el acto lector.

En la lectura el lector procesa operativamente los símbolos al relacionar los conocimientos previos, los signos del texto escrito y crear nuevos significados, pensamientos o aprendizajes, los cuales son registrados, modulados e integrados a las representaciones o esquemas cognitivos con la peculiaridad afectiva-emocional que les imprima cada persona. Igualmente, en la lectura como acto dialógico entre quien lee y el escritor a través del texto, refieren los participantes se oye una voz, la cual es la representación acústica de los signos que están impregnados en el cerebro y asociados psíquicamente a imágenes que simbolizan la realidad mental del lector.

Dominio cultural: CAMBIO COGNITIVO

El último dominio cultural ubicado fue el CAMBIO COGNITIVO, el cual deriva de los términos abarcadores: signo lingüístico, aprendizaje y cambio. El proceso que experimentan los participantes para aprender a decodificar e interpretar los signos lingüísticos y el uso de ese aprendizaje para adquirir nuevos conocimientos mediante las prácticas de lectura, se reconoce como un factor importante en los cambios cognitivos en el ser humano (CUADRO 30).

El texto escrito como conjunto de letras estructuradas es vinculado por los participantes con el signo lingüístico. Al respecto, dan cuenta de la enseñanza tradicional para aprender a leer, por lo que las primeras experiencias con la lectura del signo escrito están relacionadas con el deletreo para luego silabar y construir las palabras con el uso de cartillas y bajo la guía de un docente o familiar que funge como alfabetizador. Se coincide en el hecho de que después de aprender a reconocer las letras, silabas y palabras de la cartilla, aprenden a decodificar para otorgarle un significado según las ilustraciones del texto o explicaciones del alfabetizador. Aprender a leer según los métodos tradicionales es visto como un procedimiento normal y apropiado para la enseñanza de la lectura.

En tal sentido, se considera que el infante adquiere la competencia para practicar la lectura con autonomía cuando aprende a decodificar el signo lingüístico, pues es visto entre los participantes como la manera de representar o evocar ideas o cosas que están asociadas a un significado a partir del texto escrito. En otras palabras, el signo lingüístico es utilizado por los participantes para darle significado a conceptos e imágenes mentales evocadas mediante la lectura.

CUADRO 30. DÉCIMO SEXTO ANÁLISIS: DOMINIO CULTURAL CAMBIO COGNITIVO

ANÁLISIS DE DOMINIO			
TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES
Cartilla de lectura	<i>es una clase de</i>	signo lingüístico	CAMBIO COGNITIVO
Deletreo			
Método de decodificación			
Sílaba de palabras			
Alfabeto			
Imagen del profesor	<i>es una clase de</i>	aprendizaje	
Experiencia			
Conocimiento construido			
Habilidad adquirida			
Mejora			
Conocimiento recibido			
Ejercicio de la docencia			
Cambio nuevo			
Idea apropiada			
Lectura			
Lectura voluntaria			
Interés del lector en el conocimiento			
Actividad reflexiva	<i>es una clase de</i>	cambio	
Realidad dinámica			

Fuente: Material del investigador sobre la organización y ubicación de patrones culturales.

Por otra parte, el término abarcador aprendizaje es concebido por los

participantes como el proceso a través del cual el ser humano adquiere el conocimiento sobre un objeto, tema, asunto o fenómeno, y se logra tanto por el estudio como por las vivencias diarias. El aprendizaje incluye parte de los conocimientos construidos, la imagen que refleja y transmite el profesor o las personas en el seno de la sociedad, las habilidades, la experiencia, los resultados del ejercicio profesional, los cambios nuevos, los significados construidos mediante la lectura y las ideas que diariamente produce la persona o de otros autores y que se adquieren por apropiación. Asimismo, los conocimientos aprendidos constituyen la base para adquirir nuevos aprendizajes, por lo que la mente está en constante movimiento y cambio desde el punto de vista cognitivo.

Los cambios se observan como actividades reflexivas que responden a la dinámica de la realidad del contexto en el que se desenvuelven los sujetos. Por ello, un cambio cognitivo implica aprendizaje y transformación constante de la mente, o sea las variaciones, alteraciones o modificaciones de las estructuras y esquemas cognitivos que conllevan la maduración o desarrollo de las funciones cognitivas.

Análisis Taxonómico

Con base en el análisis de los dominios culturales se procedió a realizar el análisis taxonómico y el análisis de componentes, y se obtuvieron los resultados que aparecen en el CUADRO 31 y el CUADRO 32 en los siguientes términos:

De los dominios culturales ejercicio profesional y profesor se realizó el análisis taxonómico sobre PROFESIONAL DE LA DOCENCIA.

**CUADRO 31. ANÁLISIS TAXONÓMICO Y DE COMPONENTES:
INSERCIÓN PEDAGÓGICA**

TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES	ANÁLISIS TAXONÓMICO	ANÁLISIS DE COMPONENTES
Profesión Profesionalidad Servicio	Ejercicio profesional	Profesional de la docencia	Inserción pedagógica
Docente Docencia Profesión docente Actividad docente	Profesor		
Reflexión Conciencia Pensamiento Idea Autoevaluación Evaluación	Estudio	Conciencia pedagógica	
Comprensión Interpretación	Acto cognitivo		
Modelo cognitivo Fundamento	Representación base		
Saber Conocimiento	Ciencia	Compatibilidad educativa	
Confianza Experiencia Habilidad	Competencia profesional		
Inexperiencia Dificultad Incoherencia Ayuda	Profesión incompatible		

Fuente: Material del trabajo del investigador

De los dominios culturales estudio, acto cognitivo y representación base se realizó el análisis taxonómico sobre CONCIENCIA PEDAGÓGICA.

De los dominios culturales ciencia, competencia profesional y profesión incompatible se realizó el análisis taxonómico sobre COMPATIBILIDAD EDUCATIVA.

CUADRO 32. ANÁLISIS TAXONÓMICO Y DE COMPONENTES: ACTO INTELLECTIVO SISTÉMICO

TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES	ANÁLISIS TAXONÓMICO	ANÁLISIS DE COMPONENTES
Educación Formación Academia Pedagogía Mejoramiento	Competencia pedagógica	Desarrollo de competencias	Acto intelectual sistémico
Desactualizado Capacidad Innovación	Aptitud transformada		
Estrategia de Enseñanza Estrategia Herramienta básica Enseñanza Práctica	Estilo docente		
Investigación Incertidumbre Profundidad	Desarrollo intelectual	Pensamiento prototipo	
Modelo Paradigma	Arquetipo		
Lectura Imagen Voz interna	Símbolo operativo lector	Sistema dinámico intelectual	
Acto intelectual Actitud Significado	Acto intelectual lector		
Signo lingüístico Aprendizaje Cambio	Cambio cognitivo		

Fuente: Material del trabajo del investigador

De los dominios culturales desarrollo intelectual y arquetipo se realizó el análisis taxonómico de PENSAMIENTO PROTOTIPO.

De los dominios culturales símbolo operativo lector, acto intelectual lector y cambio cognitivo se realizó el análisis taxonómico sobre SISTEMA DINÁMICO INTELLECTIVO.

Igualmente, de los dominios culturales competencia pedagógica, aptitud transformada y estilo docente se realizó el análisis taxonómico sobre DESARROLLO DE COMPETENCIAS (ver CUADRO 32).

Análisis taxonómico: Profesional de la Docencia

La educación en el subsistema universitario, relacionada con los estudios de pregrado, se ubica en el nivel del sistema educativo orientado a la formación profesional de carácter académico. Por ello, los egresados de la universidad se consideran capacitados en los conocimientos teóricos y prácticos para el ejercicio competente de la profesión. Igualmente, la academia se encarga de todo lo relacionado con la formación en las diferentes ramas del conocimiento; es decir, el profesional se forma para ejercer un oficio con dominio del lenguaje cultural de una disciplina. En tal virtud, el título universitario acredita para el ejercicio profesional de un oficio como persona capacitada en una rama del saber y acreditada para continuar estudios en otros niveles.

En el caso particular del profesional de la docencia, se trata de un individuo que cursa estudios en la universidad y recibe formación académica con preeminencia de la formación pedagógica. Esto significa que egresa de la academia con un saber pedagógico sólido y estructurado, pues conducir el proceso de enseñanza entraña complejidades que van más allá del hecho educativo o acontecimiento en el aula. El docente que aprende académicamente el saber pedagógico proyecta las características especiales de los conocimientos de la pedagogía como disciplina, por lo que se coincide en la idea de que para reflexionar, teorizar y construir su práctica pedagógica, la docencia: ...“requiere de un proceso formativo”... (Díaz, 2006: 20). En tal sentido, la formación inicial en la docencia estructura los esquemas cognitivos que capacitan profesionalmente, desarrolla la personalidad del profesor y facilitan la reconstrucción del saber pedagógico académico aprendido en los estudios de pregrado.

Si parte del criterio de que la formación del docente contribuye con el

mejoramiento de la atointegración personal, la eficacia funcional y la identidad con el ejercicio de la profesión docente, como lo postula la humanista sobre la personalidad de Rogers (1961); se puede estimar que el profesional de la docencia se ha formado para definirse a sí mismo (*self*) mediante la observación y evaluación de sus experiencias. Se deriva de esta teoría que el docente vive procesos de formación continuos, variables y cambiantes, y como actividad educativa transformadora determina el crecimiento y desarrollo progresivo y positivo de la personalidad del profesor universitario.

En efecto, las labores del profesor ameritan la formación especializada, por lo que se puede pensar que una persona sin formación disciplinaria ni formación docente no está aparentemente calificada para incursionar en la enseñanza universitaria. Es decir, la docencia en la universidad exige conocimientos relacionados con un área, rama o actividad del saber, al mismo tiempo se debe haber adquirido y desarrollado la capacidad para darle continuidad a la formación durante toda la vida. Entonces, como se señala en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación (1990: 248) la docencia es la profesión al servicio de un país que le corresponde la: ...“misión de crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación, la enseñanza y la extensión”.... Se cumple esta misión mediante la creatividad y la vocación de servicio. Además, al docente se le encomienda la orientación moral y cívica que la universidad debe impartir a sus estudiantes (Ley de Universidades, 1970); por tanto, no cabe duda que el ejercicio de la docencia requiere de un proceso de formación profesional.

Ahora bien, puede darse el caso de que el profesor ingrese a la universidad con formación docente inicial o sin titulación docente. Si la formación inicial está relacionada con la docencia, la incorporación a la carrera docente queda sujeta a los años de servicio, la formación académica continua y los méritos académicos relacionados con la producción científica. Cuando se trata de profesores sin titulación docente inicial, la carrera como profesor pasa a depender de los años de servicio, la continuidad de la formación académica y la formación pedagógica, pero esta última

debe cumplirse en los primeros años de servicio; por ello, al profesor que ingresa como instructor en el primer escalafón se le considera un docente en formación.

Puede afirmarse que el profesor necesita la formación pedagógica para estructurar esquemas académicos cognitivos. Estos esquemas capacitan para reflexionar profesionalmente la práctica y replantear la construcción y reconstrucción del saber pedagógico, acto intelectual que el docente realiza mental e intencionalmente para transformar la acción pedagógica en el aula y desarrollar la personalidad como profesor universitario. En otras palabras, la formación profesional en una disciplina no implica la formación pedagógica para cumplir eficientemente la compleja función del docente que tiene relación con la enseñanza.

En tal virtud, la profesionalidad del docente, como cualidad de un profesor universitario, es acreditada por la capacidad profesional para dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje con sentido pedagógico. Por tanto, se considera como un profesional de la docencia al profesor que se ha formado académica y pedagógicamente con el propósito de ejecutar actividades docentes, cumplir las funciones educativas de la academia y alcanzar congruencia o equilibrio proporcional entre los elementos vitales del desarrollo de la personalidad del profesor universitario como la comunicación, la experiencia y la conciencia. En efecto, las competencias pedagógicas facultan y capacitan al profesor para construir y reconstruir el saber pedagógico mediante la formación y la praxis o reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

En conclusión, las funciones del profesor universitario tienen la connotación de la profesión que integra personalmente la docencia, la investigación y la extensión en la universidad, así como el área de conocimiento especializado de las ciencias, la producción y el uso de los textos académicos. Por eso, el docente construye y desarrolla su propio perfil o personalidad y las competencias teóricas, prácticas y actitudinales de carácter profesional en una disciplina que lo habilitan para darle continuidad a la carrera docente y definirse a sí mismo (*self*) como profesional de la docencia mediante la observación y evaluación de sus experiencias.

Análisis taxonómico: Conciencia Pedagógica

El análisis taxonómico de la CONCIENCIA PEDAGÓGICA resultó de los dominios culturales estudio, acto cognitivo y representación base. En efecto, el proceso de formación pedagógica capacita a la persona en todo lo relacionado con los conocimientos para ejercer profesionalmente la docencia, por lo que el profesor internaliza la competencia de conocer inmediata y directamente las funciones académicas relacionadas con el ejercicio docente, la investigación y la extensión universitaria.

Los estudios que cursa una persona son parte del proceso de formación e incorporan a los individuos profesionalmente a una rama del saber. En el caso del profesor universitario, para iniciar la carrera docente debe haber cursado estudios universitarios y obtenido un título que lo acredita como conocedor del saber de una disciplina. Con base en la formación académica recibida en pregrado y/o postgrado, debe internalizar en la conciencia la función docente como enseñante del o los conocimientos de una disciplina. Por ello, el estudio es un proceso de formación continuo, el cual se convierte e interioriza en el profesor universitario como el estado de ánimo activo y permanente en el tiempo en un tipo de personalidad que experimenta intencionalmente nuevos aprendizajes y reflexiona sobre las funciones prácticas que realiza.

Además de la importancia de los estudios para la formación académica, se requiere la formación pedagógica como proceso que capacita para el ejercicio de la docencia con actitud profesional y competencias científicas que identifican la personalidad del docente. En efecto, la formación pedagógica es necesaria para transformar las aptitudes profesionales de la formación académica en parte de las representaciones base que estructuran sistémicamente el saber y las prácticas pedagógicas que identifican la personalidad del profesor universitario. Es decir, la formación en el campo disciplinario de la pedagogía capacita al docente en los asuntos teóricos que fundamentan científicamente el saber y las prácticas pedagógicas, y lo preparan cognitivamente para reflexionar sobre las actividades

prácticas que implementa dentro y fuera del aula, por lo que desarrolla las competencias fundamentales para ejercer pedagógicamente la docencia con sentido profesional.

Por tanto, el profesor universitario en su ejercicio integra la actitud profesional y el conocimiento de la disciplina con las funciones docentes. Esta integración se alcanza por la competencia que desarrolla en diferentes niveles de formación, la cual facilita la interrelación y complementariedad del saber profesional con el saber pedagógico; es decir, se tiene conciencia pedagógica del ejercicio profesional de la docencia. Dicha conciencia sustenta los actos cognitivos que procesan los conocimientos perceptibles, los cuales hacen que el profesor desarrolle su personalidad y encuentre en sí mismo la capacidad de madurar y cambiar individualmente para alcanzar congruencias y equilibrios proporcionales entre elementos vitales como la comunicación, la experiencia y la construcción del saber pedagógico, según lo postulado por Rogers (1961) en la teoría sobre el desarrollo de la personalidad.

En este sentido, el docente universitario está en capacidad de contrastar sistémicamente con los esquemas perceptivos previamente construidos y disponibles a los fines de estructurar nuevos esquemas, por lo que el saber pedagógico se puede concebir como esquemas perceptivos estructurados mentalmente y ubicados e internalizados en la conciencia como impresiones intelectuales que cooperan en la estructuración cognitiva y sensorial de las representaciones de la práctica y la praxis pedagógica.

De modo que, la conciencia pedagógica se estructura sistémicamente con las representaciones base de acción directa del saber pedagógico que tipifican y atribuyen el perfil e identidad del profesor que hace carrera en la docencia universitaria. Dichas representaciones son conocimientos que forman parte de la caracterización de una disciplina que personaliza el lenguaje cultural de la comunidad científica y el ejercicio o cumplimiento práctico de la docencia. En tal virtud, las representaciones base de la conciencia pedagógica enraízan, cimientan y fomentan cognitivamente el

saber y la práctica pedagógica, y al mismo tiempo capacitan al docente en la actividad reflexiva profesional sobre la práctica. De esa manera, en el ejercicio de la docencia se experimentan procesos cognitivos de construcción y reconstrucción del saber pedagógico, los cuales son actos intelectivos intencionales que procuran transformar la acción pedagógica.

La conciencia pedagógica se construye y desarrolla con los estudios académicos, la formación docente y la construcción del saber pedagógico mediante procesos formativos continuos y la práctica pedagógica. De manera directa e inmediata, los conocimientos aprendidos se interiorizan en la conciencia como saberes pedagógicos, por lo que el docente se profesionaliza en la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el diseño, planificación, desarrollo y evaluación de estrategias y actividades educativas.

En otras palabras, se construye el conocimiento inmediato y directo sobre la docencia y la necesidad de imprimirle el carácter pedagógico, y de esa manera se inserta e integra al espíritu científico de la pedagogía que debe regular y asistir la práctica desarrollada por el profesor como enseñante. Este proceso se internaliza como parte de la conciencia pedagógica y reviste carácter de trascendencia en la práctica pedagógica que tiene lugar en la función docente, pues genera nuevas experiencias cognitivas de carácter pedagógico que transforman el pensamiento del docente sobre la construcción del saber pedagógico.

En definitiva, a la luz de la concepción de Senge y otros (2006) sobre el pensamiento sistémico, la conciencia pedagógica consolida la manera de actuar y pensar del docente universitario para solventar situaciones difíciles o de mayor dificultad en la práctica pedagógica. Entonces, el docente que se ha formado pedagógicamente en un pensador sistémico que alcanza niveles aceptables y reconocibles de eficiencia y eficacia para construir y desarrollar nuevos saberes pedagógicos a partir de procesos reflexivos, así como del imaginario colectivo, los resultados de la práctica pedagógica y el intercambio de información contextualizada en la educación universitaria.

Análisis taxonómico: Compatibilidad educativa

La COMPATIBILIDAD EDUCATIVA es el resultado del análisis taxonómico de los dominios culturales que hacen referencia a la ciencia, la competencia profesional y la profesión incompatible. En tal virtud, el proceso de formación es fundamental para educar al ser humano con el fin de capacitarlo en el dominio de conocimientos que lo habilitan profesionalmente para cumplir determinadas actividades u oficios conforme con un tipo de personalidad desarrollada, por lo que el individuo educado es competente para integrar e insertar los aprendizajes construidos a las actividades diarias de la vida, en especial al ejercicio profesional que corresponde a la formación adquirida.

La relación entre la formación y el ejercicio de un oficio determina la compatibilidad educativa, pues se estima que la persona titulada universitariamente es competente en el ejercicio profesional de las actividades inherentes al campo del saber disciplinario para el que fue formada. Dicha formación implica que el profesional está capacitado en los conocimientos y las habilidades del oficio que ejerce, incluso para ahondar en las investigaciones que científicamente explican el objeto de estudio de una disciplina.

La academia forma intelectualmente, tanto para el ejercicio de la profesión en el campo laboral, como para la actividad científica; o sea que los egresados de la universidad adquieren los conocimientos que estructuran el saber teórico y el saber hacer o las habilidades y destrezas básicas o elementales del ejercicio profesional. La competencia de integrar el saber teórico y el saber práctico de una profesión definen la compatibilidad educativa para desenvolverse con éxito, eficiencia y eficacia en actividades específicas.

En este sentido, el ejercicio profesional de la docencia es compatible educativamente cuando el profesor universitario adquiere las competencias para integrar el saber profesional, el saber pedagógico y la práctica pedagógica. Es decir, la compatibilidad educativa se refleja en la simbiosis formación académica y práctica profesional, en la cual confluyen armónicamente los conocimientos de carácter

conceptual, procedimental y afectivos que le dan sentido de pertenencia e insertan el profesional al ejercicio de la docencia. Este profesional como persona con formación académica en una disciplina que está incorporado a la docencia, luego de cumplir el proceso de formación pedagógica, logra alcanzar niveles de compatibilidad educativa para desenvolverse competentemente en la carrera docente emprendida.

Ahora bien, la carrera docente comprende años de servicio y méritos académicos relacionados con la producción científica. La dedicación a la docencia universitaria no se limita a las actividades de aula o al desarrollo rutinario de las horas de clase programadas para un año escolar o un semestre, puesto que el profesor, como parte de la universidad en el ejercicio de las funciones investigativas, debe contribuir con el conocimiento científico que la academia aporta a favor del progreso y el bienestar de la humanidad. Según lo expuesto, la formación profesional del docente es compatible educativamente con la competencia que identifica al profesor universitario con la erudición y las habilidades para desarrollar y ahondar en las funciones que cumple mediante la praxis pedagógica y la investigación en el campo educativo.

En efecto, en la medida en que el profesor universitario es miembro activo y productivo científicamente en un área del conocimiento humano, de acuerdo con las competencias desarrolladas y adquiridas por vía de la formación académica y pedagógica, es compatible educativamente para ejercer la docencia en una disciplina. Asimismo, está en capacidad de indagar según las líneas de investigación de la universidad o con la incorporación de nuevas líneas, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y construir y reconstruir el saber pedagógico y los conocimientos de las disciplinas como respuesta académica ante los cambios y las incertidumbres de las ciencias. En total, es un profesional de la docencia para formular o plantear innovaciones que tiendan a transformar la práctica profesional del docente.

Se considera al docente, formado académica y pedagógicamente, como un profesional apto para integrar el saber profesional al proceso educativo, para poder reflexionar pedagógicamente sobre las prácticas y las funciones docentes que cumple,

reconstruir el saber pedagógico y revisar constantemente las prácticas pedagógicas. En este proceso juega papel influyente el acompañamiento de los pares y de los profesores de mayor experiencia por años de servicio o formación continua, quienes pueden apoyar, ayudar y reforzar la formación académica y pedagógica de los nuevos profesores por interacción sociocultural.

En efecto, el contexto universitario como realidad sociocultural es un espacio de interacciones entre los profesores con formación docente o con mayor experiencia y los que inician la carrera docente o están en proceso de formación en los términos planeados por Vygotski (1931 y 1956). Mediante la interacción universitaria histórica o través del tiempo el profesor sin formación docente comparte, adquiere y refuerza las competencias que definen y desarrollan la personalidad del profesor universitario, por lo que el acompañamiento de los docentes experimentados es un aporte reconocido como fundamental en el proceso de formación y construcción del saber pedagógico.

En conclusión, la compatibilidad educativa en el campo de la docencia universitaria adquiere rango de profesionalidad cuando el profesor universitario es competente para integrar el saber profesional, el saber, la práctica y la praxis pedagógica. En otras palabras, complementa cognitivamente en el ejercicio de la docencia teoría, práctica y praxis desde una perspectiva crítica, constructiva y profesional, de tal suerte que desarrolla la capacidad de sobrepasar problemas independientemente del dominio cognitivo de contenidos curriculares, la estructuración del discurso pedagógico, la planificación y el desarrollo o la evaluación de las actividades académicas.

Análisis taxonómico: Desarrollo de Competencias

En el proceso de formación del profesional universitario se busca que el estudiante alcance el propósito de apropiarse de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que pertenecen a una rama del saber. Al finalizar sus estudios y obtener el título como profesional se considera que sabe ser, conocer, hacer

y convivir de acuerdo con los estándares de una disciplina; es decir, se plantea que mediante los años de estudio desarrolló las competencias para lograr sin mayores inconvenientes su inserción en la vida social. Pero el desarrollo de las competencias es permanente, por lo que la experiencia en el ejercicio y la continuidad en los estudios permiten la construcción y la reconstrucción de nuevos aprendizajes o modificar, renovar o reforzar las competencias adquiridas.

Las competencias como facultades de carácter cognitivo, conativo y afectivo que aprende el ser humano para desenvolverse con idoneidad y eficiencia en la vida, evolucionan y se transforman en los procesos de formación e inserción práctica que experimenta la persona, por lo que las aprendidas constituyen la base para desarrollar complementariamente otras competencias o construir nuevas que garantizan la inserción y el cumplimiento de los compromisos asumidos. La formación integral es la que capacita al individuo para adaptarse y readaptarse a las actuaciones que las circunstancias y los compromisos exigen; por consiguiente, el profesional formado en las competencias de una disciplina puede continuar su proceso formativo para desarrollar nuevas en las mismas ramas del saber o incursionar en otras.

Así las cosas, la formación como proceso educativo que contribuye con el aprendizaje, desarrollo y construcción de saberes y conocimientos, de acuerdo a lo planteado en la teoría humanitaria del desarrollo de la personalidad de Rogers (1961) el profesional universitario desarrolla un tipo de personalidad que encuentra en sí mismo la capacidad de madurar y cambiar individualmente para alcanzar congruencias y equilibrios en la comunicación, la experiencia y la conciencia para construir nuevos saberes.

En el caso particular del profesional que incursiona como profesor universitario sin titulación docente inicial, es académicamente competente para actuar en los asuntos teóricos y conceptuales del área de conocimiento de su profesión. Al principio, va a presentar dificultades en el ejercicio pedagógico de la docencia, pues no ha sido formado con las competencias de la profesión docente, por lo que reedita e imita la imagen o prototipo pedagógico de los profesores que conoció en pregrado.

Ahora bien, las competencias profesionales interiorizadas en la personalidad desarrollada como la capacidad y la aptitud para cumplir determinadas actividades especializadas, pueden transformarse con la formación pedagógica que recibe el profesional y, por ende, insertarse en la educación como un docente capacitado y apto profesionalmente.

En efecto, el profesional apto para afrontar nuevas situaciones y sobreponer problemas ha desarrollado el pensamiento sistémico, por lo que está en capacidad de actuar y pensar para solventar situaciones difíciles o de mayor dificultad (Senge, 2013). Por tanto, la aptitud desarrollada académicamente en los estudios de pregrado y en el ejercicio de una profesión, desde la perspectiva del pensamiento sistémico capacitan a la persona para asumir y cumplir compromisos laborales y practicar actividades que, ante cualquier eventualidad, técnicamente exigen conocimientos especializados para solventar situaciones sobrevenidas.

Cuando el profesional se incorpora a la docencia replantea cognitivamente la concepción adquirida de la profesión con la continuidad de la formación académica y pedagógica, por lo que las aptitudes intelectuales y prácticas que originalmente lo identifican con la personalidad de una determinada profesión son transformadas para ejercer con sentido profesional la docencia y desarrollar la personalidad del profesor universitario. En tal virtud, las aptitudes transformadas capacitan al profesor universitario para cumplir pedagógicamente las funciones intelectuales y prácticas que son inherentes al saber pedagógico, conforme con lo planeado por Senge y otros (2006) y Senge (2013) en la teoría del pensamiento sistémico.

Asimismo, el estilo que el profesor le imprime al ejercicio de la docencia según la formación adquirida en lo académico y pedagógico y las experiencias en las prácticas pedagógicas, definen la personalidad y las competencias del docente. De acuerdo con la profesión y el lenguaje cultural de las disciplinas el profesor universitario cumple sus funciones académicas relacionadas con la docencia, la investigación y la extensión universitaria

En consecuencia, el profesional sin titulación docente que se ha incorporado a

la docencia desarrolla competencias pedagógicas y las transforma e integra al saber académico profesional que ha adquirido en los estudios de pregrado y al saber aprendido en la formación pedagógica y la práctica pedagógica. Asimismo, cognitivamente sistematiza los conocimientos teóricos, las acciones prácticas y los resultantes de la praxis como proceso reflexivo para la construcción y reconstrucción del saber pedagógico. Este proceso inherente al desarrollo de competencias es continuo y resulta de la formación académica, la formación pedagógica, la práctica y la experiencia reflexiva.

Análisis taxonómico: Pensamiento Prototipo

En el análisis taxonómico relacionado con el desarrollo intelectual y los arquetipos de carácter pedagógico, resulta el pensamiento prototipo. De manera progresiva el profesor universitario sin formación inicial en la docencia, desarrolla una forma de concebir cognitivamente la función del docente a partir de los arquetipos históricos que imita como modelos y los procesos de formación académica y pedagógica.

En efecto, el profesor a través de sus actividades docentes en el aula llega a reflejar una imagen que sirve de modelo o ejemplo para los estudiantes. El estilo del profesor proyecta la personalidad desarrollada mediante la formación académica, la experiencia en el ejercicio docente y la formación pedagógica en caso de haberla recibido, por lo que sus alumnos pueden estructurar por efecto de la imitación los arquetipos de esquemas pedagógicos, los cuales se manifiestan en el momento que el estudiante los materializa en la práctica cuando pasa a cumplir alguna función docente.

Los arquetipos pedagógicos como representaciones mentales se originan de los procesos educativos en los que ha participado el individuo como estudiante, y cuando no hay formación pedagógica inicial se convierten en el estilo que guía el rol del profesor en el aula. En todo caso, el ejercicio de la docencia con preeminencia de los arquetipos pedagógicos conlleva experiencias en el aula que necesariamente

obligan a la reflexión del profesor sobre la práctica cumplida.

Prevalece la tendencia en el profesional de iniciar el ejercicio de la docencia según los arquetipos pedagógicos de los profesores de pregrado, quienes representan la imagen modelada que optan con fines imitativos. Ahora bien, los resultados de cada actividad abren espacios para revisar las primeras experiencias, especialmente cuando están signadas por temores, contradicciones e improvisaciones. En estos casos, predominan las actividades, las estrategias y las actitudes mentales y corporales que distinguen e identifican profesional y académicamente el rol de los profesores como miembros o integrantes de una disciplina o comunidad científica, en algunos casos en detrimento de la pedagogía.

Por tanto, la madurez alcanzada en el ejercicio de la docencia por la formación y la experiencia, contribuye con la capacidad cognitiva de abstracción y generalización para interpretar y conocer; es decir, la formación y las prácticas potencian el pensamiento conceptual sistémico como facultad cognitiva. En este sentido, el desarrollo intelectual es parte de la competencia para reflexionar, ahondar en el estudio de la realidad, emitir opiniones, sobreponer dificultades, solucionar problemas y significar los objetos y fenómenos del mundo.

La incorporación del egresado con un título universitario al ejercicio de la docencia, oficio para el que no está pedagógicamente acreditado por la academia, abre espacios para discutir sobre la construcción de los constructos que estructuran el saber pedagógico con base en la formación académica y los arquetipos aprendidos por isotopismo pedagógico. En otras palabras, el comienzo tiene como particularidad las prácticas del arquetipo pedagógico que se aprende por isotopismo en el pregrado, por lo que las estrategias de enseñanza dependen de los contenidos, la disciplina y la profesión. En efecto, desplegar las actividades y el ejercicio arquetipado genera interrogantes y contradicciones que entran en el campo de la reflexión al concluir la clase y se siente la necesidad de revisar los resultados, pues al mismo tiempo se ingresa en el proceso cognitivo de la praxis pedagógica sin encontrar respuestas propias de la pedagogía que resulten creativas y satisfactorias.

La creatividad del docente o creaciones, como las identifica Díaz (2006), se producen por efecto de la formación continua y la práctica pedagógica; en otras palabras, es el producto en primer lugar de la acción simultánea del proceso desarrollado por la educación formal y la experiencia, y en segundo lugar por la construcción empírica del saber pedagógico a partir de la reflexión sobre las actividades prácticas cumplidas en el aula.

En el primer caso, cuando se construye el saber pedagógico formal mediante la participación en los procesos tanto de formación inicial como continua en la rama de la pedagogía, y a su vez se ejerce la docencia o se está inmerso en la práctica pedagógica, se infiere que el profesor experimenta el desarrollo progresivo de la formación integral, el cual será constante o permanente en el tiempo o durará toda la vida. En efecto, la simbiosis formación académica y formación pedagógica son fundamentales para la formación del docente universitario integral; es decir, la capacitación del profesor que cumple funciones docentes, investigativas y de extensión universitaria con fines pedagógicos o relacionados con la formación profesional de los estudiantes.

El docente universitario integral aprende a revisar reflexivamente su práctica pedagógica e insertar los conocimientos de las ciencias en los procesos de construcción y reconstrucción de saber pedagógico con profesionalidad. Por ello, siempre estará inmerso en las actividades educativas y la formación de tipo académica y pedagógica inherente a una disciplina.

En el segundo caso, cuando el profesor que se ha incorporado al ejercicio de la docencia, luego de cumplir el ciclo de formación académica y adquirido arquetipos por isotopismo pedagógico, se deduce que mediante la práctica y la experiencia construye el tipo de saber sobre la enseñanza empírica y desarrolla un proceso de carácter práctico en el que el profesional ejerce la docencia en medio de vicisitudes e incertidumbres. Se trata de vivencias en el aula con la preeminencia de la formación académica en los contenidos y el lenguaje cultural de una disciplina, pero con debilidades metódicas en el ejercicio de la docencia por falta de formación

pedagógica.

La formación del profesional en lo académico y lo pedagógico es una actividad educativa que potencia y desarrolla el pensamiento prototipo de carácter sistémico que faculta cognitivamente para cumplir funciones docentes y solventar dificultades con eficiencia y eficacia. Por ello, el pensamiento prototipo está relacionado con la propuesta de Senge y otros (2006) y Senge (2013) sobre el pensamiento sistémico, por lo que el docente cuando participa en las actividades educativas de la universidad aprende de los procesos, el imaginario colectivo, los resultados, las reflexiones compartidas o el intercambio de información; o sea que se transforma en un pensador sistémico como reconstructor del saber pedagógico que lo identifica.

En definitiva, el docente mental y voluntariamente procesa representaciones de las prácticas pedagógicas para construir conceptos, juicios y deducciones sobre las funciones docentes que cumple. Se trata de la construcción y el desarrollo del modelo de pensamiento sobre la docencia, el cual orienta las prácticas pedagógicas del profesor universitario. Este pensamiento prototipo es de naturaleza sistémico y transformable, ya que la formación continua, el saber pedagógico y la praxis sobre las prácticas pedagógicas generan nuevas abstracciones y concepciones sobre la docencia para impulsar cambios cognitivos y solventar situaciones con eficiencia y eficacia.

En todo caso, el docente conceptualiza la docencia según el pensamiento prototipo desarrollado, por lo que las representaciones base que estructuran el saber pedagógico definen en el profesor los alcances de las funciones académicas, las reflexiones sobre las prácticas, las percepciones sobre la educación y la universidad, el lenguaje cultural y las ideas u opiniones que emite respecto a los procesos educativos y la función docente.

Análisis taxonómico: Sistema Dinámico Intelectivo

El análisis taxonómico de los dominios culturales relacionados con el símbolo operativo lector, el acto intelectual lector y el cambio cognitivo permitió localizar el

SISTEMA DINÁMICO INTELECTIVO. En efecto, el ser humano de manera intencional ejecuta actos de naturaleza comunicativa y lingüística que comportan la percepción, la simbolización y la representación del pensamiento, elementos que cognitivamente son de carácter intelectual. Entre estos tipos de actos se encuentra la lectura, pues se considera un factor que contribuye con la organización del pensamiento en esquemas o representaciones para significar o realizar abstracciones sobre los objetos perceptibles o imaginarios.

Si se parte de la idea de que el símbolo operativo lector es el medio para la representación intelectual que sistematiza los conocimientos previos, los signos del texto escrito y los nuevos significados con el fin de generar pensamientos y construir aprendizajes; se puede afirmar que la lectura es un acto intelectual que mejora los procesos de comprensión, evocación, activación e integración de los conocimientos. Por ello, se aprecia como un proceso intelectual operativo en el que suceden actividades reflexivas para generar cambios afines a las relaciones interpretativas del entorno. Estos cambios que suscita la lectura se expresan en las transformaciones mentales que modifican cognitivamente los esquemas y las representaciones. Los cambios en cuestión implican madurez y desarrollo cognitivo e identifican la inteligencia como función mental que mejora la capacidad de conceptualizar verbal y simbólicamente, la práctica o ejercicio de diferentes tipos de actividades y la comprensión e inserción en las relaciones sociales.

La dimensión afectiva de las actitudes hacia la lectura es vital para concretar la predisposición del lector en la construcción de representaciones cognitivas, pues determina el estado ánimo que influye en la decisión de realizar el acto intelectual que construye aprendizajes significativos. Al respecto, cognitivamente las representaciones son estructuradas cuando la actitud influye en la intención y ésta interviene en el acto intelectual, el cual es determinante en los aprendizajes que conclusivamente se convierten en representaciones intelectuales.

Ahora bien, los aprendizajes estructurados cognitivamente y sistémicamente funcionan como base para la construcción de los nuevos, ya que los esquemas y las

representaciones de los conocimientos en la mente son sistemas dinámicos intelectivos que cambian o se modifican, total o parcialmente, ante los nuevos actos intelectivos que propician la formación y la experiencia.

En efecto, la actividad práctica que nutre la experiencia y los procesos educativos forman cognitivamente al ser humano como un sistema dinámico y activo que construye y reconstruye aprendizajes con miras a interpretar y comprender el mundo y solucionar problemas desde el punto de vista lingüístico, filosófico, psicológico y científico. Es decir, la educación es un medio para la formación de la personalidad del individuo por la que se logra desarrollar el pensamiento sistémico, o sea la capacidad intelectual que aplica el ser humano en el momento de actuar o solventar situaciones difíciles o de mayor dificultad (Rogers, 1961; Senge y otros, 2006; Senge, 2013).

En este tipo de pensamiento sistémico de la personalidad desarrollada por la actividad formativa de la educación, es un sistema dinámico en el que interaccionan las percepciones, las actitudes, los afectos, las motivaciones, los aprendizajes, los símbolos, los aspectos culturales y las perspectivas cognitivas. Por ello, en actividades intelectuales como la lectura, entendida como sistema vivo, interaccionan dinámicamente, por una parte, los factores visuales, perceptivos, sintéticos y de significado, y por la otra las ideas, las experiencias, las imágenes y los símbolos previamente percibidos o creados mentalmente.

En conclusión, el sistema dinámico intelectual es una forma de expresarse en la personalidad del docente el pensamiento sistémico en el que se estructuran las representaciones intelectuales de interacción entre los conocimientos previos, los signos del texto escrito y los nuevos significados que generan pensamientos y construye aprendizajes según la capacidad de decodificar, abstraer o conceptualizar, aprender y solucionar problemas. Por tanto, constituye el conjunto de actos de carácter intelectual que construyen significados cuando alcanza la comprensión, la evocación, la activación y la integración de los símbolos, entre ellos los de la escritura, los cuales transforman cognitivamente el pensamiento y las concepciones como estructuras y

esquemas cognitivos que representan los niveles de maduración o desarrollo de las funciones cognitivas.

Análisis de Componentes

Luego del análisis taxonómico se procedió al análisis de componentes, el cual arrojó los siguientes resultados: De los análisis taxonómicos sobre el profesional de la docencia, la conciencia pedagógica y la compatibilidad educativa se encontró el componente CONSUSTANCIACIÓN PEDAGÓGICA, y del análisis taxonómico sobre el desarrollo de competencias, el pensamiento prototipo y el sistema dinámico intelectual se originó el componente ACTO INTELECTIVO SISTÉMICO (ver CUADROS 33 y 34).

Análisis de componente: Consustanciación Pedagógica

Con el análisis taxonómico sobre el profesional de la docencia, la conciencia pedagógica y la compatibilidad educativa fue posible proceder al análisis del componente CONSUSTANCIACIÓN PEDAGÓGICA, el cual está referido al proceso de reconstrucción sistémica de los conocimientos que identifican determinada disciplina para vincularlos al saber y la práctica pedagógica.

En el caso de los profesionales sin titulación docente o que no tienen formación docente inicial y se incorporan a la universidad como profesores, están capacitados académicamente para ejercer un oficio y reflexionar sobre las prácticas profesionales inherentes a una disciplina en particular, pues fueron formados con el fin de revisar y reconstruir sus conocimientos e identificar y ejercer en la práctica sus saberes. Es decir, los profesionales egresados de la academia tienen dominios del lenguaje cultural de una ciencia, por lo que cognitivamente han estructurado esquemas y representaciones sobre los asuntos teóricos y prácticos de la disciplina que estudiaron en la academia y con los que profesionalmente se identifican, razón por la que se consideran competentes para vincularse y desenvolverse en lo conceptual, procedimental y actitudinal según los estándares disciplinarios prevalecientes.

Una vez incorporado el profesional como profesor universitario, inicia el proceso de integración sistémica de los conocimientos de la disciplina que domina a la docencia, y mediante la formación avanza hacia la sistematización por consustanciación del saber profesional con el saber pedagógico. En efecto, la educación capacita al ser humano para integrar al ejercicio profesional, con el que tiene identidad personal, tanto los aprendizajes construidos académicamente como las reflexiones realizadas sobre las prácticas y las investigaciones adelantadas sobre las actividades que cumple. De esa manera, complementa teoría, práctica y praxis con la visión crítica, constructiva y profesional del oficio.

Ahora bien, la consustanciación de los conocimientos y el saber profesional adquiridos y desarrollado en la academia con el saber pedagógico y la práctica pedagógica, se inicia con el proceso de compatibilidad educativa, como se aprecia en la Figura 3. En tal sentido, dicha consustanciación implica la presencia simultánea y conjugada en la formación del docente de los saberes profesional y pedagógico en el momento de desarrollar las prácticas pedagógicas. Esto significa que la formación académica en el pregrado, el postgrado y la subsiguiente formación pedagógica, preparan al profesional educativamente como un individuo identificado y compatible con las competencias inherentes a una disciplina y el ejercicio de la docencia, pues se considera que ha desarrollado la personalidad con erudición y habilidades el pensamiento sistémico para cumplir las funciones docentes de carácter académico, investigativo y de extensión que exige la universidad (Rogers, 1961; Senge y otros, 2006; Senge, 2013). Por tanto, se puede catalogar al docente formado académica y pedagógicamente como un profesional que desarrolló la personalidad como profesor y ha alcanzado el tipo de pensamiento sistémico que lo hacen apto para actuar y solventar situaciones de la docencia mediante la integración del saber profesional al proceso educativo de enseñanza, la reflexión pedagógica sobre las prácticas y las funciones docentes que cumple, la reconstrucción del saber pedagógico y la revisión constante de las prácticas pedagógicas.

CUADRO 33. ANÁLISIS DE COMPONENTES: CONSUSTANCIACIÓN PEDAGÓGICA

TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES	ANÁLISIS TAXONÓMICO	ANÁLISIS DE COMPONENTES
Profesión Profesionalidad Servicio	Ejercicio profesional	Profesional de la docencia	Consustanciación pedagógica
Docente Docencia Profesión docente Actividad docente	Profesor		
Reflexión	Estudio	Conciencia pedagógica	
Conciencia			
Pensamiento			
Idea			
Autoevaluación Evaluación	Acto cognitivo		
Comprensión Interpretación			
Modelo cognitivo Fundamento	Representación base		
Saber Conocimiento	Ciencia	Compatibilidad educativa	
Confianza Experiencia Habilidad	Competencia profesional		
Inexperiencia Dificultad Incoherencia Ayuda	Profesión incompatible		

Fuente: Material de trabajo del investigador

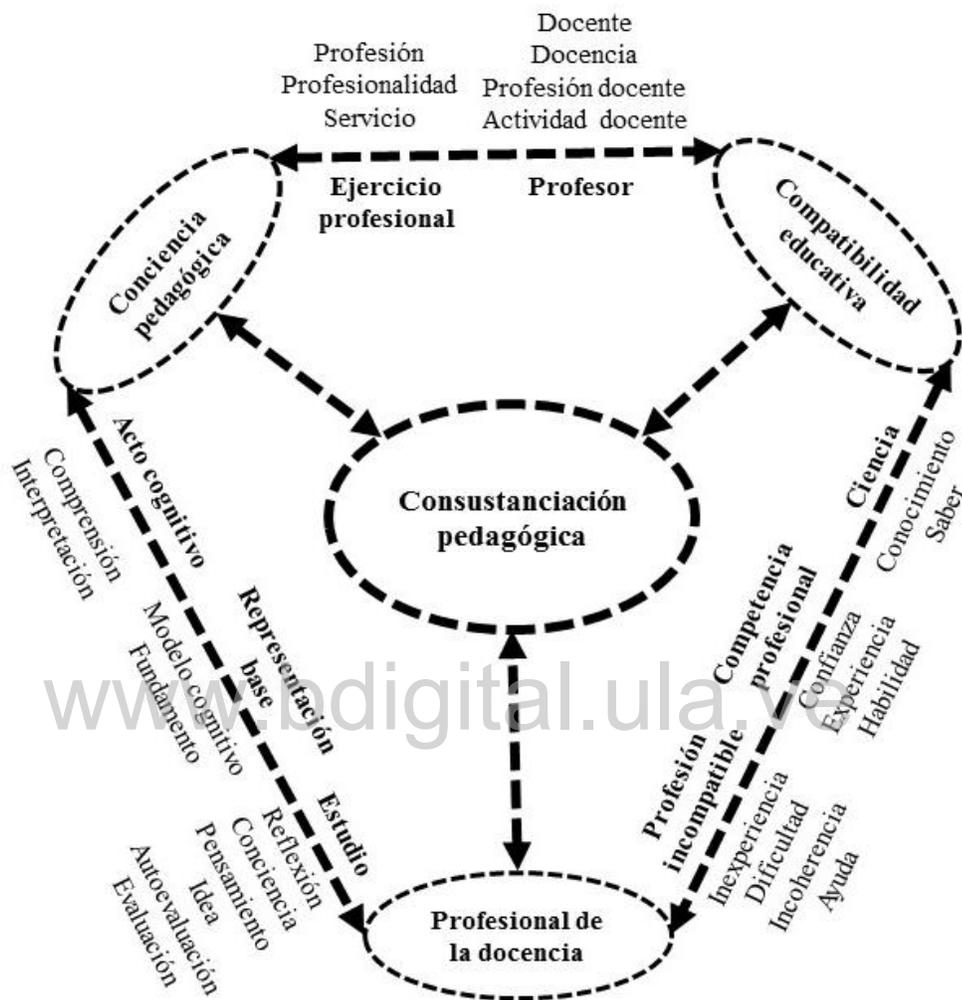
En otras palabras, alcanza la compatibilidad educativa para ejercer la docencia, pues el profesional organiza su conciencia pedagógica sobre las funciones docentes que cumple, especialmente porque interrelaciona y complementa el saber profesional y el saber pedagógico. El desarrollo de dicha conciencia consiste en la estructuración, la internalización y la ubicación de los esquemas perceptivos que definen y le dan un perfil al saber pedagógico y, por ende, a las prácticas pedagógicas. En la conciencia el saber originado de la simbiosis entre la formación académica y la formación pedagógica, comprende los conocimientos aprendidos

durante los estudios y la experiencia que de manera directa e inmediata activa cognitivamente el profesor universitario para conducir profesionalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La esencia de la profesionalidad de la docencia radica en la capacidad adquirida que definen el pensamiento sistémico de la personalidad del profesor universitario para ejecutar las actividades de enseñanza y aprendizaje según los paradigmas de una de las corrientes del pensamiento pedagógico, estructurar cognitivamente esquemas del saber pedagógico y reconstruirlo mediante la praxis o reflexión a partir de la práctica pedagógica y el proceso de formación. En este sentido, el ejercicio profesional de la docencia sistematiza dinámicamente teoría, práctica y praxis para cumplir las funciones académicas de la universidad, las cuales incluyen actividades en las aulas de clase y el desarrollo de proyectos de investigación y extensión con el propósito de crear y difundir socialmente el conocimiento.

www.bdigital.ula.ve

**Figura 3. ANÁLISIS TAXONÓMICO Y DE COMPONENTES:
CONSUSTANCIACIÓN PEDAGÓGICA**



Fuente: Material de trabajo del investigador

En conclusión, el profesional que hace carrera docente se forma pedagógicamente para consustanciar el saber académico adquirido con el ejercicio de la docencia. En otras palabras, identifica los conocimientos de una disciplina con la pedagogía y los vincula e inserta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con base en el saber académico que identifica el lenguaje cultural de una disciplina y el saber pedagógico que se ha construido y reconstruido en la formación, la práctica y la praxis pedagógica, el profesor universitario ejerce con profesionalidad la docencia.

La sistematización del saber académico y el saber pedagógico insertan al profesor universitario sin titulación docente inicial en la docencia, por lo que adquiere la competencia de integrar el conocimiento a los procesos educativos, reflexionar las prácticas pedagógicas cumplidas y reconstruir el saber pedagógico. por tanto, el proceso de consustanciación es un acto intelectual que forma parte del proceso cognitivo de construcción y reconstrucción del saber pedagógico, el cual desarrolla el docente intencionalmente para la transformación constante del saber y la práctica pedagógica.

La consustanciación pedagógica se puede considerar como el atributo del pensamiento sistémico de la personalidad del profesor universitario sin titulación en la docencia, mediante el cual se imbrican el carácter profesional del docente con la búsqueda de los acercamientos educativos y esencialmente con la valoración consciente del acto pedagógico, el cual conduce intelectivamente a la construcción y reconstrucción del saber pedagógico.

Análisis de componente: Acto Intelectivo Sistémico

Con el análisis taxonómico del desarrollo de competencias, el pensamiento prototipo y el sistema dinámico intelectual se originó el análisis del componente ACTO INTELECTIVO SISTÉMICO (Cuadro 34). En efecto, el profesor universitario sin titulación docente ni formación inicial en la docencia se ve en la necesidad de solucionar los problemas relacionados con la compatibilidad y la competencia en el ejercicio docente, proceso por el que desarrolla el pensamiento sistémico que lo identifica como profesor universitario capacitado intelectualmente para solucionar problemas inherentes a las prácticas pedagógicas, según la propuesta de Senge y otros (2006).

Los inicios de la carrera como profesor universitario por parte del profesional sin titulación en la docencia, se caracteriza por la influencia de los arquetipos pedagógicos que resultan de las representaciones mentales derivadas de los procesos educativos previos. Esta etapa preliminar de la docencia se satura de inconvenientes,

temores, incertidumbres, contradicciones e improvisaciones, pues se ejerce la docencia con preeminencia del saber académico propio de una profesión sobre los criterios científicos de la pedagogía. Por ello, el ejercicio docente en el aula se problematiza hasta que el profesor llega a plantearse la necesidad de reflexionar los resultados de sus prácticas y continuar la formación en el campo de la pedagogía.

La praxis que desarrolla el profesor para analizar la función docente cumplida, impulsa el proceso de formación pedagógica y la construcción y el desarrollo de la personalidad y del pensamiento sistémico que capacita cognitivamente el acto intelectual, en los términos propuestos por Rogers (1961) sobre la teoría humanista del desarrollo de la personalidad y Senge y otros (2006) y Senge (2013) en cuanto al pensamiento sistémico. Los niveles de capacidad facilitan los procesos de abstracción de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales a partir del ejercicio de las actividades de la docencia conforme a paradigmas teóricos, metodológicos y las herramientas idóneas. Para eso, dicha abstracción propende a la eficiencia y eficacia de la calidad de la educación.

La construcción y el desarrollo del acto intelectual sistémico en el campo de la pedagogía, según lo expuesto en las conversaciones con los participantes, se estructura con los aprendizajes de los estudios de pregrado, los arquetipos pedagógicos, la práctica pedagógica y la formación pedagógica. Además, la capacidad para explorar, analizar e interpretar las funciones docentes en la universidad se circunscribe a la competencia del pensamiento para abstraer o conceptualizar la actuación y solventar dificultades mediante la reflexión, el ahondamiento en la realidad, la emisión de opiniones, la solución de problemas y la significación de objetos y fenómenos de los procesos educativos según las herramientas, la metodología y teorías o modelos pedagógicos.

Ahora bien, el acto intelectual sistémico es parte del pensamiento del ser humano, por lo que se trata de una actividad cognitiva en la que actúan células cerebrales estructuradas en un sistema de carácter biológico, neurológico, psicológico y social. Por tanto, cuando se piensa aparecen operaciones metabólicas en dichas

células y por su naturaleza viviente de manera constante intercambian con otras estructuras esquematizadas la información codificada en sustancias químicas como lo plantea Bertalanffy (1976) en su teoría general sobre los sistemas, Senge y otros (2006) y Senge (2013). Por ello, los pensamientos constituyen estructuras multicelulares interaccionantes y organizadas jerárquicamente, las cuales reciben y ceden elementos en forma de materia, información o conocimientos con el fin de alcanzar estados de uniformidad para responder intelectivamente ante las situaciones subjetivas y objetivas que experimenta el ser humano.

Los pensamientos no adquieren equilibrios permanentes ni son inmovibles en el tiempo, ya que su esencia dinámica y su condición de sistemas abiertos implica cambios o modificaciones para el logro de uniformidades que respondan a determinadas situaciones. Las condiciones particulares de carácter temporal y contextual prescriben la interacción sistémica de los factores y elementos que los activan cognitivamente, pero al emitir materia, conocimiento e información o recibir elementos de otros sistemas endógenos o exógenos, dinámicamente se uniformizan creando nuevas formas de percibir, pensar y, en consecuencia, encarar cognitiva y conductualmente los problemas y la realidad.

Igualmente, para el ejercicio de actividades o el cumplimiento de funciones como es el caso de la docencia, los niveles de uniformidad alcanzados por el o los pensamientos sistematizan intelectivamente las relaciones de los conocimientos previos como el saber académico de las disciplinas que identifican una profesión, los arquetipos pedagógicos, las experiencias y las actitudes interiorizadas, así como el saber pedagógico, las prácticas pedagógicas y los resultados de las reflexiones sobre dichas prácticas y de los procesos de formación tanto académicos como pedagógicos. En otras palabras, según la TGS de Bertalanffy (1976), la propuesta de Senge y otros (2006) y Senge (2013); los pensamientos del docente son sistemas vivientes abiertos que en condiciones apropiadas logran uniformidad independientemente del tiempo, cualidad que les otorga estabilidad en su composición y los caracteriza sistémicamente para solucionar problemas.

CUADRO 34. ANÁLISIS DE COMPONENTES: ACTO INTELECTIVO SISTÉMICO

TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES	ANÁLISIS TAXONÓMICO	ANÁLISIS DE COMPONENTES
Educación Formación Academia Pedagogía Mejoramiento	Competencia pedagógica	Desarrollo de competencias	Acto intelectual sistémico
Desactualizado Capacidad Innovación	Aptitud transformada		
Estrategia de enseñanza Estrategia Herramienta básica Enseñanza Práctica	Estilo docente		
Investigación Incertidumbre Profundidad	Desarrollo conceptual	Pensamiento prototipo	
Modelo Paradigma	Arquetipo		
Lectura Imagen Voz interna	Símbolo operativo lector	Sistema dinámico intelectual	
Acto intelectual Actitud Significado	Acto intelectual lector		
Signo lingüístico Aprendizaje Cambio	Cambio cognitivo		

Fuente: Material de trabajo del investigador

Desde el punto de vista funcional u operatividad de los pensamientos como sistemas, la uniformidad es una propiedad que concede autonomía al ser humano. El fundamento de la autonomía de la persona es la libertad de pensamiento para buscar solución a los problemas que las circunstancias de la vida traen consigo, aunque deben responder a los estándares y normas que rigen la sociedad, los cuales independientemente de ser elementos exteriores son interiorizados en los sistemas. En todo caso, el constante intercambio de elementos internos y externos no siempre

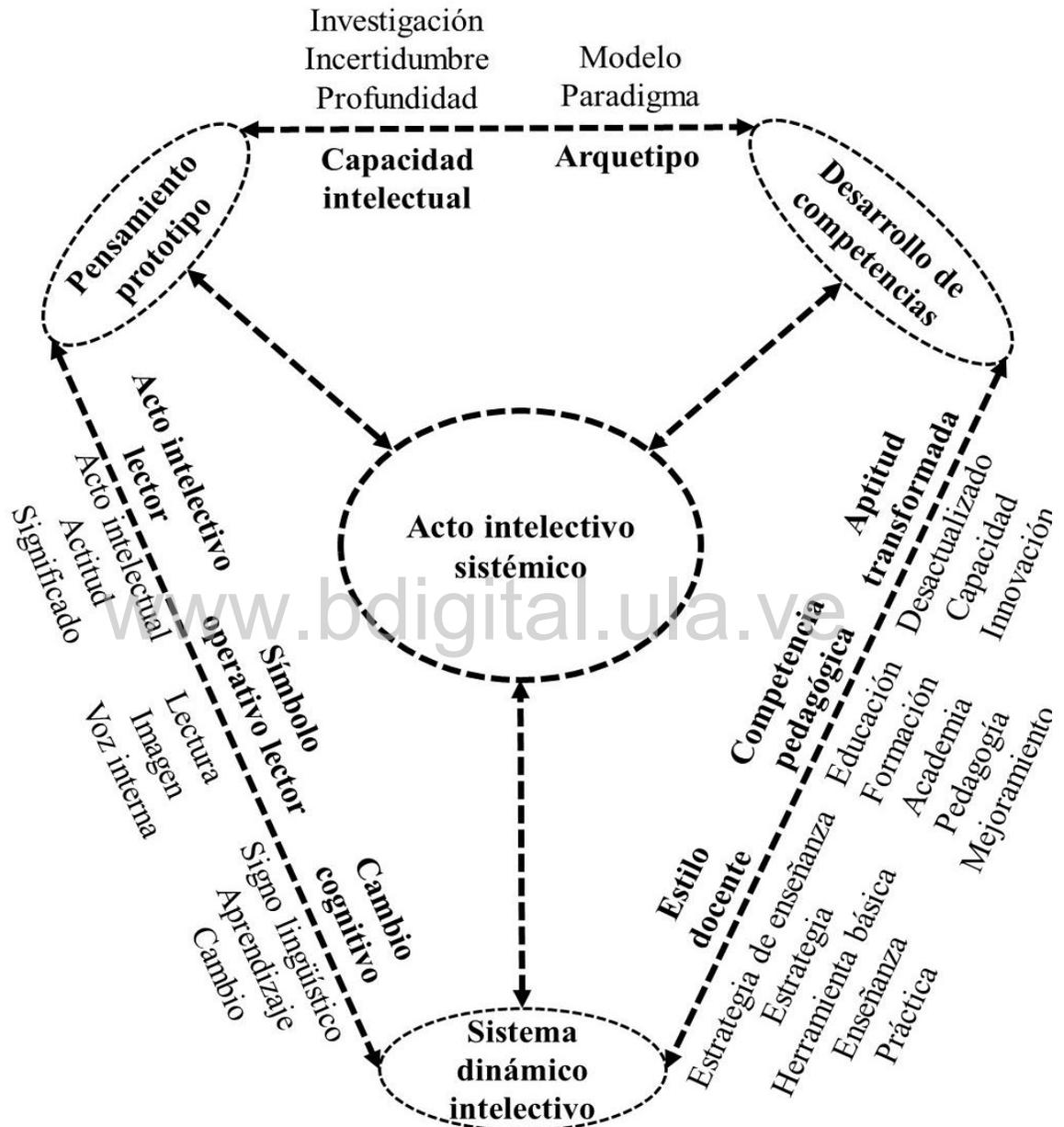
modifican totalmente los pensamientos, por lo que existen sistemas con estructuras o representaciones base, cuyos elementos se mantienen en el tiempo, aunque tienden a transformarse en nuevos pensamientos o coexistir con éstos.

Como actos cognitivos, los pensamientos en sus actividades sistémicas también contribuyen con la madurez que desarrolla las competencias para mejorar y arraigar la dedicación al ejercicio de un oficio o profesión. El compromiso a dedicar parte de la vida al ejercicio profesional es un esfuerzo voluntario para establecer relaciones activas con la realidad laboral, y amerita tanto la producción como la interiorización de resultados. En el caso particular de la docencia, la dedicación está relacionada con el tiempo en horas que el profesor se compromete a cumplir en sus funciones docentes, investigativas y de extensión, en cuyo horario debe interrelacionar sistémicamente el saber pedagógico y el saber profesional para generar resultados educativos.

Sin duda, como se deduce de la Figura 4, el acto intelectual sistémico como parte del pensamiento es de carácter cognitivo y en el mismo interaccionan los saberes teóricos y prácticos del profesor universitario. El carácter dinámico del pensamiento se expresa en transformaciones mentales que modifican constantemente los esquemas y representaciones cognitivas del docente, proceso que trae consigo la madurez y el desarrollo intelectual e identifica la inteligencia o capacidad de comprender, evocar, movilizar e integrar los saberes pedagógicos para cumplir los compromisos adquiridos, actuar según las funciones inherentes al profesor universitario y afrontar con éxito las dificultades del ejercicio docente.

En el caso particular de la persona que se dedica a la docencia, se estructura el tipo de pensamiento sistémico equilibrado con los aprendizajes de los estudios de pregrado, arquetipos pedagógicos, la práctica pedagógica, la formación en el campo de la pedagogía y los procesos reflexivos sobre las prácticas como resultado de la participación en la formación y educación profesional y pedagógica.

**FIGURA 4. ANÁLISIS TAXONÓMICO Y DE COMPONENTES:
ACTO INTELECTIVO SISTÉMICO**



Fuente: Material de trabajo del investigador

Análisis de Tema

Una vez que finalizó el análisis de los componentes CONSUSTANCIACIÓN PEDAGÓGICA y ACTO INTELECTIVO SISTÉMICO, se inició el análisis de tema, el cual arrojó como resultado el examen teórico sobre el SABER PEDAGÓGICO INDUCIDO. En el análisis de tema se revisa la importancia de la pedagogía y el aprendizaje en el proceso de formación del saber pedagógico y de las competencias de enseñanza que desarrolla el profesor universitario sin titulación docente inicial en el ejercicio de la docencia.

Análisis de tema: SABER PEDAGÓGICO INDUCIDO

El saber pedagógico visto como actividad cognitiva y procesual en constante interacción, construcción y reconstrucción (Díaz, 2006), en el profesor universitario sin titulación docente inicial tiende a estructurarse con una representación base y el intercambio de factores cognoscitivos, prácticos y contextuales de la enseñanza. Se puede afirmar que el saber pedagógico del profesional que decide continuar la carrera docente es inducido por diversos factores, entre los que destaca la universidad como institución responsable de alcanzar niveles educativos de calidad.

Por tanto, el saber pedagógico inducido es un sistema dinámico abierto que desarrolla el docente mediante procesos de formación promovidos institucionalmente por la academia, la práctica y la praxis o reflexión sobre las funciones docentes cumplidas. En tal virtud, como sistema se caracteriza por la centralidad organizada de competencias, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos sobre la enseñanza y las prácticas pedagógicas, cuya totalidad teleológica es la calidad de los procesos educativos que administra la universidad. Igualmente, los elementos originalmente separados o dispersos del saber pedagógico se unifican y desarrollan orgánicamente a partir de la integración y la interconexión, hasta adquirir de manera progresiva la condición de sistema cognitivo organizado e inducido, o sea un tipo de pensamiento sistémico que forma parte del desarrollo de la personalidad del docente (Rogers, 1961; Senge y otros, 2006; Senge, 2013).

Por ello, el saber pedagógico inducido como proceso experimenta estados cambiantes que son causa y efecto de interacciones y conexiones de los elementos que lo estructuran como teoría nutre y fundamenta el pensamiento sistémico del profesor universitario. Dichos elementos constituyen en sí mismos los subsistemas que estructuran la totalidad sistémica del saber pedagógico inducido como se deduce de la Figura 5.

En efecto, los elementos que fundamentan estructural y organizacionalmente el saber pedagógico inducido son subsistemas con procesos de desarrollo que le dan existencia propia y tienen funciones que lo aseguran como sistema general del pensamiento sistémico y la personalidad del docente universitario. En tal sentido, el saber pedagógico inducido como sistema general y los subsistemas que lo integran son abiertos con actividad permanente y operan como un conjunto de procesos interrelacionados entre sí y con otros elementos endógenos y exógenos igualmente sistémicos.

Del mismo modo, el saber pedagógico como sistema abierto se caracteriza por la entrada (*input*), los procesamientos, las transformaciones y la salida, así como por los resultados o productos (*output*) según la TGS de Bertalanffy (1976). En cuanto a su cualidad procesual, experimenta retroalimentaciones (*feedback*) en el intercambio de elementos o materia (contenidos, conocimientos, creencias, habilidades) según el ambiente o el contexto universitario y las disciplinas del saber humano. Igualmente, los elementos al constituir un tipo de pensamiento sistémico que identifican la personalidad individual del docente, establecen las fronteras o límites con el propósito de separar ambientes e implantar y estructurar los factores endógenos y las redes organizadas de relaciones que le otorgan identidad y lo diferencian de los exógenos. Tales límites no restringen ni tornan conclusivo el saber pedagógico como sistema, pues la condición de abierto lo hace interaccionante y transfronterizo.

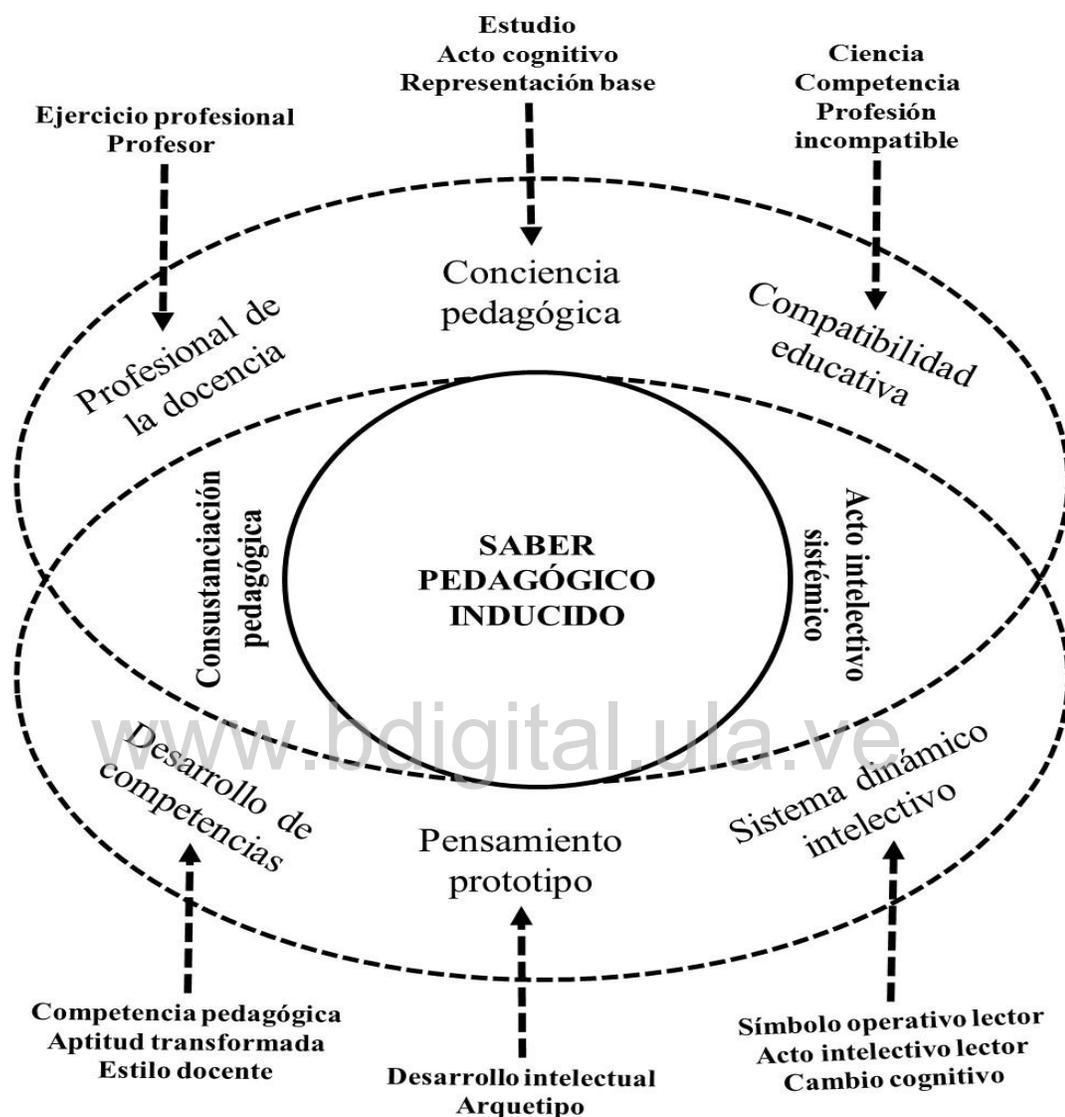
En el profesional que decide hacer carrera docente como profesor universitario, aunque no ha participado en procesos de formación pedagógica inicial, el *input* del saber pedagógico se estructura con elementos como la formación

académica de los estudios de pregrado que culminan con el título universitario y la acreditación profesional en una rama del saber académico, los cuales constituyen la representación base o conocimientos de una disciplina. Otro elemento inicial es la práctica profesional como vivencia personal y los arquetipos pedagógicos adquiridos por imitación de profesores modelos.

En este sentido, a los fines de deconstituir la representación base o saberes profesionales, en el sistema del saber pedagógico inducido se integran el estado de ánimo activo para experimentar intencionalmente nuevos aprendizajes que tienen lugar en los estudios formales e informales, los niveles de educativos académicos alcanzados, las competencias para el ejercicio de una profesión según los estándares conceptuales, procedimentales y actitudinales de los contenidos, así como el lenguaje cultural de una disciplina. Dichas competencias son las que integran el saber teórico y el saber práctico de la profesión para el desenvolvimiento con éxito, eficiencia y eficacia; aunadas a las representaciones mentales del arquetipo de la imagen imitada de algunos profesores de los procesos educativos previos.

En cuanto a los procedimientos transformacionales, se estructuran con elementos como la formación continua, la formación pedagógica, el acto intelectual lector, el símbolo operativo lector, la compatibilidad educativa, la práctica pedagógica y la praxis pedagógica, así como las competencias, las aptitudes, la praxis pedagógica, el estilo, el procesamiento conceptual, la consustanciación profesional, los pensamientos, la conciencia pedagógica, la profesionalidad de la docencia y el contexto universitario. Igualmente, influye la interacción sociocultural del acompañamiento de los profesores de mayor experiencia por años de servicio o formación continua, quienes contribuyen solidariamente con la construcción sistémica del saber pedagógico de los nuevos profesores.

FIGURA 5. ANÁLISIS TEMA: SABER PEDAGÓGICO INDUCIDO



Fuente: Material de trabajo del investigador

En este nivel de estructuración del saber pedagógico como sistema inducido, es determinante el elemento universidad. En efecto, la universidad incluye entre los planes prioritarios y necesarios la formación y mejoramiento académico y pedagógico del docente, en aras de garantizar altos niveles de calidad de la enseñanza en la educación superior. El propósito de dichos planes es lograr la idoneidad del profesor universitario mediante la formación y la preparación, razón por la que al profesional

sin formación docente se le induce institucionalmente a construir el saber pedagógico con los conocimientos y el adiestramiento facilitados por especialistas y expertos.

Ahora bien, el conjunto de elementos referidos, una vez interconectados son los que permiten el desarrollo sistémico para comprender e interpretar reflexivamente los procesos educativos, la apropiación de los enfoques o modelos pedagógicos, la inserción en los procesos de educativos de índole académico que permiten reestructurar las organizaciones culturales o crear nuevas; continuar el proceso formativo con miras a alcanzar la cualidad del ser humano integral en lo social, el espíritu solidario, la acción autodidacta y el mejoramiento profesional en la docencia. Asimismo, en este estado se interaccionan los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los aprendizajes y las competencias pedagógicas inducidas que forman al profesor para el ejercicio metódico de la enseñanza y el desarrollo cognitivo e intelectual mediante la formación o la lectura y la inserción en la educación universitaria como docente capacitado y apto profesional y pedagógicamente. En efecto, se trata de competencias que reflejan la capacidad para estructurar mental e intencionalmente esquemas académicos cognitivos y reflexionar con espíritu profesional la práctica que por vía de la praxis construye y reconstruye el saber pedagógico.

En el caso de la lectura, se interconexiona intelectivamente como acto de la capacidad para decodificar, abstraer, aprender e interpretar significativamente el saber humano. En este subsistema es fundamental el texto escrito en el que los signos están estructurados comunicacional y lingüísticamente, y participan la percepción, las operaciones intelectivas, los esquemas previos, las funciones nerviosas, las representaciones acústicas, las imágenes y los nuevos registros en forma de representaciones mentales. Adicionalmente, con la dedicación a la docencia universitaria en el aula se pueden emprender actividades de investigación y extensión, las cuales son parte esencial del todo sistémico proyectado en la estructura del saber pedagógico y por el que un docente ejerce la enseñanza y reflexiona pedagógicamente.

Ahora bien, en la construcción y desarrollo del saber pedagógico inducido como sistema vivo, los elementos del *input* y los procedimientos transformacionales se interrelacionan mediante el *feedback* o la retroalimentación para alcanzar el *output*. Para ello, tanto la reflexión sobre la práctica y los métodos de enseñanza adquieren vital importancia en la configuración sistémica del pensamiento pedagógico, la profesionalidad del ejercicio docente, la conciencia pedagógica y la personalidad del profesor universitario, ya que constituyen elementos esenciales del saber del hombre como sistema abierto.

En efecto, el pensamiento pedagógico de carácter sistémico es parte de la capacidad para evaluar reflexivamente la práctica y los criterios establecidos, los objetivos trazados y los niveles alcanzados durante el ejercicio de la docencia, a los efectos de alcanzar aceptables niveles de eficacia y eficiencia en las actividades docentes y solventar dificultades. Su función en el saber pedagógico inducido consiste en generar ideas que innovan y orientan las prácticas en el aula, así como las creencias y valores del profesor universitario capacitado para cumplir las funciones docentes. Lo propio sucede con la profesionalidad vista como un reflejo de la capacidad adquirida por inducción para sistematizar teoría, práctica y praxis; y desarrollar métodos de enseñanza y aprendizaje según las corrientes del pensamiento pedagógico, estructurar cognitivamente los esquemas del saber pedagógico inducido y procesar su reconstrucción mediante la praxis sobre la práctica pedagógica y la formación.

Entretanto, se construye la conciencia pedagógica como resultante de los estudios académicos de pregrado, la formación docente, la práctica pedagógica y la formación continua, por lo que directa e inmediatamente se interiorizan los conocimientos y las habilidades para diseñar, planificar, implementar estrategias, desarrollar y evaluar contenidos y cumplir las actividades educativas que forman parte del saber pedagógico sistémico inducido. Del mismo modo, el contexto universitario influye porque estimula el emprendimiento de la carrera docente y, por ende, promover y desarrollar las funciones del profesor universitario como miembro

de la comunidad académica con responsabilidades inherentes al ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión, las cuales ameritan continuos procesos de formación académica y pedagógica e incursionar en la actualización y reinención del lenguaje cultural de las disciplinas mediante continuos procesos educativos.

Igualmente, se moldea la conciencia pedagógica como centro donde sistémicamente se suceden actividades de construcción, recuperación y evolución del saber pedagógico. Para ello, son esenciales como elementos el análisis y la reconstrucción de la práctica pedagógica, los cuales son parte del proceso que finalmente construyen el saber pedagógico inducido sistémico que otorga identidad al estilo docente con matices individuales y colectivos de la personalidad que identifica a una disciplina.

En consecuencia, el saber pedagógico inducido es provocado por la universidad para responder y garantizar la mejora y el rendimiento académico. Se trata de un saber sistémico abierto concéntrico del pensamiento que identifica la personalidad del docente, conformado por un conjunto de elementos que temporal o permanentemente se unen e interrelacionan estrechamente como una totalidad para cumplir los objetivos y funciones inherentes a la enseñanza. En tal virtud, puede catalogarse como un sistema complejo, cuya estructura la componen diversos elementos que configuran subsistemas funcionalmente interconectados y dinámicos en la confluencia de múltiples procesos que teleológicamente se orientan a la enseñanza. Asimismo, como sistema el saber pedagógico inducido está en constante transformación en la medida en que recibe y cede conocimientos, habilidades y destrezas en los procesos de interacción o retroalimentación, por lo que alcanza estados de uniformidad con variaciones temporales y responde intelectivamente ante situaciones subjetivas y objetivas de la práctica pedagógica, la formación y la praxis pedagógica.

CUADRO 35. ANÁLISIS DE TEMA: SABER PEDAGÓGICO INDUCIDO

TÉRMINO ABARCADOR	DOMINIOS CULTURALES	ANÁLISIS TAXONÓMICO	ANÁLISIS DE COMPONENTES	ANÁLISIS DE TEMAS
Profesión Profesionalidad Servicio	Ejercicio profesional	Profesional de la docencia	Consustanciación pedagógica	Saber pedagógico inducido
Docente Docencia Profesión docente Actividad docente	Profesor			
Reflexión Conciencia Pensamiento Idea Autoevaluación Evaluación	Estudio	Conciencia pedagógica		
Comprensión Interpretación	Acto cognitivo			
Modelo cognitivo Fundamento	Representación base			
Saber Conocimiento	Ciencia	Compatibilidad educativa		
Confianza Experiencia Habilidad	Competencia			
Inexperiencia Dificultad Incoherencia Ayuda	Profesión incompatible			
Educación Formación Academia Pedagogía Mejoramiento	Competencia pedagógica	Desarrollo de competencias		
Desactualizado Capacidad Innovación	Aptitud transformada			
Estrategia de enseñanza Estrategia Herramienta básica Enseñanza Práctica	Estilo docente	Acto intelectual sistémico		
Investigación Incertidumbre Profundidad	Desarrollo intelectual		Pensamiento prototipo	
Modelo Paradigma	Arquetipo			
Lectura Imagen Voz interna	Símbolo operativo lector	Sistema dinámico intelectual		
Acto intelectual Actitud Significado	Acto intelectual lector			
Signo lingüístico Aprendizaje Cambio	Cambio cognitivo			

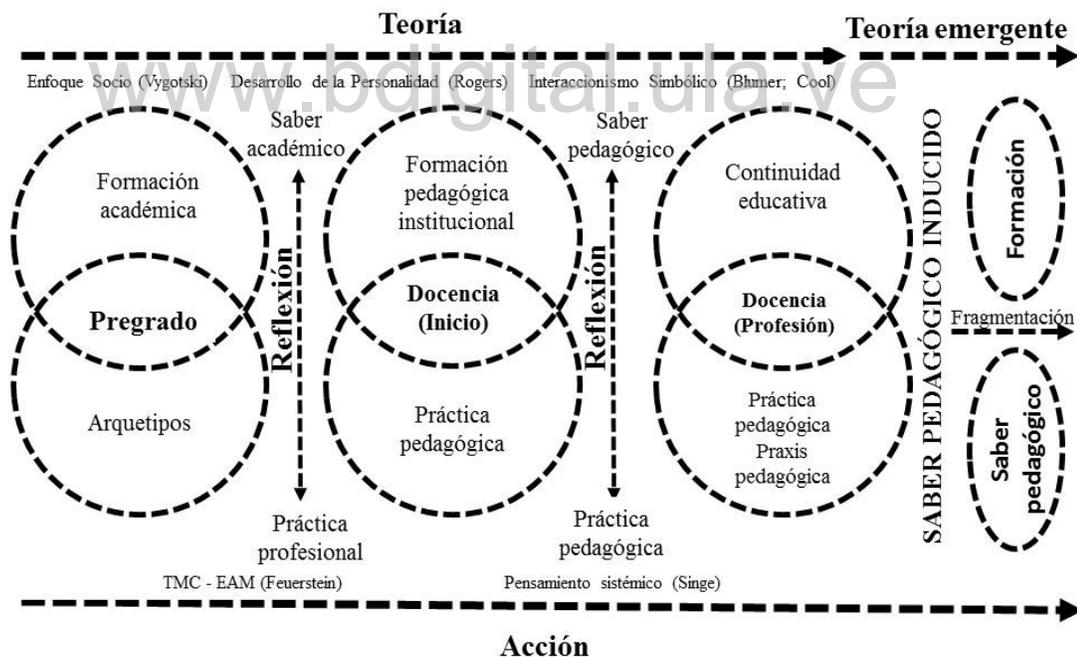
Fuente: Material de trabajo del investigador

CAPÍTULO VI

PROCESO DE TEORIZACIÓN

Concluido el análisis de temas se pasó al proceso de teorización, el cual consistió en relacionar los indicadores que derivan de las categorías de la sistematización de objetivos (Anexo “A”) y las categorías emergentes resultantes de los dominios culturales que sirvieron de base para los análisis de carácter taxonómico, de componentes y tema (Cuadro 36), para luego fragmentar el SABER PEDAGÓGICO INDUCIDO en la FORMACIÓN DE SABERES y el SABER PEDAGÓGICO. Al respecto es necesario precisar que el proceso de teorización está circunscrito a los resultados del procedimiento de análisis de los dominios culturales de los profesores universitarios sin titulación docente, como se refleja en la Figura 6.

FIGURA 6. PROCESO DE TEORIZACIÓN



Fuente: Material de trabajo del investigador

CUADRO 36. PROCESO DE TEORIZACIÓN

INDICADORES	CATEGORÍAS EMERGENTES	FRAGMENTACIÓN (Análisis de tema)	TEORIZACIÓN
Signo lingüístico Aprendizaje Cambio	Cambio cognitivo	Formación de saberes	El proceso de formación vinculado al saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente, tiene como sustentación la continuidad formativa que consiste en actos permanentes y reiterados de actualización y capacitación inducidos institucionalmente y la conexión a la vocación derivada del ejercicio de la docencia; y que definen el pensamiento sistémico de carácter pedagógico que identifica la personalidad que desarrolla el profesor universitario desde la singular consustanciación pedagógica producto de elementos endógenos y exógenos de la acción educativa continua.
Confianza Experiencia Habilidad	Competencia profesional		
Reflexión Conciencia Pensamiento Idea Autoevaluación Evaluación	Estudio		
Desactualizado Capacidad Innovación	Aptitud transformada		
Inexperiencia Dificultad Incoherencia Ayuda	Profesión incompatible		
Educación Formación Academia Pedagogía Mejoramiento	Competencia pedagógica		
Investigación Incertidumbre Profundidad	Desarrollo intelectual		
Estrategia de enseñanza Estrategia Herramienta básica Enseñanza Práctica	Estilo docente		
Modelo Paradigma	Arquetipo		
Lectura Imagen Voz interna	Símbolo operativo lector	Saber pedagógico	
Acto intelectual Actitud Significado	Acto intelectual lector		
Profesión Profesionalidad Servicio	Ejercicio profesional		
Docente Docencia Profesión docente Actividad docente	Profesor		
Comprensión Interpretación	Acto cognitivo		
Saber Conocimiento	Ciencia		
Modelo cognitivo Fundamento	Representación base		

Fuente: Material de trabajo del investigador

La Formación de Saberes

La formación es un proceso educativo que contribuye con el aprendizaje, desarrollo y construcción de saberes y conocimientos. En tal sentido, se entiende por formación docente el proceso educativo continuo, variable y cambiante por el cual el profesor desarrolla su personalidad al encontrar en sí mismo su capacidad de madurar y cambiar individualmente para alcanzar congruencias y equilibrios proporcionales entre elementos vitales como la comunicación, la experiencia y la conciencia en la construcción del saber pedagógico, los procesos reflexivos de la praxis pedagógica y la objetivación de la práctica pedagógica en las actividades relacionadas con la enseñanza.

Por tanto, los seres humanos se forman con el propósito de desarrollar la personalidad en cuanto a la capacitación en las dimensiones teóricas o conceptuales y prácticas para objetivar conocimientos y habilidades especiales sobre objetos o actividades. Desde el punto de vista educativo la formación es intencional e inducida y tiene como propósito alcanzar objetivos de aprendizaje relacionados con la adquisición, la construcción y el desarrollo de competencias que contribuyen con el desarrollo de la personalidad y estructuración del pensamiento sistémico. Igualmente, la educación capacita para lograr la inserción y el cumplimiento de las actividades y las funciones de carácter social.

En el caso de la formación del saber pedagógico del docente, se parte del criterio de que institucionalmente la sociedad forma la personalidad del profesor para que asuma la responsabilidad de ejercer o desempeñar profesionalmente las funciones docentes en el campo de la educación. Por ello, se habla de formación inicial y formación continua. La primera identifica el proceso educativo formal que administra la universidad con el fin de preparar, desarrollar y capacitar profesionalmente al estudiante de pregrado para el ejercicio de la enseñanza; es decir, lo titula para el cumplimiento de la actividad de enseñar según las técnicas de la didáctica y los criterios pedagógicos que el docente debe conocer, dominar e implementar en el desempeño de sus funciones.

La segunda, la formación continua, en sentido amplio, se concibe como el proceso permanente de capacitación y desarrollo integral del ser humano durante toda la vida, por lo que se relaciona con la denominada educación continua. Por tanto, la formación continua se orienta hacia los procesos educativos que buscan alcanzar la educación integral del ser humano para que desarrolle el pensamiento sistémico de un tipo de personalidad en específico y se desenvuelva socialmente según los cánones y expectativas de la vida en comunidad con eficacia y eficacia (Ver Cuadro 36).

En sentido estricto, la concepción de la formación continua hace referencia al desarrollo personal y profesional; es decir, al proceso continuo de carácter educativo en los que participa la persona para mejorar, perfeccionar y reconstruir sus conocimientos conceptuales, conativos y actitudinales previamente adquiridos en pregrado sobre una rama del saber. Así se tiene que el docente vive un proceso de formación mediante el cual logra niveles de funcionamiento cognitivo como pensador sistémico, pues se considera que ha desarrollado una personalidad profesional eficiente y eficaz que aprende de los procesos educativos en los que participa, así como de los imaginarios colectivos, los resultados, las reflexiones compartidas y el intercambio de información.

Igualmente, la realidad universitaria como contexto en el que interaccionan los docentes experimentados con los profesores en proceso de formación es determinante desde el punto de vista cultural para el desarrollo de la personalidad del profesional incorporado a la docencia. En este sentido, dicha interacción sociocultural es parte del proceso de formación pedagógica que conlleva estructurar el saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente.

De acuerdo con lo expuesto, puede señalarse que el proceso de formación del profesor sin titulación docente es un sistema vivo abierto, pues intercambia elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la enseñanza con otros sistemas como el contexto sociocultural que representa la universidad, la profesión inicial, la formación pedagógica, los estudiantes, el currículo, la práctica y la praxis pedagógica. En este sentido, el profesor sin titulación

docente alcanza la equifinalidad sistémica cuando integra la formación académica relacionada con una carrera profesional, la experiencia como profesor universitario, la participación en la formación continua académica y pedagógica y el ejercicio de la docencia. Este proceso es cambiante o transformable porque constantemente se interrelaciona e interconexiona con elementos de otros sistemas.

Por tanto, el proceso de formación continua tiene como propósito el desarrollo de la personalidad desde el punto de vista teórico y práctico, por lo que adquiere competencias y construye saberes profesionales mediante estudios de tercer o cuarto nivel y ciclos de capacitación, mejoramiento y perfeccionamiento personal con la participación en talleres, cursos, seminarios, foros, congresos, diplomados, conferencias, mesas redondas, diplomados, coloquios y demás acciones de carácter académico que tienen como objetivo la actualización y la perfección de los saberes especializados de las disciplinas.

Asimismo, el contexto universitario es determinante para que el profesional sin titulación docente en funciones como profesor, se incline afectivamente hacia el ejercicio de la docencia. En efecto, mediante los procesos formativos continuos la vocación original a favor de una disciplina se consustancia con las teorías, la praxis y las prácticas de índole pedagógico para dar forma a la inclinación afectiva hacia el ejercicio profesional de la docencia como proyecto de vida. Por tanto, la docencia pasa a ser la vocación predominante relacionada con actitudes, aptitudes y aspiraciones que la formación pedagógica contribuye a moldear como parte de la personalidad del profesor universitario.

En tal virtud, el proceso de formación del saber pedagógico es permanente o durante toda la vida, y como conocimiento y habilidad de la personalidad que desarrolla el pensamiento sistémico y capacita al ser humano para el desempeño social se construye, desarrolla, evoluciona, mejora y reconstruye mediante la acción educativa intencional y la interacción de la teoría, la praxis y la práctica pedagógica. La formación para la construcción del saber, por ser uno de los objetivos de la educación continua, es el producto de los actos permanentes y reiterados de

actualización y capacitación, pero no deja de tener vinculación con la vocación y el ejercicio o prácticas que son inherentes a un oficio profesional o al quehacer que identifica a una disciplina en particular.

En consecuencia, la formación relacionada con el saber pedagógico en el profesor universitario sin titulación docente sucede cuando tiene la oportunidad de incorporarse a la educación continua que comprende los programas de formación académica y pedagógica. Por ello, institucionalmente la universidad estimula, apoya y exige la continuidad formativa de su personal docente, pues la formación académica y pedagógica contribuye con el desarrollo de la personalidad y del pensamiento sistémico; por ende, potencia la capacitación y el aprendizaje de los contenidos teóricos y prácticos que estructuran los conocimientos y los saberes de las disciplinas. Igualmente, prepara al docente en ejercicio para interrelacionar la teoría y la práctica mediante la reflexión para construir o reconstruir su saber pedagógico.

Sin duda, la formación del saber pedagógico contribuye con el desarrollo y evolución del profesor autónomo, crítico, reflexivo, investigador y competente para comunicarse educativamente con sus colegas y estudiantes. Igualmente, lo capacita para desenvolverse en medio de las circunstancias y las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El Saber Pedagógico

El saber, en sentido estricto, se concibe como los conocimientos y habilidades especiales que las personas aprenden, desarrollan y construyen mediante los procesos de formación educativa y la actividad práctica de la vida o el ejercicio de una actividad en especial. En esta concepción sobre el saber se ubica la acreditación profesional vinculada a una disciplina, por lo que los egresados de las universidades están capacitados para el ejercicio práctico de un determinado saber especializado. Es decir, el título que académicamente otorga la universidad habilita para el ejercicio profesional del saber.

La persona que concursa e ingresa a la universidad como profesor, presenta su

título universitario de pregrado como una las credenciales académicas esenciales, el cual lo acredita como profesional en una disciplina. Dicho título evidencia que tiene dominio sobre un determinado saber, o sea que ha adquirido conocimientos y habilidades desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal para desempeñar un oficio y actividad profesional en el campo de las ciencias, específicamente en una disciplina del saber humano. Por tanto, se trata de un profesional que ingresa a la universidad como profesor con un saber previamente construido y estructurado y que no siempre será de carácter pedagógico.

En efecto, la educación universitaria está dirigida a la formación de profesionales con capacidad de responder ante las múltiples necesidades de la sociedad y contribuir con la búsqueda de mejorar la vida social, así como solucionar y superar los problemas suscitados en el quehacer laboral y la convivencia sociocultural. En la universidad, además de formar profesionales con el objetivo de que cumplan funciones de carácter social, también prepara al sujeto para que aprenda a construir, desarrollar y mejorar el saber hacer y el saber ser de una disciplina, o sea que egresa de la universidad con los dominios conceptuales y prácticos que identifican y reimpulsan un determinado saber. Entonces, se puede afirmar que solo los titulados por la universidad para el ejercicio profesional de la educación, inician su ejercicio como profesores con un saber pedagógico aprendido académicamente y con la capacidad de reconstruirlo pedagógicamente mediante actos reflexivos sobre las acciones prácticas.

Por su parte, las personas que egresan de la universidad como profesionales en determinadas menciones de las disciplinas, se identifican con el tipo de saber de la carrera universitaria cursada. En efecto, en cada disciplina opera una comunidad científica que dinamiza progresivamente su saber, el cual especializa la construcción teórica y el ejercicio profesional como actividad práctica objetivada. En la medida en que tiene lugar la simbiosis teoría-práctica o práctica-teoría en el seno de una disciplina y la revisión y reconstrucción reflexiva del saber, el individuo se apropia, interioriza y explota los conocimientos y las habilidades aprendidas, incluso puede

contribuir conceptual y conativamente con su mejoramiento y repotenciación teórica y práctica.

En el caso de los profesionales que egresan de la universidad con títulos diferentes al de un educador; es decir, que no se forman para cumplir funciones pedagógicas como profesionales de la educación, y que ingresan a la academia como profesores universitarios, se pueden considerar aptos y con la capacidad de desempeñarse con éxito en el campo de la disciplina para el cual fueron formados. Pero carecen de los conocimientos y las habilidades para cumplir funciones educativas con propósitos pedagógicos; en otras palabras, no están capacitados con los saberes pedagógicos para el ejercicio didáctico de la enseñanza.

Se deduce que dichos profesores inician sus labores de enseñanza en el campo de la disciplina de su formación, cuando asume los arquetipos pedagógicos que imitan de algunos profesores con los que compartieron experiencias educativas en el pregrado, pero desde la perspectiva profesional de la pedagogía presentan marcadas debilidades y carencias. Esta situación crea contradicciones éticas en el desempeño profesional, pues la realidad demuestra que se generan serios conflictos entre la exigencia de contribuir con la calidad de la educación y el rol del profesional titulado académicamente, cuya capacidad y profesionalidad no genera dudas o suspicacias. Asimismo, la formación académica y el ejercicio de la docencia como un oficio profesional inherente a la preparación pedagógica, aunado a las exigencias de la institución universitaria de dar continuidad a la educación en el campo de la pedagogía, suscita momentos apremiantes que conllevan redefinir profesionalmente el proceso de formación en lo académico y lo pedagógico.

En efecto, el profesor universitario sin titulación docente es inducido por la universidad a participar en acciones educativas mediante la oferta y/o el cumplimiento de programas de educación continua. Cuando el profesor toma la decisión de asumir la vocación por la docencia universitaria como un proyecto de vida, se le hace fácil la incorporación a los procesos de formación pedagógica. Por tanto, es mediante la participación en las acciones de la educación continua que el

profesor universitario sin titulación docente inicia su proceso de formación, construcción y desarrollo del saber pedagógico.

El saber pedagógico del docente universitario sin titulación docente es de carácter inducido; en otras palabras, se construye cuando ha sido provocado institucionalmente por la universidad a través de la preparación, capacitación e idoneidad del profesor en ejercicio que hace carrera docente, cuyo fin es mejorar la calidad del servicio educativo que presta la academia en el subsistema de educación universitaria. Así se tiene que el saber pedagógico del profesor sin titulación docente se forma con base en los procesos educativos que lo capacitan para programar y desarrollar la práctica pedagógica según los modelos teóricos asumidos, los estándares históricos y el reservorio de conocimientos intelectivamente contruidos y curricularmente programados.

En el inicio de las actividades como docente, ante el hecho de no haber recibido formación pedagógica previa, el saber pedagógico prevaleciente se limita a los arquetipos de los profesores recordados en años anteriores, pero no se trata de un saber profesional desde la perspectiva de la pedagogía. En efecto, las improvisaciones y conflictos entre la teoría pedagógica precaria o inexistente y la práctica sin objetivos educativos científicamente definidos, no fundamentan el saber propiamente pedagógico sino un tipo de experiencia educativa carente del perfil profesional para cumplir didácticamente los fines pedagógicos de la educación.

Por eso, el proceso de formación pedagógica contribuye con la adquisición, construcción, mejoramiento, desarrollo y evolución del saber pedagógico. En otras palabras, las acciones formativas de la educación continua, procesalmente estructuradas a través del tiempo en diferentes eventos de capacitación y mejoramiento, aunadas a elementos como la teoría, la actividad reflexiva y la práctica pedagógica; permiten que el profesor sin titulación docente logre construir un tipo de saber pedagógico que lo va a definir en su personalidad e identificar las funciones universitarias que cumple en el ejercicio de la docencia.

El saber se forma en los procesos educativos a través de la simbiosis

conocimiento-acción. En dicha simbiosis las actividades cognitivas y conativas son fundamentales, específicamente cuando se lleva la teoría a la práctica y su inicio es la actividad conativa para pasar a la cognitiva, o sea cuando se teoriza a partir de la práctica cumplida. En todo caso, en las interrelaciones teoría-práctica o práctica-teoría, interviene la praxis como actividad reflexiva que sucede en la consciencia para el análisis y reconstrucción de los actos intelectivos, pues contribuye con la construcción, desarrollo, evolución y recuperación de los saberes y el desenvolvimiento autónomo de la personalidad del individuo en el contexto social.

Asimismo, la universidad como contexto sociocultural en el que interacciona el profesor sin titulación docente con quienes ejercen la docencia porque su formación inicial fue pedagógica y a través del tiempo han adquirido mayor experiencia, en el proceso de formación pedagógica socialmente se solucionan situaciones problemáticas cuando sucede la interacción con los pares y los estudiantes. Asimismo, en dicho proceso de formación es vital la actividad reflexiva sobre los saberes previos, las experiencias y los arquetipos asumidos, así como sobre las actividades cumplidas y los métodos implementados en la enseñanza, pues se trata de elementos que interaccionan en la construcción del saber pedagógico.

En conclusión, el saber pedagógico lo construye el profesor universitario sin titulación docente a partir de los arquetipos y las interacciones educativas del proceso de formación, y por su naturaleza es un acto intelectual con una estructura compuesta esencialmente por teoría y práctica, o sea por el conocimiento y la acción objetivada que manifiestan la capacidad de desempeñar profesionalmente la docencia. Por tanto, el profesor universitario sin titulación docente potencia su capacidad intelectual para comprender, interpretar, analizar, construir y reconstruir con visión crítica, creativa y transformadora el saber pedagógico y aprender y reaprender la enseñanza mediante el proceso de formación continua, la praxis pedagógica y la interacción sociocultural a través del tiempo.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES FINALES

Conclusiones

La formación pedagógica inducida es provocada por los planes de formación y mejoramiento que diseña y desarrolla la universidad en lo académico y pedagógico para garantizar la inserción del docente en la educación superior de calidad. El fin de dichos planes es alcanzar la idoneidad del profesor universitario en la conducción y administración de los procesos de enseñanza que desarrolla en las prácticas pedagógicas.

Los profesionales ejercen un oficio de carácter laboral con dominio del saber académico y el lenguaje cultural de una disciplina en particular. Estos conocimientos son representaciones básicas para la incorporación del profesional como profesor universitario, pero no pueden considerarse parte de un saber pedagógico académicamente estructurado para el ejercicio profesional de la docencia.

Los estudios de pregrado o de formación inicial, las primeras experiencias en el ejercicio docente y la formación continua, cuando se participa en estudios académicos y pedagógicos, forman integralmente las competencias del profesional que decide hacer carrera docente una vez materializada su incorporación como profesor universitario. Es decir, el profesor universitario sin titulación docente se inserta en el ejercicio profesional de la docencia mediante procesos de educación continua; esto es, las acciones educativas de formación académica y pedagógica, las cuales forman la capacidad para cumplir profesionalmente las formalidades de la práctica y la praxis pedagógica que contribuyen con la construcción y reconstrucción del saber pedagógico.

El profesional sin formación inicial en la docencia, luego de ganar el concurso respectivo, se incorpora a la universidad como profesor con el dominio del saber que identifica una disciplina y el o los prototipos pedagógicos adquiridos durante los

estudios de pregrado. En efecto, en la etapa inicial de la carrera docente el profesional se inserta a la universidad con los elementos primarios que utiliza para empezar el ejercicio docente, los cuales se identifican como el saber profesional o académico, la experiencia en el ejercicio de la profesión o práctica profesional, el prototipo pedagógico (arquetipos) y la capacidad reflexiva sobre la práctica. En la siguiente o segunda etapa, a los primeros elementos se les incorporan e integran los nuevos que generan la formación que promueve institucionalmente la universidad y el ejercicio docente, entre ellos el saber profesional o académico mejorado o reforzado, el saber pedagógico, la praxis pedagógica y la práctica pedagógica.

La interconexión funcional y operativa de los elementos de la primera y segunda etapa, se integran en la tercera etapa para formar el saber pedagógico inducido de carácter sistémico, el cual experimenta un proceso de sistematización y estructuración con los sub-elementos que resultan determinantes en cada una de las etapas previas para comprender e interpretar reflexivamente los procesos educativos, sus implicaciones en la formación integral y la función de la teoría pedagógica concurrente. Por tanto, el profesor universitario es competente para aprender, formar, desarrollar y apropiarlos conocimientos, las habilidades y las destrezas que exige el ejercicio metódico, profesional, pedagógico y didáctico de la enseñanza.

En este orden, según el procedimiento de análisis de Spradley (1979; 1980), en un primer momento los elementos que estructuran la formación del saber pedagógico del profesional incorporado como profesor universitario de la ULA-Táchira son la formación académica y los arquetipos pedagógicos o modelos de los profesores imitados, los cuales contemplan subelementos como las competencias, las habilidades, las destrezas, el lenguaje cultural, las aptitudes, las actitudes y la capacidad de desempeño personal y profesional. También se ubican subelementos como la representación mental de la imitación al docente conocido y los aprendizajes por interacción sociocultural con profesores que han adquirido formación docente o mayor experiencia.

En un segundo momento se integran nuevos elementos como los

conocimientos académicos especializados, el saber pedagógico, la práctica pedagógica y la praxis pedagógica; los cuales operan sistémicamente con subelementos como el manejo del currículo, la planificación de clases, el diseño y la programación de estrategias didácticas, la evaluación de aprendizajes, la autoevaluación, la reflexión del desempeño, la investigación, el dominio de las TIC, las técnicas de estudio, las prácticas de lectura, el liderazgo, el dominio de grupo, la oratoria y la comunicación fluida. Se adicionan al mismo tiempo el acto intelectual lector, el símbolo operativo lector, la compatibilidad educativa, las reflexiones personales sobre las prácticas, las competencias, las aptitudes, el estilo, el procesamiento conceptual, la consustanciación profesional, los pensamientos, la conciencia pedagógica, la profesionalidad de la docencia, los modelos pedagógicos, el contexto universitario y la relación profesor-estudiante.

El proceso de estructuración del saber pedagógico de los profesores sin titulación docente es de carácter cognitivo, sistémico e inducido. Se desarrolla en tres niveles, en el primero se inicia con el ingreso a la universidad y se estructura con los aprendizajes de conocimientos, procedimientos y actitudes de las disciplinas y/o profesiones; así como del prototipo pedagógico que imitan de los profesores que fungen de modelo. En el segundo, la universidad induce la formación continua académica y pedagógica que se integran a las prácticas y el acompañamiento para lograr el aprendizaje, el desarrollo y la construcción de conocimientos, procedimientos y actitudes que luego el docente incorpora, integra y fusiona sistémicamente en el saber pedagógico.

La consolidación de la estructuración sistémica del saber pedagógico se forma en el tercer nivel cuando cognitivamente se esquematizan elementos que profesionalizan las prácticas pedagógicas. El profesor universitario ejerce sus funciones con fines pedagógicos, por lo que es competente en la inserción de los saberes de la profesión a las prácticas pedagógicas y la construcción y reconstrucción del saber pedagógico.

Finalmente, en el proceso de formación del saber pedagógico del profesional

incorporado como profesor universitario de la ULA-Táchira es fundamental la lectura, ya que se integra a la actividad intelectual de la formación permanente que capacita para pedagogizar las funciones universitarias. Por tanto, la lectura es en el docente un proceso complejo de carácter intelectual, sistémico, voluntario e intencional; el cual se planifica y organiza para decodificar, abstraer, aprender, comprender, evocar, activar e integrar los símbolos escritos y usarlos en el replanteamiento, la revisión y la interacción con actos o situaciones de la vida.

Elementos que teóricamente estructuran el proceso de formación del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente

Cumplidos los momentos del análisis de dominios, análisis taxonómicos, análisis de componentes y análisis de tema, se procedió a identificar los elementos que teóricamente estructuran el proceso de formación del saber pedagógico del profesor sin titulación docente que se incorpora al ejercicio de la docencia en el subsistema universitario.

Los elementos que estructuran el proceso de formación del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente se integran y desarrollan de manera progresiva en tres etapas que implican momentos de aprendizaje y desarrollo del saber pedagógico inducido. En efecto, en un primer momento o nivel los elementos que fundamentan la formación del saber pedagógico son los siguientes: (a) la formación académica alcanzada con los estudios de pregrado y que constituyen la representación base o conocimientos que identifican una disciplina; (b) la práctica profesional o experiencias acumuladas en el ejercicio de la profesión; y (c) los arquetipos pedagógicos o modelos de los profesores imitados.

Estos elementos están estructurados con subelementos que pertenecen o están generalmente relacionados con conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de una disciplina. En este sentido, dichos subelementos son las competencias, las habilidades, las destrezas, el lenguaje cultural, las aptitudes, las actitudes y la capacidad de desempeño personal y profesional. Igualmente, en esta

etapa se ubican subelementos que consisten en la representación mental adquirida por imitación de los docentes que son modelados y los aportes e influencias del acompañamiento de los profesores con mayor experiencia o formación docente. Como subelementos están vinculados con la profesión acreditada académicamente por la universidad y se reflejan en el saber ser, saber conocer y saber hacer de una disciplina.

En el segundo momento se incorporan e integran a los primeros elementos los nuevos, los cuales son el resultado de los procesos de formación continua. Los elementos en cuestión son los siguientes: (a) formación pedagógica; (b) conocimientos académicos especializados; (c) saber pedagógico; (d) práctica pedagógica; y (e) praxis pedagógica. En este nivel, desde el punto de vista pedagógico, se aprenden y desarrollan nuevas competencias, habilidades, destrezas, lenguaje cultural, aptitudes, actitudes y capacidades para el ejercicio de la docencia. Los sub-elementos de la formación en este nivel están relacionados con el manejo del currículo, la planificación de clases, el diseño y programación de estrategias didácticas, la evaluación de aprendizajes, la autoevaluación y la reflexión del desempeño; así como la investigación, el dominio de las TIC, las técnicas de estudio, las prácticas de lectura, el liderazgo, el dominio de grupo, la oratoria y la comunicación fluida. Ellos se adicionan a factores como la participación en eventos en condición de facilitador, ponente o expositor y la asistencia a actividades de la formación continua académica y pedagógica.

Por otra parte, son fundamentales el acto intelectual lector, el símbolo operativo lector, la compatibilidad educativa, las prácticas pedagógicas, la praxis pedagógica, las competencias, las aptitudes, el estilo, el procesamiento conceptual, la consustanciación profesional, los pensamientos, la conciencia pedagógica, la profesionalidad de la docencia, los modelos pedagógicos, el contexto universitario y la relación profesor-estudiante.

Los elementos y subelementos indicados estructuran el saber pedagógico inducido de los profesores universitarios incorporados a la educación sin titulación

docente inicial, por lo que se trata de un saber procesal y sistémicamente construido. Dicha construcción es provocada por el resultado de los procesos de formación, el desarrollo de las funciones cognitivas y el aprendizaje de competencias docentes que insertan pedagógicamente al profesional a la docencia universitaria.

Proceso de estructuración del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente

La formación del saber pedagógico de los profesionales que deciden hacer carrera docente como profesores universitarios sin haber cursado estudios previos en la docencia, es un proceso de carácter cognitivo, sistémico e inducido. Dicho saber pedagógico consiste en el aprendizaje, el desarrollo y la construcción del saber enseñar mediante la inserción, la integración y la fusión orgánica de los conocimientos relacionados con la formación continua, la práctica y la praxis pedagógica.

En este sentido, desde el punto de vista procesal el saber pedagógico inducido tiene tres niveles en los que operan subprocesos sistémicos de aprendizaje, desarrollo y construcción. En el primer nivel, consiste en el aprendizaje de conocimientos, procedimientos y actitudes inherentes a una disciplina y profesión, así como el prototipo pedagógico representado en la imitación del estilo de o los profesores que se toman como modelo. Este nivel comprende el ingreso a la universidad e inicio del ejercicio docente, y en el mismo se desarrollan cognitivamente las nociones sobre la enseñanza formal y la construcción del novel e insipiente saber pedagógico mediante la incorporación, la integración y la fusión sistémica de la teoría y la práctica profesional con el prototipo pedagógico. Igualmente, es el tiempo en el que surgen conflictos personales ante la carencia de formación pedagógica, por lo que aparecen las improvisaciones, las contradicciones, los temores y la inseguridad, pues se desconoce cómo programar una clase, diseñar estrategias didácticas y estructurar un discurso para enseñar el conocimiento y saber que identifican una disciplina.

El segundo nivel se inicia con la participación en la formación continua desde

el punto de vista académico y pedagógico, protagonizar las prácticas en el aula y el aprovechamiento de los beneficios y aportes del acompañamiento. En este nivel, con la visión profesional de la docencia, se aprenden, desarrollan y construyen los conocimientos, procedimientos y actitudes que el profesor en formación incorpora, integra y fusiona sistémicamente en el saber pedagógico. En efecto, los saberes profesionales que identifican una disciplina y el prototipo que sirven de modelo docente experimentan cambios por efecto de los nuevos aprendizajes; es decir, se aprenden, desarrollan y construyen saberes que mejoran y actualizan el ejercicio docente.

La formación académica aporta la profundización en los conocimientos de las teorías de las ciencias y simultáneamente actualiza y mejora las competencias genéricas o la capacidad profesional teórica, práctica y técnica para desenvolverse con éxito en las actividades laborales de carácter docente, investigativas y de extensión. La formación pedagógica contribuye desde la perspectiva científica con las teorías, los modelos o paradigmas de la pedagogía que el profesor materializa en el aula con la interacción de los conocimientos y la acción. La formación pedagógica induce institucionalmente la universidad y se complementa con el acompañamiento y mediación; es decir, el apoyo, guía, orientación y colaboración que prestan solidariamente los docentes con formación en la docencia y/o con mayor experiencia, cuyos aportes son fundamentales para el desarrollo de las competencias pedagógicas del profesor en formación.

Finalmente, las prácticas en el aula generan los conflictos que permiten contrastar conocimientos y saberes, aprendizajes y ejercicio, teoría y práctica. En el segundo nivel, con las prácticas se inicia la praxis pedagógica para autoevaluar, revisar y repensar las actividades docentes cumplidas. En otras palabras, con fundamento en la formación continua en lo académico y lo pedagógico, la mediación, el acompañamiento y el ejercicio como profesor universitario se empieza a repensar, construir y reconstruir el saber pedagógico mediante la praxis o reflexión.

En el tercer nivel se consolida la estructuración sistémica del saber

pedagógico y cognitivamente se esquematizan los elementos que otorgan identidad profesional a las prácticas pedagógicas, pues se forma el docente con las competencias para dirigir y participar en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje. En esta etapa el profesional está formado como docente y, aunque puede continuar con su formación, cumple las funciones universitarias en la docencia, la investigación y la extensión con fines pedagógicos; es decir, es competente para insertar los saberes de una disciplina a las prácticas pedagógicas y reconstruir el saber pedagógico con espíritu profesional.

El saber pedagógico sistémico, además de capacitar cognitivamente para cumplir el proceso de la praxis pedagógica, implica las competencias que permiten el cumplimiento de las funciones docentes, esencialmente las siguientes: (a) planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje; (b) organizar los contenidos curriculares de las clases según la disciplina que enseña; (c) diseñar estrategias didácticas participativas e innovadoras o alejadas de la rutina; (d) estructurar el discurso pedagógico; (e) incorporar al aula el uso de las TIC; (f) aplicar modelos pedagógicos de acuerdo con los contenidos; (g) establecer canales de comunicación armónicos con los estudiantes; (h) aplicar técnicas creativas de evaluación de aprendizajes; (i) emprender actividades investigativas previa definición de una línea de investigación; (j) participar activa e institucionalmente en eventos o jornadas de extensión universitaria; (k) contribuir mediante tutorías con la formación de estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria; y (l) continuar los procesos de actualización y mejoramiento académico y pedagógico mediante la formación, la praxis y la organización y cumplimiento de prácticas de lectura y la producción de textos escritos.

En definitiva, en el tercer nivel los saberes y actividades del profesor universitario se pedagogizan porque adquieren la profesionalidad que identifica la competencia y calidad del ejercicio de la docencia. Por tanto, se desarrolla la conciencia pedagógica para conocer cognitivamente de manera inmediata y directa las funciones académicas del profesor universitario como docente, investigador y

extensionista; las cuales sustentan los actos cognitivos de procesamiento de los conocimientos perceptibles que activan el contraste sistémico de los esquemas previamente construidos y disponibles que, a su vez, estructuran nuevas representaciones o esquemas mentales.

Importancia del proceso de formación en la construcción del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente

La formación, vista como un proceso de carácter cognitivo, sistémico e inducido; juega un papel vital en el aprendizaje, la construcción y el desarrollo del saber pedagógico. En tal sentido, una vez que el docente alcanza el tercer nivel del proceso de formación en lo académico y pedagógico y, por ende, adquiere la capacidad de pedagogizar sus funciones universitarias, no cesa en participar en los procesos de formación para mejorar o actualizar sus conocimientos y dinamizar los actos de la inteligencia manifiestos en las funciones cognitivas superiores para la abstracción de significados pedagógicos.

Las funciones del profesor universitario, inmersas en la carrera docente según los reglamentos internos de la universidad y la legislación vigente sobre la materia, exigen la formación continua para no quedar aislado o desactualizado en la cambiante sociedad del conocimiento. Una de las actividades esenciales para alcanzar niveles aceptables de formación docente es participar en la formación continua en materia académica y pedagógica, y como proceso complejo de carácter intelectual incluye sistémicamente el saber pedagógico relacionado con las prácticas sobre planificación, organización, evaluación, reflexión, abstracción o conceptualización de la enseñanza, así como aprender, comprender, evocar, activar, integrar y usar o aplicar el saber pedagógico a nuevos actos o situaciones concretas de la práctica pedagógica de manera voluntaria, intencional y selectiva.

Ahora bien, el profesor universitario formado académica y pedagógicamente puede ser considerado un profesional de la docencia; es decir, un docente que cognitivamente ha estructurado esquemas de conocimientos, habilidades, destrezas,

hábitos y actitudes positivas hacia el ejercicio de la docencia y las funciones docentes, investigativas y extensionistas de la universidad. En tal sentido, como profesional de la docencia es autónomo en las prácticas pedagógicas que intencionalmente sabe direccionar y controlar según la programación curricular, así como evaluar, organizar y reconstruir el saber pedagógico con base en los saberes previos, las prácticas y la praxis. Por tanto, es un docente en capacidad de cumplir las funciones de la academia para propiciar interrelaciones recurrentes con diversos contextos escolares, procesar nuevos aprendizajes y conflictuar y repensar críticamente con el fin de replantear significados pedagógicos según el reservorio de conocimientos, interpretaciones y abstracciones que cognitivamente construye a partir de la práctica pedagógica.

Mediante el proceso de formación el profesor universitario estructura nuevos esquemas cognitivos que propician el desarrollo de las funciones cognitivas, las cuales lo capacitan para asociar ideas, reeditar experiencias pasadas, reconstruir significados, imaginar simbólicamente la realidad previamente percibida o creada mentalmente y liberar el pensamiento o reorientarlo frente a creencias o patrones sectarios. Incluso, la participación en la formación se convierte en la oportunidad de construir significados personales del saber pedagógico, contrastar resultados de las prácticas pedagógicas con conocimientos y saberes previos, generar nuevas ideas o criterios propios, satisfacer inquietudes y dar respuesta a interrogantes o dudas sobre el ejercicio de la docencia.

Además, el docente universitario participa en procesos de formación motivado por la necesidad de mejorar profesionalmente, la inquietud de conocer o ahondar sobre los cambios de las ciencias, la búsqueda de respuestas ante interrogantes, el cumplimiento de compromisos académicos, la reinención que impulsa el desarrollo de los contenidos curriculares, acceder a la información y realizar o producir trabajos científicos.

El profesor universitario alcanza los niveles del profesional de la docencia cuando participa en los procesos de formación, por ello realiza estudios que

desarrollan las funciones intelectivas con el fin de comprender significativamente las funciones del docente universitario. En otras palabras, la formación es parte de la personalidad del docente y se utiliza como actividades cognitivas y conativas que contribuye con los procesos reflexivos de las prácticas pedagógicas y la construcción o reconstrucción del saber pedagógico, pues le permiten esquematizar ideas y procesar cognitivamente pensamientos conceptuales de la docencia mediante la relación de concepciones y la revisión de experiencias.

En conclusión, la formación del docente universitario es un proceso que capacita para cumplir con espíritu profesional las funciones del profesor universitario en la academia, por lo que logra el desarrollo de las funciones cognitivas superiores que le permiten mejorar las prácticas pedagógicas y construir y reconstruir el saber pedagógico. Esto significa que mediante la formación el profesor universitario experimenta transformaciones mentales o modificaciones cognitivas de los esquemas y las representaciones, las cuales comportan cambios que propenden a la madurez y el desarrollo cognitivo.

En este sentido, se alcanzan mayores niveles de mejoramiento en las prácticas pedagógicas porque se optimizan las funciones mentales de la inteligencia para conceptualizar verbal y simbólicamente, realizar actividades educativas o de la vida diaria y protagonizar actos comunicativos y de inserción social y académica.

¿Qué se ha de seguir haciendo?

Con base en los resultados y las conclusiones expuestas, quedan inquietudes que pueden plantearse para continuar el proceso indagatorio sobre la formación del saber pedagógico de los profesionales sin titulación docentes que prestan servicios educativos como profesores universitarios. En efecto, quedan por responder las interrogantes siguientes:

¿Cuál es la actitud de los profesores sin titulación docente ante la exigencia de la universidad de cumplir con la formación docente para la prosecución de la carrera docente?

¿Cuáles son efectos sobre la calidad de la educación universitaria ante el ejercicio de la docencia por parte de profesores universitarios sin formación pedagógica?

¿Cómo es el proceso educativo de la enseñanza que desarrollan en el aula los profesores universitarios que no tienen titulación docente?

¿Cuál es el alcance pedagógico del saber académico y el lenguaje cultural del profesional que se incorporara al ejercicio docente como profesor universitario?

¿Qué relación existe entre la vocación docente y la vocación profesional en proceso de formación del profesor universitario sin titulación en la docencia?

¿Los procesos reflexivos del profesor universitario sobre sus prácticas en el aula responden a las expectativas de la praxis pedagógica en el procedimiento constructivo del saber pedagógico?

¿Los prototipos pedagógicos adquiridos en pregrado satisfacen las expectativas pedagógicas de la educación en el subsistema de educación universitaria?

¿La formación del saber pedagógico mediante procesos no escolarizados de capacitación, adiestramiento y mejoramiento profesional en el campo de la pedagogía responde a las exigencias profesionales del ejercicio de la docencia?

REFERENCIAS

- Albornoz, O. (2012). *Las múltiples funciones de la universidad: crear, transferir y compartir conocimiento*. Mérida: Fondo Simón Rodríguez.
- Almazán M., L., Ortiz C., A., Román R., M. y Tejada M., G. (2003). *El practicum en la Universidad de Jaén en las titulaciones de maestros*. [Documento en línea]. Disponible:
http://www.predaberta.usc.es/poiodocumentosactasactas_poio_2003.pdf.pdf
[Consulta: 2017, junio21].
- Almonacid F., A., Merellano N., E. y Moreno D., A. (2014). *Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesorado novel*. Revista Electrónica Educare [Revista en línea]. 18(3), 173-190. Disponible:
<http://www.scielo.sa.crpdfreev18n3a10v18n3.pdf>. [Consulta: 2017, mayo 10].
- Álvarez, A. y Salas, C. (2005). *Lectura y discurso: hacia una comprensión de las dificultades*. En: Peña, J. y Serrano, S. (Comp.). *La lectura y la escritura. Teoría y práctica*. Mérida: Publicaciones Vicerrectorado Académico-ULA.
- Andricaín, S., Marín de Sásá, F. y Rodríguez, A. (1995). *Puertas a la Lectura*. Bogotá: Editorial Delfín Ltda.
- Antón N., M. A. (2012). *Docencia universitaria: Concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos*. [Documento en línea]. Disponible:
<http://www.riubu.ubu.es/bitstream/102591831/Ant%C3%B3n%20Nu%C3%B1o.pdf.pdf>
[Consulta: 2017, junio28].
- Ardiles, M. y Borioli, G. (2011). *Las huellas de la academia en los profesores de profesores. Algunos resultados del trabajo de campo*. [Revista en línea]. 14, 57-65. Disponible:
<http://www.pojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/42435>
[Consulta: 2015, febrero 13].
- Arnold C., M. y Osorio, F. (2008). *Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas*. Cinta de Moebio [Revista en línea], 3. Disponible:
<http://www.redalyc.org/pdf/10110100306.pdf> [Consulta: 2015, junio 23].
- Arocena, R. y Sutz, J. (2000). *La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias. Escenarios. Alternativas*. [Documento en línea]. Disponible:
http://www.geauniversitas.cl/sitewp-content/uploads/2000_ArocenaSutz.pdf
[Consulta: 2017, junio 14].
- Avalos, B. (2007). *El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua*. En: Tenti F., E. (2007). (Comp.). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bayen, M. (1978). *Historia de las universidades*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Baquero, R. (2001). *Vigotsky y el aprendizaje social*. Buenos Aires: Aique

- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. [Libro en línea]. Disponible: <https://www.cienciasyparadigmas.files.wordpress.com/2012/06/teoria-general-de-los-sistemas-fundamentos-desarrollo-aplicacionesludwig-von-bertalanffy.pdf> [Consultado: 2015, mayo 8].
- Betancourt-Serna, F. (2013). *Universidad: verdad, investigación científica y formación profesional*. Educación y Territorio [Revista en línea], 3, 91-112. Disponible: <http://www.revistasjdc.com/main/index.php/reyte/article/view/240> [Consulta: 2015, agosto 11].
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona (España): Hora.
- Bronckart, J. P. y Giger, I. P. (2007). *Transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental*. En: Bronckart, J. P. Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas (Traduc. Gabriela Brochier). Buenos Aires: Miño Davila.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje* (J. Linaza, Comp.). Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (J. C., Gómez C. y J. L. Linaza, Trads.). Madrid: Alianza.
- Brunner, J. J. (Editor y Coord) y Ferrada H., R. (Editora). (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.dide.minedu.gob.pe/xmliu/bitstream/handle/123456789/1098647.%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Iberoam%C3%A9rica.%20Informe%202011.pdf?sequence=1> [Consulta: 2017, junio 17].
- Bueno M., G. (1975). *Teoría & praxis*. Oviedo: Universidad de Oviedo-Servicio de Publicaciones.
- Cárdenas C., A. L. (2004). *El concepto de universidad. Origen y evolución*. Mérida: Rectorado-ULA.
- Cárdenas P., A. V., Soto B., A. M., Dobbs D., E., y Bobadilla G., M. (2012). *El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización*. Scielo [Revista en línea], Vol. 15 (3), 479-496. Disponible: <http://www.scielo.org.copdfedev15n3v15n3a08.pdfhttpwww.saber.ula.ve/bitstream/123456789/197361/articulo7.pdf> [Consulta: 2017, junio 19].
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, Investigación arbitrada. [Revista en línea]. 20, 409-420. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/197361/articulo7.pdf> [Consulta: 2015, enero 19].

- Carlino, P. (2006). *Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad*. Educere, Investigación arbitrada. [Revista en línea]. 52, 711-722. Disponible: <http://www.terras.edu.ar/aulatecnatura2biblio2CARLINO-Paula-Alfabetizacion-academica.pdf> [Consulta: 2015, enero 19].
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001, Abril). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere [Revista en línea], 13. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf35635601309.pdf.pdf> [Consulta: 2016, mayo 18].
- Castaño L., J. O. (2012). *De la práctica al saber pedagógico*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.biblioteca.ucp.edu.coojsindex.phpgrafiasarticleviewFile13411266> [Consulta: 2017, julio 21].
- Castillo A., S. y Cabrerizo D., J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Castro-Gómez, S. (2007). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comps). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. [Libro en línea]. Disponible: http://www.sumak.cl1Por%20Temas2Ciencias3Ciencias_SocialesEducacionC_urriclo_DidacNuevosel-giro-decolonial.pdf#page=79 [Consulta: 2015, junio 23].
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2007). *Libros, lectores y mediadores*. En: Cerrillo, P. C. y Yubero, S. (Comp.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (ed. 2ª). Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CPLI-UCLM).
- Chacón, M. (2006). *La reflexión y la crítica en la formación docente*. Educere [Revista en línea]. Vol. 10 (33), 335-342. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf35635603317.pdf> [Consulta: 2017, marzo 11].
- Cicerón, M. T. (2014). *La naturaleza de los dioses*. [Libro en línea]. Disponible: http://www.iesfuente.orgdepartamentoslatin_comunbibliotecadeorumfilesasset_sdownloadpublication.pdf [Consulta: 2015, junio 28]
- Cohen, B. J. (1999). *Introducción a la sociología*. México: Mc Graw Hill.
- Colom C., A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México D. F.: Trillas.
- Compañía General de Impresiones y Libros del Reinjo. (1843). *Las siete partidas del muy noble Rey Don Alfonso El Sabio. Glosadas por el Lic. Gregorio López del Consejo real de Indias de S. M.* [Libro en línea]. Disponible: <http://www.fama2.us.es/fde/ocr/2006/sietePartidasP1.pdf> [Consulta: 2016, enero 02]

- Contreras Colmenares., A. F. (2003, julio-diciembre). *La activación de las estructuras cerebrales en el aprendizaje de la lectura*. Pedagogía, 2 (12), 28-40.
- Contreras Colmenares, A. (2004). *Mediación de Procesos Cognitivos y Aprendizaje de la Lectura*. San Cristóbal, Venezuela: Litoformas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453, marzo 24, 2000.
- Cooley, Ch. C. (1902). *Human nature and the social orden*. (Traduc. del investigador). [Libro en línea]. Disponible: <https://www.archive.org/stream/humannaturesocia00cooluoft#page/10/mode/2up> [Consulta: 2017, agosto 13].
- Córdoba P., A. L. (2016). “Programa de formación pedagógica a docentes orientado al aprendizaje cooperativo en estudiantes a través de un entorno virtual de aprendizaje (Moodle). [Documento en línea]. Disponible: <http://www.abacoenred.com...Córdoba-Andrea-Tesis-Maestría-Formación-docentes-en-apr> [Consulta: 2017, julio 17].
- Crowder, R. G. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Villa M. M. y Ovejero B., A. (2013). *Del Interaccionismo Simbólico a la Etnometodología: Conceptos fundacionales, diversificaciones e influencias*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.amepso.orgfilesdowns_fr3Wim8W7uj2Vy.pdf [Consulta: 2017, julio 30].
- Díaz Q., V. (2004). *Curriculum, investigación y enseñanza en la formación docente*. Caracas: FONDEIN
- Díaz Q., V. (2006a). *Construcción del saber pedagógico*. San Cristóbal: s/e
- Díaz Q., V. (2006b). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. (Revista en línea). Laurus [Revista en línea], Nro. Ext. (12), 88-103. Disponible: <http://www.redalyc.orgpdf76176109906.pdf> [Consulta: 2017, marzo 12].
- Dietrich, B. (1998). *Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Doncel C., J. y Leena W., M. (2012). *Las competencias básicas en la enseñanza. Fundamentación, enseñanza y evaluación*. Bogotá: U para América Latina y el Caribe.
- Duarte C., M. V. (2012). *La formación continua del profesorado universitario: Un estudio de caso*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.sruidera.uclm.esxmluibitstreamhandle105784123TESIS%20Duart>

[e%20Clemente.pdfsequence=1](#) [Consultado: 2016, diciembre 19].

- Estatuto del Personal Docente y de Investigación (1990). Gaceta Universitaria de la Universidad de Los Andes, 1 Extraordinario, marzo 28, 1990. En: Cermeño T., G. (1996). *Compilación legislativa de la Universidad de Los Andes* (ed. 1ra, v. 2). Mérida: Consejo de Publicaciones.
- Esteve, J. (2006). *Identidad y desafíos de la condición docente*. En: Tenti F., E. (Comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Fernández M., A. (2004). *El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional*. *Educación* [Revista en línea]. 33, 127-142. Disponible: <http://www.ddd.uab.cat/pub/educar0211819Xn330211819Xn33p127.pdf.pdf> [Consulta: 2017, junio 21].
- Fernández M., R. y Wompner, F. (2007). *Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior*. *MPRA* [Revista en línea], (3613). Disponible: https://www.mpra.ub.uni-muenchen.de/36131MPRA_paper_3613.pdf [Consulta: 2017, junio 14].
- Feuerstein, R. (1990). *La teoría de modificabilidad estructural cognitiva*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.mulheresdenegociosp.com.br/sitedownloadDia%20Internacional%20em%20Mem%C3%B3ria%20das%20V%C3%ADtimas%20do%20Holocausto.pdf> [Consulta: 2017, julio 01].
- Firth, A. (2010). *Etnometodología*. (T. E. Cadavid G., Trad.). *Discurso & Sociedad* [Revista en línea], Vol. 4(3), 597-614. Disponible: <http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03DS4%283%29Firth.pdf> [Consulta: 2015, marzo 02].
- Flórez O., R. (2005). *Pedagogía del conocimiento* (2a. ed.). Bogotá: McGraw Hill.
- Fundación Compartir (2015). *Profesionalismo y actividad docente*. En: *Práctica y experiencia: Claves del saber pedagógico docente*. [Libro en línea]. Disponible: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle20170117095042Practicaexp.pdf> [Consulta: 2017, julio 15].
- García, C. M. (1991). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. [Libro en línea]. Disponible: http://www.fileCUsersGlendyDownloadsaprender_a_enseñar.pdf [Consulta: 2017, julio 12].
- García del Corral, I. (1989). (Comp. y tradc.). *Cuerpo de derecho civil romano*. Libro en línea. Disponible: <http://www.biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=600> [Consulta: 2015, agosto 11].
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología* (H. A. Pérez Hernáiz, Trad.)

- [Libro en línea]. Disponible:
<https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/garfinkel-estudios-de-etnometodologia.pdf> [Consulta: 2015, marzo 02].
- Goodman, K. S. (1986). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. En: Ferreiro, E. y Gómez P., Margarita. (Comp.). (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (ed. 4º). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gómez, M. J. A. (2007). *Investigación educativa. Claves teóricas*. Aravaca: Mc Graw Hill.
- González, H. S. y Malagón, R. (2015). *Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad*. *Reflection Praxis* [Revista en línea]. Vol. 17(2), 290-301. Disponible: <http://www.scielo.org.copdfcaljv17n2v17n2a09.pdf> [Consulta: 2017, junio19].
- González M., H. S. y Ospina S., H. F. (2013). *El Saber Pedagógico de los docentes universitarios*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* [Revista en línea], (39), 95-109. Disponible: <http://www.redalyc.orgpdf1942194227509009.pdf> [Consulta: 2017, junio 18].
- Guber, R. (2001). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Guirigay V., L. M. (2014). “*La formación docente en la Universidad de los Andes-Táchira en el marco de la integración educativa de individuos con necesidades especiales*”. UNEFA: Tesis Doctoral.
- Gutiérrez M., F. (2004). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. (Traduc. Manuel Jiménez Redondo). [Libro en línea]. Disponible: <http://www.exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/LIBROS/7205734-Habermas-Jurgen-El-Discurso-Filosofico-de-La-Modern-Id-Ad.pdf> [Consulta: 2017, agosto 22].
- Herrán, A. (2008). *El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.uam.espersonal_pdfprofesoradoagustindtextosdppd.pdf.pdf [Consulta: 2017, junio21].
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2010). *Método de la investigación* (5ª. ed.). México D. F.: Mc Graw Hill.
- Iranzo, P. (2009). *Innovación en educación. Formarse para cambiar: Un viaje personal*. Barcelona, España: Erasmus.
- James, W. (1922). *La voluntad de crear*. (Traduc. Santos Rubiano). [Documento en línea]. Disponible: <http://www.unav.es/gep/LaVoluntaddeCrear.html> [Consulta: 2013, noviembre 23]. (Trabajo original publicado 1897)

- Jiménez P., J. de. (2015). *Estudio sobre los estándares TIC en educación en los futuros docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.eprints.ucm.es309251T36158.pdf> [Consulta: 2017, junio 11].
- Kant, E. (1951). *Crítica de la razón práctica. Crítica del juicio. Fundamento de la metafísica de las costumbres*. E. Miñana y Villagrasa y Manuel García Morente (Traduc). Buenos Aires: Librería El Ateneo.
- Kant, E. (1999). *Teoría y praxis*. [Libro en línea]. Disponible: <http://www.elaleph.com> [Consulta: 2016, mayo 09]
- Lampe, A. (1984). *Perspectivas de las metodologías del desarrollo cognoscitivo*. Conferencia presentada en el Instituto Universitario Pedagógico Caracas. En Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1994). *Desarrollo de habilidades cognitivas I (Vol. 2)*. Caracas: UPEL.
- Lazuriaga, L. (1962). *Pedagogía*. Buenos Aires: Lozada.
- Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela, 1.429, septiembre 08, 1970.
- Ley de Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929, agosto 15, 2009.
- Lucio, R. (1992). *La construcción del saber y del saber hacer. Pedagogía*. [Revista en línea]. 8 y 9, 38-56. Disponible: <http://www.paprendeenlinea.udea.edu.corevistasindex.phpprevistaeyarticleview56755095> [Consulta: 2017, julio 26].
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Málaga: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Martín-Barbero, J. (2003). *Transdisciplinariedad: notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales*. En: Jaramillo, J. E. (Comp.). (2003) *Cultura, identidades y saberes fronterizos*. Bogotá: CES.
- Martínez B., A. (2003). *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*. En: Suárez, H. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez M., M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Martínez M., M. (2010). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mas T., O. (2011). *El profesor universitario: Sus competencias y formación. Profesorado* [Revista en línea]. Vol. 15 (3), 195-211. Disponible: <http://www.ugr.es~recfprorev153COL1.pdf> [Consulta: 2017, julio 16].
- Molina, L. (2000). *Programa de Formación docente (PDF)*. (Proyecto para su

- creación). [Documento en línea]. Disponible: [https://www.researchgate.net/.../29657716 Programa de formacion docente PFD pro](https://www.researchgate.net/.../29657716_Programa_de_formacion_docente_PFD_pro) [Consulta: 2017, junio 16].
- Montilla K., A. (2015, febrero 20). *Posgrado en ciencias se quedan desiertos* [Entrevista a Alexander Bueno, Decano de Posgrado de la Universidad Simón Bolívar y a Ventura Echandía y Alejandro Crema, Decano de la Facultad de Ciencias y Coordinador de posgrado de la Universidad Central de Venezuela, respectivamente]. El Nacional, p. A5.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. [Libro en línea]. Disponible: <https://www.es.scribd.com/document/243131902/50463785-Nassif-Ricardo-Pedagogía/general-pdf> [Consulta: 2017, diciembre 06].
- Navío G., A. (2007). *El resultado de los programas de formación de formadores: análisis comparativo de dos realidades institucionales*. Profesorado [Revista en línea]. 11 (2), 1-23. Disponible: <http://www.ugr.es~recfprorev112COL1.pdf> [Consulta: 2017, Julio 12].
- Noguez C., S. (2002). *El desarrollo del potencial de aprendizaje*. [Entrevista a Reuven Feuerstein]. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Revista en línea]. Vol. 4 (2), 132-147. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/15515504207.pdf> [Consulta: 2017, julio 30].
- O'Connor, J. y Seymour, J. (1996). *PNL para formadores. Manual para directivos, formadores y comunicadores*. (Traduc. Jordi Mustieles). Barcelona, España: Urano.
- Orler, J. (2012). *Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria?* Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho [Revista en línea]. 19, 289-301. Disponible: http://www.derecho.uba.arpublicacionesrev_academiarevistas19docencia-investigacion-una-relacion-antagonica-inexistente-o-necesaria.pdf [Consulta: 2015, enero 20].
- Ortega N., H. M. (2014). *La creatividad en la enseñanza del docente universitario en la Universidad Autónoma de Zacateca*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.eprints.ucm.es284801T35768.pdf> [Consultado: 2017, julio 16].
- Padrón, J. (1998). *La estructura de los procesos de investigación*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.dip.una.edu.vema978investigacioneducativapaginasLecturasUNIDAD%204Padron-LaEstructuradelosProcesosdeInvestigacion.pdf> [Consulta: 2015, septiembre 04].
- Páez M., R. M. (2015). *Experiencia, práctica y saber pedagógico. Campos analógicos y posibilidades para el maestro*. En: *Práctica y experiencia: Claves del saber pedagógico docente*. [Libro en línea]. Disponible: <http://www.biblioteca.clacso.edu.arColombiafce-unisalle20170117095042Practicaexp.pdf> [Consulta: 2017, julio 15].

- Peña, F. J. (2007). *Elementos de la tecnología básica en la formación docente*. En: Peña, J. y Serrano, S. (Comp.). *La lectura y la escritura. Teoría y práctica*. Mérida: Publicaciones Vicerrectorado Académico-ULA
- Peña G., F. J. (2011). *Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad*. EDUCERE [Revista en línea]. Investigación arbitrada. 52, 711-719. Disponible: <http://www.ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/view/File424354> [Consulta: 2015, marzo 01].
- Peñalver B., L. (2005). *La formación docente en Venezuela*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_venezuela_ie_salc.pdf [Consultado: 2012, noviembre 02].
- Pérez A., M. y Rincón B., G. (Coords). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. [Libro en línea]. Pontificia Universidad Javeriana y Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS). Disponible: <http://www.wac.colostate.edu/books/colombianhigher.pdf> [Consulta: 2015, enero 20]
- Pérez, M. R. (2011). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento.
- Peirce, Ch. S. (1988a). *La fijación de la creencia*. (Traduc. José Vericat). [Documento en línea]. Disponible: <http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html> [Consulta: 2013, noviembre 22]. (Trabajo original publicado en 1877)
- Peirce, Ch. S. (1988b). *Cómo esclarecemos nuestras ideas*. (Traduc. José Vericat). [Documento en línea]. Disponible: www.unav.es/gep/HowMakeIdeas.html [Consulta: 2013, noviembre 23]. (Trabajo original publicado en 1878)
- Piaget, J. (1975). *Biología y conocimiento* (ed. 3ra). (Traduc. Francisco González Aramburu). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Pinto, M. (2005). *Habilidades y competencias de gestión de la información para aprender a aprender*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.mariapinto.es/alfanees> [Consultado: 2010, noviembre 06].
- Quiceno C., H. (1998). *De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.virtual.funlam.edu/corepositorios/sites/default/files/brevere corrido his otrico.pdf> [Consulta: 2017, junio 18]
- Ramírez, T. (2012). *Democracia política, democracia académica y democracia universitaria*. En: Fundación Fondo Editorial Simón Rodríguez. (2012) (Comp.). *Universidad a debate*. Mérida: Fondo Editorial Simón Rodríguez.

- Reglamento Parcial de la Ley de Universidades (1967). Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela, 28.262, febrero 17, 1967.
- Rodríguez G., G., Gil F., J. y García J., E. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa* (ed. 2da.). Malaga: Ediciones Aljibe.
- Rojas, Belkys de. (2007). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas: FEDUPEL.
- Rogers, C. R. (2012). *El proceso de convertirse en persona*. [Libro en línea]. Disponible: <http://www.bibliotecaparaalapersona-epimeleia.com/greenstone/cgi-bin/library.cgi> [Consulta: 2017, julio 29].
- Rosenblatt, L. (1997). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Textos en Contextos. Los procesos de la lectura y la escritura, No. 1. Buenos Aires: Lectura y Vida. Asociación Interamericana de Lectura.
- Sánchez V., A. (1980). *Filosofía de la praxis*. (ed. 2da). México D. F.: Grijalbo C. A.
- Sandín E., M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sapir, E. (1954). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. [Libro en línea]. Disponible: <https://www.es.scribd.com/document/339617144/Sapir-Edward-El-Lenguaje-Cap-1-2-y-10-pdf>[Consulta: 2017, junio 29].
- Senge, P., Charlotte, R., Ross, R., Smith, B. y Kleiner, A. (2006). *La quinta disciplina en la práctica*. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. [Documento en línea]. Disponible: https://kupdf.com/download/peter-senge-la-quinta-disciplina-en-la-practice-pdf_58bd1c72e12e891a02add375_pdf[Consulta: 2017, agosto 10].
- Senge, P. (2013). *Los primeros pasos*. En: Senge, P. (Comp.). *La disciplina. La quinta disciplina en la práctica*. [Libro en línea]. Disponible: <http://www.psqualitasbiblo.files.wordpress.com/2013/03/la-quinta-disciplina-en-la-practice.pdf.pdf> [Consulta: 2017, agosto 10].
- Shulman S., L. (1987). *Conocimiento y enseñanza*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.cepchile.cldmsarchivo_1573_554rev83_shulman.pdf [Consulta: 2016, marzo 19].
- Shulman S., L. (2001). *Conocimiento y enseñanza*. Documento en línea. Disponible: http://www.cepchile.cldmsarchivo_1573_554rev83_shulman.pdf[Consulta: 2015, noviembre 11].
- Spradley, J. (1979). *Askingdescriptivequestions*(Traduc. del investigador). [Libro en línea]. Disponible: <http://www.jan.ucc.nau.edu/~pmscj355readings/spradley.pdf> [Consulta: 2015, febrero 18].
- Spradley, J. (1980). *Participantobservation*(V. O. García, Trad.). [Documento en

- línea). Disponible:
<http://www.soursounneherasfadycc.files.wordpress.com/2011/10/traduccic3b3n-spradley5.pdf> [Consulta: 2015, febrero 18].
- Standaert, R. y Troch F. (2011). *Aprender a enseñar: Una introducción a la didáctica general*. (Traduc. Wendy Meyers). [Documento en línea]. Disponible:
http://www.vvob.org.ecsitesdefaultfiles2011_ecuador_egc_0919-aprender_a_ensenar_-_pdf [Consulta: 2017, junio21].
- Suárez D., M. E. (2006). *El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza*. Universitat Rovira I Virgili: Tesis.
- Thelen, E. y Smith L. B. (1998). *Dynamic systems theories*. (Traduc. del investigador). [Libro en línea]. Disponible:
<http://www.iub.edu/~cogdev/labwork/handbook.pdf> [Consulta: 2015, marzo 28].
- Tobón T., S. (2010). *Formación integral y competencias* (ed. 3ra.). Bogotá: Ecoe.
- Triviño L., D. (2013). *Creencias, práctica pedagógica y saber pedagógico en el habitus del maestro*. [Documento en línea]. Disponible:
http://www.bibliotecadigital.usb.edu.cobitstream1081921481Creencias_Pedagogicas_Habitus_Trivi%C3%B1o_2014.pdf [Consulta: 2017, junio 23].
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. [Documento en línea]. Disponible: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF [Consulta: 2015, enero 2]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1994). Desarrollo de habilidades cognitivas I (Vol. 1). Caracas: UPEL.
- Valbuena U., É. O., Gutiérrez P., A. M., Correa S., M. A. y Amórtegui C., E. F. (2009). Procesos formativos que favorecen la construcción del conocimiento profesional del profesor en futuros docentes de Biología. [Documento en línea]. Disponible:<http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635250008.pdf> [Consulta: 2017, abril 04].
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: SÍNTESIS.
- Vezub, L. F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado [Revista en línea]. Disponible:
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf> [Consulta: 2017, junio08].
- Vygotski, L. S. (1931). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. [Documento en línea]. Disponible:

<http://www.colegiodepsicologosperu.org/wimágenesbibliotecaarchivosVygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-3.pdf> [Consulta: 2015, enero 8]

Vygotski, L. S. (1956). *Pensamiento y lenguaje*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_2.pdf.pdf [Consulta: 2016, marzo 15]

Williamson, L. G. (2012). *Aprender a aprender*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitalesEducacion/Aprender_a_aprender.pdf [Consulta: 2017, junio 14].

Wolf, M. (2000). *Sociologías de la vida cotidiana*. [Libro en línea]. Disponible: <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/.../235860157-wolf-mauro-sociologi> [Consulta: 2017, diciembre 05].

Zabalza B., M. A. (2003). *El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.predaberta.usc.es/poiodocumentosactasactas_poio_2003.pdf.pdf [Consulta: 2017, junio 21].

Zuluaga G., O. L. y Marín D., D. L. (2015). *Memoria colectiva. Memoria activa del saber pedagógico*. *Revista Educación y Ciudad* [Revista en línea]. 10, 59-88. Disponible: <http://www.fileCUsersGlendyDownloads281-1-501-1-10-20151208.pdf> [Consulta: 2017, julio 18].

www.bdigital.ula.ve

ANEXO “A”

OPERACIÓN DE OBJETIVOS

OBJETIVOS	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	INDICADORES
1.- Identificar los elementos que teóricamente estructuran el proceso de formación del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente.	Saber pedagógico	Actividad cognitiva y procesual sometida a situaciones permanentes de interacción, construcción y reconstrucción que se dan en el interior del docente.	Docencia Aprender a enseñar Interrelación Construcción del saber Conocimiento
	Praxis pedagógica	Proceso reflexivo sobre los saberes pedagógicos teóricamente contruidos y las acciones o prácticas pedagógicas objetivas, mediante las cuales se procura transformar la enseñanza como realidad objetivada.	Reflexiones Transformación Educar Percepciones
	Prácticas pedagógicas	Acto objetivado durante la enseñanza de los saberes.	Estrategias Experiencia Recursos Contexto Evaluación
	Formación	El desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, como lo exige la multiplicidad de elementos que confluyen en los espacios educativos.	Formación inicial Formación continua Actualización Autoevaluación Experiencias personales Título universitario Capacitación Lectura

ANEXO “A”

OPERACIÓN DE OBJETIVOS

OBJETIVOS	TÉRMINOS ANALÍTICOS	DEFINICIÓN	INDICADORES
2.- Describir el proceso de estructuración del saber pedagógico del profesor universitario sin titulación docente.	Profesión	Cualidades sobre el tipo de vocación, oficio, reputación, identidad grupal y orientación disciplinaria que identifican a un egresado universitario.	Vocación Saberes Oficio Estudios
	Profesor universitario	Persona con formación académica, moral y cívicamente apto, distinguido por sus estudios, especialidad y autoría de trabajos en su área de conocimiento; por tanto, competente en campo de las ciencias para enseñar de manera organizada y crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación, la enseñanza y la extensión	Educación Vocación docente Rol Publicaciones Investigación Extensión Trabajo

ANEXO "B"

FICHA DE ANÁLISIS

RELACIÓN SEMÁNTICA: Inclusión estricta

FORMA: X es una clase de Y

EJEMPLO: X es una clase de Y

TÉRMINO INCLUIDO	RELACIÓN SEMÁNTICA	TÉRMINO ABARCADOR
Docencia	<i>es una clase de</i>	profesión
El profesor universitario	<i>es una clase de</i>	profesional
El ejercicio docente	<i>es una clase de</i>	profesión
El docente	<i>es una clase de</i>	especialista
Profesión	<i>es una clase de</i>	servicio
Educación	<i>es una clase de</i>	beneficio
Vocación	<i>es una clase de</i>	decisión
El profesor orientador	<i>es una clase de</i>	docente
El profesor afable y comunicativo	<i>es una clase de</i>	docente
El profesor abierto	<i>es una clase de</i>	docente
El tutor pedagógico	<i>es una clase de</i>	docente
El profesor observador	<i>es una clase de</i>	docente
Un colega	<i>es una clase de</i>	docente
El profesor creativo	<i>es una clase de</i>	docente
Profesor analítico e interpretativo	<i>es una clase de</i>	docente
El profesor con experiencia	<i>es una clase de</i>	docente
Profesor sin formación	<i>es una clase de</i>	docente
Enseñante	<i>es una clase de</i>	docente
Profesor universitario	<i>es una clase de</i>	docente
Investigador universitario	<i>es una clase de</i>	docente
Profesor creativo	<i>es una clase de</i>	docente
La imagen del docente de pregrado	<i>es una clase de</i>	modelo formativo
Formación	<i>es una clase de</i>	educación
La educación universitaria	<i>es una clase de</i>	formación
Mejoramiento profesional	<i>es una clase de</i>	formación
El estudio en una profesión	<i>es una clase de</i>	formación
Aprender el discurso de una disciplina	<i>es una clase de</i>	formación
El estudio	<i>es una clase de</i>	formación
La actualización	<i>es una clase de</i>	formación

Conocer la realidad universitaria	es una clase de	actividad docente
Vivir la Universidad	es una clase de	actividad docente
La creatividad en el aula	es una clase de	actividad docente
El saber profesional	es una clase de	conocimiento
Saber planificar	<i>es una clase de</i>	competencia
La producción escrita	<i>es una clase de</i>	competencia
La discusión en clase	<i>es una clase de</i>	estrategia de enseñanza
El uso de las TICs	es una clase de	estrategia de enseñanza
La participación	<i>es una clase de</i>	estrategia de enseñanza
El desarrollo de contenidos	<i>es una clase de</i>	estrategia de enseñanza
Estudio de casos prácticos	<i>es una clase de</i>	estrategia de enseñanza
La creatividad en el aula	<i>es una clase de</i>	estrategia de enseñanza
Discutir la realidad universitaria	<i>es una clase de</i>	estrategia de enseñanza
Problematizar la realidad en el aula	<i>es una clase de</i>	estrategia de enseñanza
El debate	es una clase de	estrategia de enseñanza
La experiencia	<i>es una clase de</i>	aprendizaje
La construcción del conocimiento	<i>es una clase de</i>	aprendizaje
La adquisición de habilidades	<i>es una clase de</i>	aprendizaje
Mejorar	<i>es una clase de</i>	aprendizaje
El conocimiento de los colegas	<i>es una clase de</i>	enseñanza
El acompañamiento	<i>es una clase de</i>	enseñanza
La consulta	<i>es una clase de</i>	ayuda
El apoyo de un experto	<i>es una clase de</i>	ayuda
La experiencia	<i>es una clase de</i>	complemento
La experiencia	<i>es una clase de</i>	conocimiento
El ejercicio docente	<i>es una clase de</i>	habilidad pedagógica
El desarrollo de estrategias	<i>es una clase de</i>	ejercicio docente
Compartir en el salón de clase	<i>es una clase de</i>	experiencia
La práctica educativa	<i>es una clase de</i>	ejercicio docente
La evaluación de aprendizajes	<i>es una clase de</i>	ejercicio docente
La línea de investigación	<i>es una clase de</i>	ejercicio docente
El ejercicio de la docencia	<i>es una clase de</i>	enseñanza
La enseñanza	<i>es una clase de</i>	proceso educativo
La enseñanza	<i>es una clase de</i>	docencia
La práctica docente	<i>es una clase de</i>	docencia

El trabajo de la disciplina	<i>es una clase de</i>	docencia
La enseñanza en el aula	<i>es una clase de</i>	actividad diaria
Mejorar la enseñanza	<i>es una clase de</i>	actividad diaria
La falta de formación	<i>es una clase de</i>	debilidad en la docencia
El cambio en el discurso disciplinar	<i>es una clase de</i>	innovación
El ejercicio profesional diario	<i>es una clase de</i>	oficio
Aprender el discurso de una disciplina	<i>es una clase de</i>	estudio
La actualización	<i>es una clase de</i>	estudio
El texto vetusto	<i>es una clase de</i>	discurso desactualizado
El contenido vetusto	<i>es una clase de</i>	discurso desactualizado
El aislamiento de la sociedad del conocimiento	<i>es una clase de</i>	desactualización
El estancamiento	<i>es una clase de</i>	desactualización
Repetir información en el aula	<i>es una clase de</i>	desactualización
Repetir información en el aula	<i>es una clase de</i>	estancamiento
El medio informativo virtual	<i>es una clase de</i>	portal de conocimientos
La tecnología	<i>es una clase de</i>	herramienta
La tecnología	<i>es una clase de</i>	medio informativo
Repensar el conocimiento	<i>es una clase de</i>	investigación
La biblioteca personal	<i>es una clase de</i>	actividad educativa
la biblioteca personal	<i>es una clase de</i>	disciplina
la biblioteca personal	<i>es una clase de</i>	profesión
Lo que se dice en el aula	<i>es una clase de</i>	pensamiento
El conocimiento de una disciplina	<i>es una clase de</i>	pensamiento
El conocimiento de una disciplina	<i>es una clase de</i>	producción científica
El estudio de las disciplinas	<i>es una clase de</i>	formación
El aprendizaje sobre las disciplinas	<i>es una clase de</i>	conocimiento
La práctica docente	<i>es una clase de</i>	conocimiento de las disciplinas
La teoría del docente	<i>es una clase de</i>	conocimiento de las disciplinas
Enseñar	<i>es una clase de</i>	saber de una profesión
La amplitud del saber educativo	<i>es una clase de</i>	conocimiento
El conocimiento de las disciplinas	<i>es una clase de</i>	perfil profesional
El conocimiento de las disciplinas	<i>es una clase de</i>	evaluación del aprendizaje
Inferir concepciones disciplinarias	<i>es una clase de</i>	la profesionalización
Conocer la ciencia pedagógica	<i>es una clase de</i>	profesión docente
El fin de la educación	<i>es una clase de</i>	la pedagogía
Inferir concepciones disciplinarias	<i>es una clase de</i>	profesionalización
Conocer la ciencia pedagógica	<i>es una clase de</i>	profesión docente

El fin de la educación	<i>es una clase de</i>	pedagogía
Los temas innovadores y atractivos	<i>es una clase de</i>	cambiar en las ciencias
La profesión	<i>es una clase de</i>	el modelo cognitivo
La convicción del argumento en clase	<i>es una clase de</i>	validar ideas
Cuando se habla	<i>es una clase de</i>	acto consciente
Fundamento de la enseñanza	<i>es una clase de</i>	autor de tema clásico
Ejercicio de la docencia	<i>es una clase de</i>	autor de tema clásico
Emitir opinión	<i>es una clase de</i>	estar informado
Hacer proyecciones	<i>es una clase de</i>	manejar la información
Transmitir saberes	<i>es una clase de</i>	conocimiento recibido
Enseñar	<i>es una clase de</i>	conocimiento recibido
La experiencia personal	<i>es una clase de</i>	paradigma nuevo
Flexibilizar la educación	<i>es una clase de</i>	paradigma nuevo
Interpretar la realidad	<i>es una clase de</i>	concepción disciplinaria general
El docente	<i>es una clase de</i>	modelo a seguir
La docencia	<i>es una clase de</i>	estereotipo
Estudiante	<i>es una clase de</i>	imitador de modelos
Docente	<i>es una clase de</i>	imagen a seguir
Saber de las disciplinas	<i>es una clase de</i>	ubicación del docente
Verdad absoluta	<i>es una clase de</i>	incertidumbre
Respuesta multidireccional	<i>es una clase de</i>	incertidumbre
La disciplina	<i>es una clase de</i>	perfil de la docencia
El problema personal del docente	<i>es una clase de</i>	experiencia docente negativa
Aprendizaje significativo	<i>es una clase de</i>	significad ilimitado
El contenido curricular	<i>es una clase de</i>	significado ilimitado
Ejercicio profesional	<i>es una clase de</i>	docencia
El asunto diario del ser humano	<i>es una clase de</i>	conocimiento científico
Imagen del profesor	<i>es una clase de</i>	aprendizaje
Conflicto entre práctica y objetivos	<i>es una clase de</i>	el ejercicio docente
La reflexión	<i>es una clase de</i>	estrategias
La reflexión	<i>es una clase de</i>	actividad
Irreflexión	<i>es una clase de</i>	el pragmatismo
Autocuestionamiento	<i>es una clase de</i>	reflexionar
La evaluación	<i>es una clase de</i>	la observación del grupo
Reflexión del docente sobre actividades	<i>es una clase de</i>	cambios sobre prácticas
Necesidad de motorizar cambios	<i>es una clase de</i>	reflexión
La percepción de errores	<i>es una clase de</i>	reflexión

Revisión de la práctica docente	<i>es una clase de</i>	reflexión
Reacciones negativas	<i>es una clase de</i>	reflexión
Sentir que no se llega los estudiantes	<i>es una clase de</i>	reflexión
Saber que se está fallando	<i>es una clase de</i>	reflexión
Necesidad de mejorar	<i>es una clase de</i>	reflexión
Necesidad de superar fallas	<i>es una clase de</i>	reflexión
Incumplimiento de programa	<i>es una clase de</i>	reflexión
Profesional en ejercicio docente	<i>es una clase de</i>	reflexión
Reflexión sobre actividades	<i>es una clase de</i>	reconocer errores
Reflexión sobre actividades	<i>es una clase de</i>	fortalecer dominios
Reflexión sobre actividades	<i>es una clase de</i>	mejorar desenvolvimiento
La necesidad de cambiar	<i>es una clase de</i>	revisión periódica
Profesional en ejercicio docente	<i>es una clase de</i>	revisar actividades
Terminar un semestre	<i>es una clase de</i>	revisar actividades
Incumplimiento de programa	<i>es una clase de</i>	tomar medidas
Cambios en las ciencias	<i>es una clase de</i>	revisar conocimientos
Reflexión sobre actividades	<i>es una clase de</i>	corregir
Docente en ejercicio	<i>es una clase de</i>	nuevos aprendizajes
El ejercicio en el aula	<i>es una clase de</i>	reconocer limitaciones
Cambios en los estudiantes	<i>es una clase de</i>	estrategias
Pasar de un semestre a otro	<i>es una clase de</i>	reinventar labor
Salir de la rutina	<i>es una clase de</i>	innovar
Nuevos cambios	<i>es una clase de</i>	aprender
El dominio de los contenidos	<i>es una clase de</i>	estrategias
Convenir con estudiantes	<i>es una clase de</i>	estrategias
Dificultades para cumplir programa	<i>es una clase de</i>	estrategias
Escuchar a los estudiantes	<i>es una clase de</i>	estrategias
Ante lo que sucede en el aula	<i>es una clase de</i>	escuchar
Formación académica	<i>es una clase de</i>	multidisciplinariedad
Reñir con la calidad de la educación	<i>es una clase de</i>	flexibilidad
Docente que compagina con alumnos	<i>es una clase de</i>	inserción universitaria
Inclinación por la docencia	<i>es una clase de</i>	carrera docente
Las profesiones no docentes	<i>es una clase de</i>	objetividad
Conocimiento e información	<i>es una clase de</i>	pensamiento
La evolución intelectual	<i>es una clase de</i>	interpretar la realidad
Elite intelectual	<i>es una clase de</i>	academia
El espacio del conocimiento	<i>es una clase de</i>	academia
Crisis del país	<i>es una clase de</i>	desmotivación

Dar e impartir un conocimiento	<i>es una clase de</i>	enseñanza
Éxito estudiantil	<i>es una clase de</i>	logros
Subjetivismo idealista	<i>es una clase de</i>	docencia
Promover la reflexión	<i>es una clase de</i>	docencia
Aprender a pensar	<i>es una clase de</i>	docencia
Percepción sobre resultados	<i>es una clase de</i>	docencia
Procesos educativos	<i>es una clase de</i>	docencia
Ejercicio en el aula	<i>es una clase de</i>	juego de intereses
Ingresar a la docencia	<i>es una clase de</i>	temor ante resultados
Dinámica de la realidad	<i>es una clase de</i>	cambios
La inexperiencia en la docencia	<i>es una clase de</i>	inmovilización
La inexperiencia en la docencia	<i>es una clase de</i>	poca creatividad
La inexperiencia en la docencia	<i>es una clase de</i>	discurso incoherente
La inexperiencia en la docencia	<i>es una clase de</i>	mensaje repetitivo
La inexperiencia en la docencia	<i>es una clase de</i>	mensaje sin propósito
La inexperiencia en la docencia	<i>es una clase de</i>	incumplir programa
La inexperiencia en la docencia	<i>es una clase de</i>	dificultades
La inexperiencia en la docencia	<i>es una clase de</i>	conocimiento infructífero
La experiencia	<i>es una clase de</i>	dominio de grupo
La experiencia	<i>es una clase de</i>	autoridad
El temor ante compromiso	<i>es una clase de</i>	leer
La obligación de interrelación con texto	<i>es una clase de</i>	leer
Necesidad de actualización	<i>es una clase de</i>	leer
La cartilla de lectura	<i>es una clase de</i>	aprender a leer
Silabar	<i>es una clase de</i>	aprender a leer
El método u rol del docente	<i>es una clase de</i>	aprender a leer
Deletreo	<i>es una clase de</i>	aprender a leer
Lectura	<i>es una clase de</i>	comprender
Lectura	<i>es una clase de</i>	interpretar
Lectura	<i>es una clase de</i>	conocimientos
Lectura	<i>es una clase de</i>	apropiación de ideas
Lectura	<i>es una clase de</i>	Contrastación de conocimientos previos
Conocimientos nuevos	<i>es una clase de</i>	Contrastación de conocimientos previos
Lectura de conocimientos nuevos	<i>es una clase de</i>	profundizar
Temas desconocidos	<i>es una clase de</i>	profundizar
Lectura especializada	<i>es una clase de</i>	dificultades
Lectura especializada	<i>es una clase de</i>	acompañamiento

El aprendizaje	<i>es una clase de</i>	lectura voluntaria
Interés del lector	<i>es una clase de</i>	construcción de aprendizajes
Pistas e indicadores	<i>es una clase de</i>	lectura
Lectura académica	<i>es una clase de</i>	técnica del subrayado
Lectura	<i>es una clase de</i>	nuevas ideas
Lectura	<i>es una clase de</i>	criterio propio
Lectura	<i>es una clase de</i>	verificar información
Lectura	<i>es una clase de</i>	inquietudes
Lectura	<i>es una clase de</i>	interrogantes
Lectura	<i>es una clase de</i>	desarrollo de contenidos
Lectura necesaria	<i>es una clase de</i>	formación
Ritmos de lectura	<i>es una clase de</i>	formación
Leer temas de la realidad	<i>es una clase de</i>	formación
Lectura del docente	<i>es una clase de</i>	formación
Comprender texto	<i>es una clase de</i>	formación
Lectura placentera	<i>es una clase de</i>	recreación
La planificación del lector	<i>es una clase de</i>	lectura programada
Lectura de contenidos	<i>es una clase de</i>	lectura programada
Lectura de contenidos	<i>es una clase de</i>	lectura recurrente
Planificar la lectura	<i>es una clase de</i>	lectura voluntaria
Textos informativos	<i>es una clase de</i>	lectura voluntaria
Leer texto completo	<i>es una clase de</i>	lectura voluntaria
Organizar la lectura	<i>es una clase de</i>	práctica de lectura
Lectura en clase	<i>es una clase de</i>	estrategia
Lectura en clase	<i>es una clase de</i>	planificación
Lectura en clase	<i>es una clase de</i>	investigación
Lectura	<i>es una clase de</i>	argumentar
Lectura	<i>es una clase de</i>	interpretar
lectura	<i>es una clase de</i>	asociaciones mentales
Lectura	<i>es una clase de</i>	nuevos pensamientos
Lectura	<i>es una clase de</i>	indagación
Lectura interpretativa	<i>es una clase de</i>	pensamientos
Lectura interpretativa	<i>es una clase de</i>	recomponer ideas
Interrelaciones mentales	<i>es una clase de</i>	pensamientos
Interpretar el texto	<i>es una clase de</i>	opinión propia
Internalización del texto	<i>es una clase de</i>	opinión propia
Texto escrito	<i>es una clase de</i>	espíritu del escritor
Interpretar el texto	<i>es una clase de</i>	concepciones

Lectura	<i>es una clase de</i>	recuerdos
Lectura	<i>es una clase de</i>	reedición de experiencias
Lectura	<i>es una clase de</i>	construir significados
Lectura	<i>es una clase de</i>	imágenes
Esquematación de ideas	<i>es una clase de</i>	imágenes
Pensamiento en la lectura	<i>es una clase de</i>	imágenes
Lectura	<i>es una clase de</i>	ideas
Pensamiento en la lectura	<i>es una clase de</i>	ideas
Imágenes en la lectura	<i>es una clase de</i>	símbolos
Imágenes en la lectura	<i>es una clase de</i>	significados
Lectura	<i>es una clase de</i>	liberar pensamiento
Objetivo de la lectura	<i>es una clase de</i>	comprensión
Lectura	<i>es una clase de</i>	sentido personal
Explicación de contenidos	<i>es una clase de</i>	relación de ideas
Lectura	<i>es una clase de</i>	relación de ideas
Lectura	<i>es una clase de</i>	voz interna
Interrogantes previas a la lectura	<i>es una clase de</i>	voz interna responde
Lectura	<i>es una clase de</i>	diálogo mental
Lectura en voz alta	<i>es una clase de</i>	comprensión
Lectura	<i>es una clase de</i>	hablar con el texto
Concentración	<i>es una clase de</i>	lectura
Inquietudes	<i>es una clase de</i>	lectura
Conocimientos previos	<i>es una clase de</i>	comprensión lectora
Necesidad de profundizar	<i>es una clase de</i>	temas no familiares
Profesión	<i>es una clase de</i>	temas de lectura
Necesidad de actualización	<i>es una clase de</i>	lectura
Actividad profesional	<i>es una clase de</i>	lecturas necesarias
Lectura por necesidad	<i>es una clase de</i>	aburrimiento
Imposición de la lectura	<i>es una clase de</i>	reacción negativa
Lectura académica	<i>es una clase de</i>	temas científicos
Lectura recreativa	<i>es una clase de</i>	placer
Variedad de textos	<i>es una clase de</i>	lectura placentera
Lectura	<i>es una clase de</i>	incursión teórica
Textos virtuales	<i>es una clase de</i>	prevalencia tecnológica