

**Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
“EZEQUIEL ZAMORA”**



LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA

Vicerrectorado de Planificación

Y Desarrollo Social

Coordinación de Área de Postgrado

Maestría en Ciencias de la Educación Superior

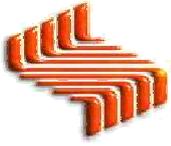
Mención: Pedagogía de la Educación Física

**La Didáctica como Competencia
Pedagógica para la enseñabilidad del Docente de Educación Física,
Deporte y Recreación de la UNELLEZ (V.P.D.S)**

Autor: Maximiliano Latouche C.

Tutor: MS.c. Irwing Acevedo

Barinas, Febrero de 2018.



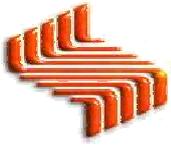
**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
“EZEQUIEL ZAMORA”
VICE-RECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
MENCIÓN PEDAGOGIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

**La Didáctica como Competencia
Pedagógica para la enseñabilidad del Docente de Educación Física,
Deporte y Recreación de la UNELLEZ (V.P.D.S)**

Autor: Maximiliano Latouche C.
C.I: 16.792.790

Tutor: Irwing Acevedo
C:I: 18.072.571

Barinas, febrero de 2018



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
“EZEQUIEL ZAMORA”
VICE-RECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
MENCIÓN PEDAGOGIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

**La Didáctica como Competencia
Pedagógica para la enseñabilidad del Docente de Educación Física,
Deporte y Recreación de la UNELLEZ (V.P.D.S)**

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de
Magíster Scientiarum en **Pedagogía de la Educación Física**

Autor: Maximiliano Latouche C.
C.I: 16.792.790
Tutor: Irwing Acevedo
C:I: 18.072.571

Barinas, febrero de 2018



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
“EZEQUIEL ZAMORA”
VICE-RECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
MENCIÓN PEDAGOGIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

CIUDADANO:

**Coordinador de Postgrado del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social
Presente.**

APROBACIÓN DEL TUTOR

Yo, Irwing Acevedo, cédula de identidad N° 18.072.571, en mi carácter de tutor del proyecto de Trabajo de Grado titulado; LA DIDÁCTICA COMO COMPETENCIA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑABILIDAD DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN DE LA UNELLEZ (V.P.D.S), Presentado por el ciudadano: **Maximiliano Latouche**; portador de la cédula de identidad No16.792.790, para optar al título de Magíster Scientiarum en **Pedagogía de la Educación Física**, por medio de la presente certifico que he leído el trabajo y considero que reúne las condiciones necesarias para ser defendido y evaluado por el jurado examinador que se designe

En la ciudad de Barinas, a los 10 días del mes abril del 2018.

**MSc: Irwing Acevedo
C.I: 18.072.571**

DEDICATORIA

A Dios, todo poderoso por darme salud y poder llegar a esta meta

A mis compañeros de estudio por la ayuda mutua.

A mis padres, por haberme educado con sabiduría, amor y paciencia.

A mis hermanos, quienes disfrutaban del logro tanto como yo.

Al profesor, Irwing Acevedo, por ofrecerme todos sus conocimientos, por su paciencia y esfuerzo y por creer en mi capacidad como emprendedor.

A todos los profesores quienes compartieron conmigo clase tras clase, de cada uno de ustedes les llevo sus conocimientos, su sacrificio, su lucha.

Muchas gracias a todos.

AGRADECIMIENTO

Dios todo poderoso por darme vida y salud, por cuidarme y protegerme

También agradezco a mis padres por el apoyo.

A mis compañeros por la comprensión.

A mi tutor Irwing Acevedo, por la orientación y guía en mi trabajo de grado.

A la UNELLEZ, como institución, para el logro de los estudiantes que no pueden ir a las grandes ciudades a terminar sus estudios.

A todos los profesores de la UNELLEZ que compartieron sus conocimientos con todos los estudiantes

A todos ellos Dios Pague

ÍNDICE GENERAL

	pp.
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE CUADROS	viii
ÍNDICE GENERAL	ix
RESUMEN	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
Objetivos de la Investigación	15
Justificación de la investigación	16
CAPÍTULO II	18
Marco Teórico Referencial	18
Antecedentes Históricos	18
Antecedentes Investigativos	20
Bases Teóricas	22
Praxis o Practica Didáctica	22
Teorías del Aprendizaje presentes en la Docencia Universitaria	27
Conceptualización de la Formación Docente	35

Competencias Básicas del Docente Universitario	38
Competencias Básicas en Docencia Universitaria	39
La Acción Educativa del Docente en las Instituciones Universitarias	39
Perfil y Competencias en las Instituciones de Formación Docente	40
Las competencias pedagógicas para el desempeño docente	44
Características principales de las Competencias Pedagógicas en Educación Superior	50
Propuestas teórico metodológicas que identifican un Desempeño Docente de Calidad	52
Didáctica de la Enseñanza en Educación Superior	60
Modelo del Desempeño Docente	67
Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	71
Discurso pedagógico	72
Diálogo intersubjetivo	73
Bases Legales	74
Definición de Términos Básicos	77
CAPÍTULO III	78
Marco Metodológico	78
Anclajes Teóricos del Método	78
Método de la Investigación	85
Escenario de la Investigación e Informantes Claves	88
Técnicas e Instrumentos de la Investigación	89
Recolección y Acopio de la Información	90
Fases de la Investigación	90

Selección de Técnicas de Recolección de Información	93
Entrevista Semi Estructurada	94
Etapas de la estructuración	95
CAPÍTULO IV	97
ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS	97
Categorización de las Entrevistas en Profundidad Estudiante Informante Clave	100
Categorización de las entrevistas en profundidad a los Docentes	136
CAPÍTULO V	176
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	176
Reflexiones Prospectivas	178
Diseño Didáctico	178
Con miras a la Formación	179
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Episteme del desarrollo propuesto por Piaget.....	28
Figura 2. Desarrollo propuesto por Decroly.....	31
Figura 3. Propuesta de Célestin Freinet.....	34
Figura 4. Proceso formativo.....	65
Figura 5. Características individuales de los estudiantes.....	66

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Modelo propuesto por Simpson y Smith	46
--	----



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN
Y DESARROLLO SOCIAL**

**La Didáctica como Competencia
Pedagógica para la enseñabilidad del Docente de Educación Física,
Deporte y Recreación de la UNELLEZ (V.P.D.S)**

**Autor: Maximiliano Latouche
Tutor: Irwing Acevedo
Año: 2018**

RESUMEN

El propósito de la investigación, fue la didáctica como competencia pedagógica para la enseñabilidad del docente de educación física, deporte y recreación. El objetivo general consistió en generar la didáctica como competencia pedagógica para la enseñabilidad del docente de educación física, deporte y recreación. La temática se abordó en una metodología cualitativa, con la finalidad de acercarse a la realidad social de cada informante, dentro del paradigma interpretativo que permitió develar la estructura del pensamiento de los actores sociales y sus significados. Entre los teóricos que respaldaron el estudio se encuentra: Ugas (2003), con la arqueología de lo pedagógico, que consiste en la construcción del conocimiento, Ochoa (2005), describe la disertación pedagógica como la teoría y la práctica y Morín (2009) señala a la educación como el proceso que debe permitir el uso de estrategias multidimensionales de enseñanza, aprendizaje. Se realizaron cinco entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes sin diferenciar el nivel y modalidad del sistema educativo venezolano. El procedimiento utilizado facilita la interpretación de los significados de los discursos, se sustentó en Van Dijk (2003), se analizan las nociones claves del discurso como la ideología, el contexto, el conocimiento. Se estableció además una discusión entre los temas emergentes y los referentes teóricos, llegando a la conclusión de reafirmar que es indiscutible, que la pedagogía no puede confundirse con las condiciones de enseñabilidad que caracterizan el estatuto epistemológico de cada disciplina, ni puede confundirse con la aplicación didáctica que se ejecuta en la enseñanza real. Por otro lado, aprender a conocer se asume como ser capaz de establecer puentes entre los diferentes conocimientos, capacidades interiores en el aprender a hacer se incita a un aprendizaje de creatividad y construir así una persona creativa, crítica y reflexiva: docente, preparado para abordar los desafíos del mundo futuro con un discurso pedagógico desde diferentes perspectivas con la contribución teórica para la enseñanza.

Descriptor: Discurso Pedagógico, Didáctica, enseñabilidad, competencias.

ABSTRACT

The purpose of the investigation was the teaching competence of pedagogical praxis as teachability speech to university postgraduate teaching. The overall objective was to generate theoretical contribution of the teaching competence of pedagogical praxis as teachability speech to university postgraduate teaching. The issue was addressed in a qualitative methodology in order to approach the social reality of each informant, within the hermeneutical, phenomenological and interpretive paradigm that allowed us to discover the structure of thought of social actors and their meanings. Among the theorists who supported the study is : Ugas (2003) , with the archeology of pedagogy, which involves the construction of knowledge, Ochoa (2005) , describes the pedagogical discourse as theory and practice and Morin (2009) points to education as a process that should allow the use of multidimensional teaching strategies, learning. Five interviews to teachers and students without identifying the level and type of the Venezuelan educational system were performed. The procedure facilitates the interpretation of the meanings of the speeches, was sustained by Van Dijk (2003), the key notions of discourse and ideology, context, knowledge is analyzed. It also established a discussion among emerging themes and theoretical framework , concluding reaffirm that it is undisputed , that pedagogy can not be confused with teachability conditions that characterize the epistemological status of each discipline, not be confused with the application didactic running on actual teaching . Furthermore, learning to know is assumed to be able to build bridges between different knowledge, learning capacities interiors make it encourages creative learning and build a creative, critical and reflective person: university teaching graduate prepared to address the challenges of the future world of pedagogical discourse from different perspectives with the theoretical contribution to teaching.

Descriptors: Pedagogical Discourse, Teaching, teachability, contests.



UNIVERSIDAD NACIONAL
EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
"EZEQUIEL ZAMORA"

Coordinación de Estudios Avanzados



ACTA DE VEREDICTO

Siendo las 10:00 a.m. del día 02 de Julio de 2.018 reunidos en la Coordinación de Estudios Avanzados, del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social de la UNELLEZ, los profesores: **IRWING ACEVEDO** (Tutor-Coordinador), **JOSÉ RAMÍREZ**, (Jurado Principal UNELLEZ) y **OSWALDO ORELLANA** (Jurado Principal UPT) Titulares de las Cédulas de Identidad N°: 18.072.571, 9.988.032, 11.273.366, respectivamente, miembros del Jurado Evaluador según Resolución N° CPT/2018/02/114, DE FECHA 14/06/2018, Acta N° 03, Ordinaria, N° 114, del Trabajo de Grado titulado **"DIDÁCTICA COMO COMPETENCIA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN DEL UNELLEZ (V.P.D.S)"** presentado por Licenciado: **MAXIMILIANO LATOUCHE**, titular de la cédula de identidad N° 16.792.790, con el cual aspira obtener el Grado Académico de **Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación Superior, Mención: Pedagogía de la Educación Física**; procedimos a dar apertura y a presenciar la sustentación de dicho trabajo por su ponente. Con una duración de treinta (30) minutos. Posteriormente, el participante respondió a las preguntas formuladas por el jurado y defendió sus opiniones. Cumplidas todas las fases de la defensa, el jurado después de sus deliberaciones por unanimidad, acordó **APROBAR** el Trabajo Especial de Grado aquí señalado por las razones que acompañan el anexo de ésta acta.

Dando fe y en constancia firman:

MSc. **IRWING ACEVEDO**
C. I. N° 18.072.571
(Tutor - Coordinador UNELLEZ)

Dr. **JOSÉ RAMÍREZ**
C. I. N° 9.988.032

(Jurado Principal UNELLEZ)



MSc. **OSWALDO ORELLANA**
C. I. N° 11.273.366
(Jurado Principal UPT)

INTRODUCCIÓN

El término didáctica como competencia pedagógica para la enseñabilidad del docente de educación física, deporte y recreación, en el ámbito de la diversidad educativa, engloba un conjunto de elementos donde convergen símbolos y significados en torno a lo que se ha de enseñar, es por ello, que el discurso pedagógico se vincula directamente con la enseñabilidad pedagógica y los diferentes tipos de competencia del discurso que están implícitos y relacionados con la función del docente en el desempeño de su praxis educativa.

Según Quintín (2004), este término, es la obra del grupo de investigadores de las prácticas pedagógicas, grupo que tiene, entre otros méritos, el de introducir e intentar naturalizar y emplear, la noción del estar al corriente, inspirada en la obra de Foucault (1999), en el campo de la educación y la pedagogía. Para las consideraciones del autor el discurso pedagógico es el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar del objeto que trata su discurso. Igualmente, el cuerpo del discurso pedagógico delimita el espacio de la educación, traza fronteras de las formas de educar, establece regulaciones, formas de apropiación del conocimiento, es decir, le da lugar al discurso para la enseñabilidad como objeto de deseo y merecedor de ser enseñado, la didáctica como competencia pedagógica para la enseñabilidad será un concepto central para seguir pensando la pedagogía de la interculturalidad, la relación del docente intercultural con los discursos pedagógicos y las experiencias de difusión y apropiación de ese conocimiento por parte de los estudiantes.

Por otra parte, este acto pedagógico como dispositivo del docente comprende una nueva forma de pensar la pedagogía. Es examinar las condiciones que le dan existencia al discurso pedagógico en la actualidad, esto es lo que Foucault, citado por Ugas (2003), denomina Arqueología

de lo Pedagógico, que consiste en la construcción de ese conocimiento que el docente fundamenta en una práctica discursiva. De esta perspectiva pedagógica se presenta como una elaboración del sujeto donde se organiza una información a su vez se sistematiza, la cual implica una característica multidimensional. Lo que, permite visualizar el proceso dinámico, complejo de la actuación del docente, lo cual contribuye hacia una elaboración de la praxis didáctica como competencia del discurso pedagógico, a partir de las interacciones entre la historia de los docentes, las prácticas y los procesos de enseñanza aprendizaje; es así donde surge una nueva realidad, como es el discurso pedagógico.

Para reafirmar lo antes planteado, Ochoa (2005), describe la disertación pedagógico como la teoría y la práctica, en cuanto a la primera, señala que se logra a través de reflexiones conscientes o inconscientes de los docentes y la segunda, es la que se proporciona en la producción teórica fundamentada en la práctica que a su vez prueba la teoría; esto ofrece jerarquía en el proceso de formación permanente del docente en su ejercicio profesional.

En correspondencia con lo descrito anteriormente la formación profesional docente, concebida en los términos señalados, exige asumir la pedagogía como un ideal científico en construcción que redignifica la praxis didáctica específica de la educación y de la pedagogía misma, a la luz del desarrollo contemporáneo de la filosofía, de las ciencias humanas y de la realidad contextualizada históricamente.

Por esta razón, la investigación ofrece una connotación en el hecho educativo porque el quehacer del docente se puede visualizar desde su acción, de ahí un proceso investigativo como éste, da la oportunidad que los actores sociales puedan narrar sus vivencias y experiencias desde la entrevista a profundidad, dando a conocer sobre el qué, cómo y para qué enseñar en los escenarios universitarios desde las dimensiones apunta a una triple misión de la educación consiste en aprenda a *conocer*, aprenda

a *hacer* y aprenda a *ser*, con todas las implicaciones que estos términos encierran.

Desde esta perspectiva de la investigación realizada se estructuró de la siguiente manera:

Capítulo I, denominado planteamiento del problema, en el cual se presentó el objeto de la investigación, los objetivos, la justificación y la formulación de la investigación en el espacio y en el tiempo, en términos explicativos, epistemológicamente fundamentado y sustentado, a partir de la reflexión de la investigadora, quien se identificó directamente con el objeto de estudio en el lugar de los acontecimientos.

El capítulo II, titulado marco teórico referencial, está constituido por los referentes teóricos que interpretan el objeto investigado, acompañado de una fundamentación teórica, tales como: contextualización epistemológica de didáctica, interpretación del competencia del discurso pedagógico en el pensamiento complejo, contextualización epistemológica de la enseñabilidad del docente, su relación en términos de competencias del profesor, discurso pedagógico, conocimiento académico, competencias, la educación como constructo y categoría, la arqueología como epistemología socio-histórica del saber, Educación Superior, la universidad, la misión de la universidad y su relación con los discursos, la práctica docente en la complejidad, el constructivismo en la conformación de la didáctica, el constructivismo pedagógico, características, condiciones para una enseñanza constructivista, la enseñanza por procesos en la Teoría Constructivista, la epistemología la enseñanza por procesos, los procesos de pensamiento en la complejidad, modelos pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje u orientación y aprendizaje, la diversidad como constitutivo de la práctica escolar compleja.

El capítulo III hace referencia al abordaje metodológico de la investigación, con los diversos anclajes teóricos del método, contexto epistemológico, metodológico, procedimental, bajo el cual se desarrolló la

investigación, asumiendo un método cualitativo que permitió interpretar y comprender situaciones, eventos, procesos sociales cargados de subjetividad, que forman parte de la realidad analizada en este trabajo de investigación. Asimismo se utiliza un enfoque epistemológico hermenéutico, porque su naturaleza y estructura permite interpretar los discursos de los diferentes actores sociales como los diversos significados que estos le asignan a la realidad educativa dónde se interactúa y se vive.

Para lograrlo, se aplica el método etnográfico que se centra en el análisis profundo del mundo a través de la interpretación de lo que piensan, hacen o dicen sus protagonistas, abordando el fenómeno educativo en el espacio donde ocurren los hechos, desde una perspectiva subjetiva, cualitativa, holística.

En el capítulo IV se presenta la realidad consistente en el análisis, descripción e interpretación de los resultados de la investigación, para ello se diseñaron matrices, donde se hace la presentación de los textos expresados por los sujetos investigados, las cuales fueron analizadas y posteriormente presentados de manera analítica para su debido estudio e interpretación. Finalmente se realizó un proceso de triangulación donde surgieron elementos que permitieron visionar los fundamentos teóricos de la construcción que se presenta.

En el capítulo V, se describen conclusiones, recomendaciones y reflexiones prospectivas que surgieron en el desarrollo de la investigación realizada donde se evidencia cómo los docentes dan significado al hacer diario y cómo se construye el saber pedagógico.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I

Planteamiento del Problema

El estudio se desarrolló en la autopercepción teórica para la enseñanza del docente Universitario, haciendo énfasis a la didáctica como competencia pedagógica para la enseñabilidad del docente de educación física, deporte y recreación, tomando aspectos conceptuales y modelos, con el propósito de ilustrar los aspectos comunes y diferencias de nuestra concepción teórico-metodológica visible durante el desarrollo de la investigación, de igual manera, se considera un aporte relevante a la actual gestión universitaria que mira a la calidad del sistema educativo.

La didáctica como competencia pedagógica para la enseñabilidad del docente de educación física, deporte y recreación se considera una condición de índole cognitiva y predeterminante del éxito profesional en contextos laborales propios de la formación universitaria, se observó desde la perspectiva académica como una acción netamente pedagógica, lo cual permite explicar logros contextualizados influyentes en la formación académica de los estudiantes de la Universidad, es este el motivo de búsqueda en la producción y calidad del conocimiento científico porque ellos deben ser los responsables de implantar diversas estrategias, habilidades y destrezas para lograrlo, de allí es válido mencionar a Zabalza (2003): “los profesores universitarios son distintos a otros profesores y enseñar en la universidad es distinto a otros contextos educativos” (p.52) , por lo tanto surge la necesidad de analizar la didáctica como competencia del docente universitario para estructurar la comprensión del acto didáctico.

Evidenciándose en el Área de Educación física de la UNELLLEZ específicamente en el VPDS, que los docentes universitarios mantienen un

desempeño tradicional en el valor formativo de contenidos programáticos de un subproyecto específico, sin considerar los métodos, estrategias, recursos, técnicas u observar en el desarrollo de sus clases para que se produzca el conocimiento, limitándose a promover actitudes y saberes procedimentales en los estudiantes, se presta atención en algunos casos actitudes personales motivadas por su actualización, ascenso, acceso a la información de punta, descuidando la docencia, investigación y extensión, deteriorando el nivel académico porque no cumplen con la práctica didáctica como una etapa necesaria en la construcción de conocimiento científico.

Entendiéndose, la práctica como praxis, un concepto que se utiliza en oposición a la teoría. El término suele usarse para nombrar los procesos donde postulados teóricos pasan a formar parte de experiencias vividas como desarrolladas en las aulas de clases, se hace presente cuando dichas ideas son experimentadas en el mundo físico para continuar con una contemplación reflexiva de sus resultados, este legado tiene relevancia para el Marxismo, corriente del pensamiento socio-político, la argumenta como una actividad práctica propia del hombre, objetiva, subjetiva que permite la transformación del ser humano y su naturaleza, de allí pues, en el caso de estudio se formará a partir de la interacción de los sistemas culturales, históricos así como los sociales, los cuales cada día son más complejos

En ese sentido, es importante puntualizar algunos conceptos determinantes en la formación académica de los maestrantes, al mencionar la praxis didáctica, evidentemente, se refiere a la Educación por ende a las competencias que debe demostrar el docente universitario; es decir, las habilidades y destrezas necesarias para conducir a un proceso académico de calidad, donde se innove la creatividad como también el desarrollo del pensamiento crítico, discurso pedagógico, intercambio de ideas, discusiones socializadas, elaboración y ejecución de proyectos científicos, entre otros.

La didáctica del docente universitario implica una práctica pedagógica que despierte en los estudiantes el deseo de aprender, crear de manera innovadora u original el conocimiento, así mismo, promover durante el desarrollo de sus clases la participación activa consciente, una comunicación abierta, para generar un clima óptimo de aprendizaje en el aula. Esa práctica docente debe ser un proceso de aprendizaje con dedicación y calidad académica, no de espaldas a las condiciones o realidades del entorno del área de posgrado.

Sin embargo, se hace evidente que el docente perteneciente al área de Educación Física del VPDS de la UNELLEZ no se preocupa por mejorar la calidad de la educación, que los estudiantes aprendan significativamente la construcción del conocimiento, sólo se limitan a cumplir algunos aspectos técnicos-administrativos propuestos en los contenidos curriculares, colocar una evaluación, cumplir un horario establecido, sin preocuparse en demostrar si los aprendizajes desarrollados en el aula son verdaderamente trascendentes para su formación académica; en función de lo antes señalado se debe priorizar los aprendizajes tal como lo afirma Martí (1990):

Los jóvenes se animan, discuten al maestro, al texto, al libro de consulta. Tienen cierto espíritu volteriano, que hace bien. Rechazan la magistral imposición, lo que también es bueno. Anhelan saber para creer. Anhelan la verdad por la experiencia; manera de hacer sólidos los talentos, firmes las virtudes, enérgicos los caracteres. (p. 44).

Con respecto a lo citado anteriormente, se percibe la necesidad de formar personas que puedan ser capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes ambientes y modalidades, que puedan entender el potencial de lo

que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas. Para las universidades ese aspecto constituye un reto y un motivo de cambio para ajustarse a dichas demandas de la sociedad del siglo XXI.

El docente universitario que trabaja en la institución debe tener claro la acción formativa del nivel existente, en algunos casos no se han formado para ejercer esa función, por que han ingresado en esta coordinación expertos en los contenidos propios de su especialidad: matemáticas, metodología, computación, ingles, entre otros; sin demostrar ninguna competencia docente o algún tipo de formación pedagógica, que no han sentido esta necesidad formativa, ni la UNELLEZ les ha exigido alguna formación exhaustiva previa al desarrollo de la función de docente universitario.

Estas afirmaciones llevan a comprender la práctica didáctica como una realidad compleja, lo cual implica análisis y marcos de interpretación inéditos actualizados a considerar en la formación continua de los docentes universitarios; de allí pues, en el sub-programa de Educación Física de la UNELLEZ se requieren profesionales con alta capacidad cognitiva y destacada experiencia profesional, en donde su práctica se oriente a la formación de investigadores en los diversos campos del conocimiento, que les permitan explorar una nueva realidad educativa en la construcción de saberes pertinentes y relevantes para una educación de calidad, es así como la didáctica logra convertirse en un requisito fundamental para el proceso formativo del profesor que busca el mejoramiento profesional y personal.

Lo expresado anteriormente, permite plantearse la siguiente interrogante: ¿Por qué es necesario que la didáctica sea el fundamento de las competencias del docente universitario de educación física, deporte y recreación del VPDS de la UNELLEZ?

En el desempeño del docente universitario descansa gran parte del éxito de las políticas educativas nacionales, estrategias, planes, programas y otros elementos más. Atendiendo a Darling-Hammond (2000) quién afirma que las instituciones ejercen una pequeña influencia en el rendimiento de los estudiantes, pero gran parte de esa diferencia sustancial es atribuida a sus profesores. Ellos son los encargados de absorber y generar una visión del mundo que les rodea, a través de una didáctica acorde con los cambios generados en los últimos años.

De allí que, para el subprograma de Educación Física del VPDS de la UNELLEZ, es una necesidad no solo tener un docente con las competencias profesionales idóneas, que permiten desarrollar una praxis didáctica como un fenómeno complejo que contribuya a la formación de estudiantes de alto nivel académico y profesional.

Al considerar la idea presentada por González y González (2008):

Un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, sustituida por la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social. (p.185)

Es importante destacar, lo señalado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (2007), donde se discutió sobre las competencias que debe tener el docente universitario: ser más dinámico, democrático, competente, colaborador, productor del conocimiento científico, innovador permanente en las acciones del currículo, incorporador de nuevos

métodos de aprendizaje, comprender el impacto de la ciencia y la tecnología; de allí pues, al observar la praxis didáctica que desarrolla el docente universitario de Educación Física del VPDS de la UNELLEZ, existen deficiencias y debilidades asociadas a una imagen de docencia deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente, condicionadas por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente.

Es válido mencionar lo señalado por Chechia (2009): “Las competencias representan un tema a considerar para gran parte de las universidades y la relativa juventud en la incorporación en los diseños curriculares y en la formación docente hace que su construcción todavía requiera nuevos ajustes” (p.13), es obvio que en la docencia universitaria la praxis didáctica sea considerada un proceso con alto nivel de complejidad en cuanto a la formación y calidad académica, por lo que el docente debe demostrar dominio del conocimiento, colaborar en la construcción del saber científico para poder desenvolverse en su espacio y cumplir con una praxis netamente profesional, articulando las ideas científicas que faciliten la adquisición de nuevos saberes.

Por lo tanto, existe una situación que amerita ser analizada en su contexto de una manera científica. Morín (2009) señala lo siguiente:

La educación debe permitir el uso de estrategias multidimensionales de enseñanza y aprendizaje, con el fin de desarrollar y/o mejorar las diferentes dimensiones humanas. Se debe prestar una especial atención a la utilización de técnicas de concentración, meditación y relajación, así como a actividades de naturaleza biopsicofísica capaces de promover estados de serenidad, calma y paz interior a través de la creación de ambientes educativos estimulantes, placenteros, creativos, intelectualmente enriquecidos y afectivamente integradores, que contribuyen a una mejor gestión de los problemas y a la resolución pacífica de los conflictos.

De acuerdo con Morín (2006) la conceptualización de la educación y su implicación de los cambios que tienen lugar en la formación superior, se puede considerar como un símbolo de avance en la autonomía y la calidad académica que realiza el docente universitario, las universidades han dejado de ser instituciones circunstanciales en la sociedad, para ser instituciones responsables del desarrollo de las sociedades que integran.

Es válido mencionar, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Misión UNESCO (2007), allí se establecen acuerdos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica, enfatizando así mismo en las Misiones y Funciones de la Educación Superior en su Artículo 1: La misión de educar, formar y realizar investigaciones, así mismo se insiste en la formación de diplomados capaces de atender necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, porque de este modo, la aplicación académica se centra en el estudiante como persona que construye un aprendizaje profesional, lo cual exige entender la interrelación entre las diversas competencias en el proceso de formación profesional universitaria, donde se combinen conocimientos teóricos de alto nivel adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

De igual manera, se aspira tener un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, con opciones que faciliten entrar y salir del sistema universitario debidamente preparados, así como oportunidades de realización individual y colectiva para formar ciudadanos participativos y/o activos en la sociedad, desde el punto de vista académico constituyen el resultado de un proceso de aprendizaje que garantiza estudiantes capaces de integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y

responsabilidades que exigen los perfiles profesionales; el docente en este nivel debe ser un facilitador de aprendizajes y experiencias en el aula, cuya actividad consiste en planificar, organizar, controlar y dirigir los recursos humanos, materiales o tecnológicos de forma eficaz y eficiente, de manera tal que los estudiantes logren obtener un conocimiento significativo

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar contribución teórica de La didáctica como competencia pedagógica para la enseñabilidad del docente de educación física, deporte y recreación

Objetivos Específicos

- Revisar categorías pedagógicas que subyacen en el modelo actual de la enseñanza del docente de Educación Física, Deporte y Recreación universitario.
- Analizar las teorías relacionadas con la didáctica y las competencias pedagógicas en el marco de la Educación Universitaria.
- Derivar basamentos ontológicos y epistemológicos para una contribución teórica en la enseñanza del docente de Educación Física, Deporte y Recreación universitario fundada en la didáctica y las competencias pedagógicas.

Justificación de la investigación

Las razones que sustentan la investigación están orientadas al estudio de las competencias pedagógicas de los docentes universitarios, de manera que estos sean significativos y adecuados a la realidad del contexto educativo del subprograma de Educación Física Deporte y Recreación del VPDS de la UNELLEZ, tal como lo plantea la Ley de Universidades, 1990. Art. 34: la docencia se inspira en un definido espíritu de democracia, de justicia social, solidaridad humana y abierta a todas las corrientes del pensamiento universal, los cuales se expondrán y analizarán de manera rigurosa, científica, caracterizada por una determinada autonomía académica, para planificar, organizar, dirigir y controlar las funciones inherentes a la docencia.

La investigación beneficia al subprograma de Educación Física Deporte y Recreación del VPDS de la UNELLEZ, a través de los diferentes actores y autores educativos se lograría establecer políticas y acciones de autogestión, sustentar teóricamente un cambio en el perfil del docente universitario, para fortalecer el nivel académico de la UNELLEZ como institución de educación superior promotora de cambio y desarrollo de la región. Por ende, es conocer de qué manera la Universidad cumple con la sociedad y cumple para sí misma, tratando de analizar su funcionamiento de manera racional, científica, dejando de lado los intereses y los procesos anárquicos, que dificultan el paso a una estructura académica y de análisis interno en la búsqueda de la calidad institucional.

De esta manera, el contexto de la investigación será subprograma de Educación Física Deporte y Recreación del VPDS de la UNELLEZ, es probable, que ya existan estudios previos acerca de las competencias desempeñadas por los docentes universitarios de otras instituciones universitarias con programas similares; los cuales serán de gran aporte para

la ejecución del estudio, sin embargo, el propósito de este trabajo es de contribuir a esclarecer las competencias pedagógicas en la didáctica de los docentes universitarios subprograma de Educación Física Deporte y Recreación del VPDS de la UNELLEZ, destacando, por un lado, la complejidad del tema estudiado y por otro, la comprensión que generan la investigación y la reflexión de la práctica educativa como promotores de cambio y búsqueda de la excelencia docente en la educación superior.

Para el constructo teórico del estudio se consideró la teoría del constructivismo social, es válido señalar a Méndez (2002) quién enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un modelo de descubrimiento del aprendizaje; el autor pone énfasis en el rol activo del profesor mientras que las habilidades de los estudiantes se desarrollan fluidamente de acuerdo a la actuación del docente, puesto que en sus postulados el aprendizaje tiene una interpretación audaz, es decir sólo en un contexto social específico se logran aprendizajes significativos.

De allí pues, el enfoque sociocultural ante la perspectiva de los cambios que debe iniciar en el docente en constante relación con el ambiente son de relevancia, así mismo, la teoría del capital humano la cual considera en sus postulados epistemológicos un profesional de calidad, con conocimientos, habilidades o capacidades orientadas a lograr en los estudiantes aprendizajes, sin descuidar la parte anímica, afectiva, moral y emocional del individuo.

De igual manera, cabe considerar el enfoque funcionalista y crítico del desempeño académico del docente, pues, se plantea buscar legitimar y fortalecer la praxis didáctica, desde el horizonte axiológico con la aproximación teleológica de la educación con valores que le permitan seguir manteniéndose como formador de formadores; cumplir con determinadas exigencias del diseño curricular y poder realizar con calidad su labor académica.

Sin embargo, Saravia (2008) en su investigación concluye que el cambio se inicia en la persona y el ambiente para su crecimiento debe ser generado por el aspecto institucional. Lo antes expuesto, guarda coherencia y pertinencia con lo establecido en la investigación, por lo que es importante asumir una postura ontológica y epistemológica, que permita exponer los desafíos del constructivismo sociocultural, en cuanto a la didáctica de los docentes universitarios. El autor antes mencionado, refiere en cuanto a la universidad del siglo XXI, que ya no es una comunidad de enseñanza-aprendizaje sino, una Comunidad de Aprendizaje Permanente avanzando hacia un repensar constante de nuestra práctica académica y científica, para aportar con ideas nuevas que reflejan al ser humano en evolución.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

Las competencias del docente de educación física, deporte y recreación y la didáctica encierran un debate relevante, algunas veces acalorado que incluye temas relacionados con el análisis crítico de los maestrantes, su visión del aprendizaje, la realidad del contexto, el discurso utilizado, debate de ideas, producción del conocimiento, entre otros.

Antecedentes Históricos

En el contexto Internacional es válido mencionar la Declaración de París (1998): “acordó entre los desafíos de la Educación Superior en el Siglo XXI, orientar la capacitación del profesorado hacia la innovación pedagógica centrada en el estudiantado y el fortalecimiento de la calidad de la enseñanza” (p.1). De allí al pretender estudiar las competencias pedagógicas, caso del docente de educación física, deporte y recreación de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ- V-P-D-S) se requiere deliberar como la sociedad del conocimiento científico se perfila con un alto nivel de exigencias para los estudiantes, considerándolos como el principal factor de desarrollo del país, elemento sustancial garante del ejercicio de la democracia.

Ahora bien, existe la necesidad de enfatizar en las competencia pedagógica del docente universitario, que al respecto Filmus, (1995), dice: “la evidencia, por una parte, del deterioro que atraviesa el sistema educativo en las últimas décadas y por otra, no toda la población ha alcanzado ciertas

competencias, conocimientos y valores que la educación promete” (p.23). Para expresar este fraccionamiento, se debe considerar el contexto socio - económico a nivel mundial que impregna los sistemas educativos universitarios; si bien la educación contribuye a garantizar la equidad, el Estado debe asumir su responsabilidad: en otros estratos: salud, trabajo, acción social, inclusión con calidad, espacios físicos adecuados, entre otras.

Del acercamiento a esta realidad, se debe recordar que cada país de acuerdo a sus recursos y características particulares de funcionamiento adoptará medidas, orden, disposición, entre otros; para implementar un proceso de alta complejidad para atender la demanda presente en los espacios institucionales, específicamente en las universidades. El recinto universitario algunas veces puede generar estrategias para garantizar la calidad académica y neutralizar todas las diferencias, sin embargo, debe enmarcarlas en un conjunto de políticas sociales y educativas que tiendan a compensar estructuralmente las diferencias de origen; actualmente, se ha discutido qué se entiende por calidad de la educación con igualdad de oportunidades, lo cual puede ocultar discriminaciones al considerar las competencias presentes en el docente universitario.

Es relevante mencionar, la Comisión Presidencial para la Reforma Educativa Venezolana (COPRE, 1993) plantea:

La preparación de la fuerza de trabajo de un país es indispensable para el eficiente funcionamiento de empresas y organizaciones, y la formación de una base de conocimiento adecuado que apoye los procesos productivos con la indispensable actividad de investigación y desarrollo tecnológico en sectores claves (p. 34).

En ese sentido el estado venezolano es responsable de la formación de individuos para incorporarlos al campo productivo, sin embargo, en las universidades no se presta importancia a esta propuesta, la evaluación

institucional se realiza bajo los parámetros estrictamente administrativos o institucionales, obviando la parte académica.

El sistema educativo venezolano, exige al individuo un alto desarrollo de sus competencias, es por ello, que la formación del recurso humano debe estar orientada a formar personas con pensamiento crítico, así mismo, generar espacios de enseñanza donde se enfatice el aprendizaje racional, autónomo, constructivo, reflexivo, intuitivo, crítico, encaminado a la resolución de problemas sociales, académicos, entre otros.

Antecedentes de la Investigación

En la revisión documental realizada se seleccionaron varios antecedentes relacionados con la investigación, entre los que se ubica la tesis doctoral de Marín (2008), titulada “La Formación Académica del Personal Docente Universitario”, cuyo objetivo fue establecer la importancia de la investigación en la formación académica del personal docente universitario, plasma de manera general, que el docente debe abordar la búsqueda investigativa a partir de una formación previa durante su capacitación profesional, el estudio se realizó en el Colegio Universitario de los Teques “Cecilio Acosta” específicamente en la Coordinación de Recursos Humanos, estudio basado en el paradigma cualitativo, la población correspondió a los docentes del Área de Pregrado integrada por veintisiete (27), donde se seleccionó un grupo de estudio integrado por diez (10), concluyendo la necesidad formativa requerida en esa área, a fin de que el docente establezca los escenarios apropiados para desarrollar el esquema curricular, donde él conductor y guía del proceso de aprendizaje, tanto como sus estudiantes puedan crear y recrear el conocimiento científico a través de la investigación. Lo antes citado, guarda relación y pertinencia con el estudio

propuesto dado que, se debe resaltar el desempeño eficiente en todas las áreas: docencia, investigación y extensión que debe tener el docente universitario al momento de ejecutar la acción educativa.

Hernández (2009), en su investigación doctoral titulada “Competencias profesionales para la enseñanza universitaria” afirma: las competencias son presupuestos, capacidades o potencialidades que hacen posible la acción educativa, el conocimiento debe tener carácter de un saber científico, donde señala que las exigencias del cambio de la sociedad de hoy y la esperanza de que la educación contribuya a superar las limitaciones económicas y sociales obligan a las universidades formadoras de docentes, a introducir en sus programas innovaciones que garanticen una participación de amplia cobertura y de alta calidad, que vincule la práctica en el aula con la formación académica. De esta manera, el docente investiga su propia práctica y se convierte en el protagonista directo en la construcción del conocimiento científico, de igual manera asume los adelantos producidos en las tecnologías de la comunicación y la información permiten el uso de programas educativos con mayor interacción.

En línea similar cito a Delgado (2013) quién en su tesis doctoral designada “La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos” enfatiza que las estrategias de formación del profesorado se limitan a las acciones formativas, también incluyen otras actividades como jornadas, seminarios, talleres, congresos educativos, entre otros; destacando experiencias de innovación docente como actividades complementarias contribuyen al intercambio de ideas y buenas prácticas entre profesores, siendo en su mayoría abiertas y de carácter interdisciplinar, la posición del autor coincide con la perspectiva que se le atribuye al docente universitario: *formador de formadores*, en cuanto a los requerimientos exigidos en el sistema de educación universitaria, el objetivo del estudio está centrado en el desarrollo de un

programa integral de formación permanente del docente permite su participación activa en la construcción colectiva del saber.

Es relevante mencionar Ramírez (2009) el cual señala en su investigación doctoral “Calidad de vida del docente en tiempo postmoderno” que el docente es protagonista de su propia calidad de vida, ya que lo hace responsable del uso de sus habilidades y destrezas personales, profesionales y académicas; de allí que surge la necesidad de vincular ambos planteamientos, es evidente, a través de ellas se evalúan las habilidades de la labor profesional realizada, pero las aptitudes subyacentes permiten identificar las destrezas que debe desarrollar un individuo observando su actuación en el mundo social, institucional, empresarial, biológico, cognitivo, entre otros.

De los señalamientos anteriores se considera que las competencias tienen un carácter particular, contextual, mediado y social, esto quiere decir que su desarrollo no puede estudiarse en términos estructurales, centrados en el sujeto, sino por el contrario debe realizarse desde una perspectiva ínter psicológica, en donde los procesos cognitivos sean entendidos en términos socialmente distribuidos, compartidos, negociados y construidos.

Bases Teóricas

Didáctica

Para Padrón (2006): “El aprendizaje orientado a través de la enseñanza requiere de estrategias didácticas innovadoras centradas en el educando que lo lleven a apropiarse del conocimiento propuesto y desarrollar habilidades que lo aproximen a un nivel alto de conocimiento” (p, 162). Además, promover en él la capacidad de auto aprender encaminado hacia la búsqueda permanente de la gestión del conocimiento se centra en el

estudiante quien busca el aprendizaje que considera necesario para resolver los problemas que se le plantean, los cuales conjugan aprendizaje de diferentes áreas de conocimiento. Además, tiene implícito en su dinámica de trabajo el desarrollo de habilidades, actitudes y valores benéficos para la mejora personal y profesional del educando.

El aprendizaje significativo se usa como una estrategia de trabajo en el desarrollo académico del plan de estudio para que los estudiantes aprendan a resolver problemas de su entorno y aplicar el conocimiento en los diferentes contextos, proponiendo alternativas de solución a los problemas. Por lo tanto, es una estrategia de enseñanza aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resultan importantes, partiendo del análisis de situaciones problemáticas donde el estudiante resuelva los problemas planteando y diseñando alternativas de solución en busca de los objetivos de aprendizaje propuestos.

Los educandos interactúan entre ellos para comprender y resolver las situaciones problemas planteadas logrando apropiarse del conocimiento del área de acuerdo a las necesidades del contexto e impulsar el trabajo colaborativamente para que desarrollen habilidades de análisis, síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje, se sustenta en corrientes teóricas, como la constructivista, basándose en los principios básicos del entendimiento con respecto a una situación de la realidad, la interacción con el medio ambiente, el conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje, el conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno.

Dentro de la experiencia los estudiantes van integrando una metodología propia para la adquisición de conocimiento, aprenden sobre su propio proceso de aprendizaje Los conocimientos son introducidos en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada. Una de las

principales características está en fomentar en el estudiante la actitud positiva hacia el aprendizaje, en el método se respeta la autonomía del educando, quien aprende sobre los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método, los estudiantes tienen además la posibilidad de observar en la práctica aplicaciones de lo que se encuentran aprendiendo en torno al problema.

Además, el aprendizaje debe centra en el estudiante y no en el profesor, el cual debe estimular el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, se trabaja en grupos pequeños, de igual forma en cursos de diferentes disciplinas, convirtiéndose el docente en un facilitador del aprendizaje. Como lo expresa Santillana (2003), "La enseñanza aprendizaje, desde esta perspectiva requiere que los estudiantes sean activos, independientes, con autodirección en su aprendizaje y orientados a la solución de problemas en lugar de ser los tradicionales receptores pasivos de información" (p.57).

Se enfatiza en el desarrollo de actitudes y habilidades que busquen la apropiación activa de nuevo conocimiento, para generar ambientes adecuado en el grupo de participantes y trabajar de manera colaborativa para resolver problemas comunes en forma analítica, con la participación de los docentes como tutores en el proceso de discusión y del aprendizaje.

El aprendizaje, plantea el problema de acuerdo al interés de los estudiantes motivándolos a examinar de manera profunda los conceptos y objetivos que quieren aprender con base a las necesidades o situaciones de la vida diaria, para llevar a los estudiantes a tomar decisiones o hacer juicios basados en hechos, información lógica y fundamentada. Están obligados a justificar sus decisiones y razonamiento en los objetivos de aprendizaje del curso. La cooperación de todos los integrantes del grupo de trabajo es necesaria para poder abordar el problema de manera eficiente. Con una estrategia dinamizadora en la construcción del conocimiento por parte de los

estudiante, de igual forma propicia espacios de convivencia entre los estudiantes potencializando competencias cognitivas, humanísticas y afectivas. Además, el docente facilita el aprendizaje de los educandos, a través de la orientación y seguimiento de la solución de los problemas planteados. En la enseñanza-aprendizaje, es importante considerar los procesos de enseñar a pensar y de enseñar a aprender.

Para Piaget (1980): “Una manera de aplicar la praxis didáctica es mediante las estrategias de aprendizaje” (p.163). Uno de los mayores logros de la pedagogía del siglo XX, es haber demostrado que el aprendizaje y la enseñanza no son dos caras de la misma moneda, presentan grandes diferencias, lo que puede enseñarse debe enseñarse y así será aprendido. Con esta nueva concepción, el énfasis se ha ido trasladando hacia el aprendizaje, desvertebrando la primacía que ha tenido la enseñanza a lo largo de varios milenios, a pesar de esto, es muy poco lo que se conoce de ella, observar el procedimiento metodológico que utilizan los docentes magistrales de hoy, no difiere mucho del utilizado por los maestros hace tres mil años. Nadie ha logrado descubrir un método para modificar lo que hacían.

Sin embargo, desde finales del siglo XIX, se ha gestado un marcado interés para desarrollar hipótesis y construir conocimientos sobre el aprendizaje, llegando a la concepción de Vigostky, (1986), dice que “el aprendizaje es tan personal como las huellas digitales, no existen dos personas que aprendan exactamente igual. Cada uno tiene sus propias estrategias perceptivas, estados motivacionales, distinto ritmo, distinta capacidad de atención y a su vez, distintas potencialidades” (p.145).

Pero algunas cosas tienen que ser enseñadas. Siempre se requiere un docente que identifique las potencialidades y una vez identificadas conjuntamente con el estudiante, construir los escenarios pedagógicos donde éstas tendrán que fraguarse. La esencia de la educación no está

precisamente en atiborrar de conocimiento a los educandos, sino ayudarles a descubrir su propia unicidad, a enseñarles cómo desarrollarla, para luego orientarles cómo transmitirla a los demás. La preocupación central que ha motivado la creación de la praxis didáctica son las estrategias de aprendizaje que radican en el análisis de por qué, a pesar de los múltiples esfuerzos que se hacen para desarrollar herramientas de estudio efectivas en poblaciones de estudiantes de distintos niveles, éstos fracasan con frecuencia. Se parte de la premisa de que esto ocurre así, porque en dichos esfuerzos se observa un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo y, sobre todo, en su forma de enseñarlos por parte de los docentes.

Según Ausubel (1983) “Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitrario y sustancial no al pie de la letra con lo que el estudiante ya sabe” (p.87). Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del educando, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto, en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender.

La praxis o práctica pedagógica y didáctica representa el espacio académico en el cual se cultiva con particular esmero la proximidad interpersonal alrededor de la deliberación, la formulación y debate de proyectos, la articulación de propuestas, la toma de decisiones, dentro de la interdisciplinariedad cuyo epicentro lo constituye la disciplina pedagógica cuerpo doctrinal teórico práctico. Se trata de un espacio privilegiado por la riqueza s de horizontes que en el convergen, los que a su vez se dimensionalizan y proyectan transformados en creatividad y calificación de nuevas posibilidades de desarrollo humano.

De esta forma Hegel, (1807), “La praxis es el común denominador de la condición humana, y tan sólo a partir de ella puede establecer el hombre relación con la naturaleza mediante la poética. El hombre no nace en la naturaleza. No nace desde los elementos hostiles, ni de los astros o vegetales” (p.245). Nace desde el útero materno es recibido en los brazos de la cultura. Así pues, la primera experiencia del hombre no es la naturaleza sino la calidez humana. Para los animales la experiencia prosémica es la naturaleza. El pez al nacer debe defenderse sólo en las aguas que lo rodean. Como lo expreso Albert Einstein (1950):

Saludo al hombre que pasa por la vida siempre al servicio del prójimo, sin conocer el miedo, extraño a toda agresividad y a todo resentimiento. De este material están constituidos los grandes conductores morales que brindan consuelo a la humanidad, en las miserias que ella misma crea.

Aprendizaje presentes en la Docencia Universitaria de Educación Física, Deporte y Recreación

La revisión de los antecedentes teóricos sobre aprendizajes que debiesen utilizar los docentes universitarios es una consulta obligada en esta investigación, se hace referencia a los aportes teóricos de Piaget, Rousseau, Decroly, Vigostky y Freinet.

Teoría de Piaget (1980) elaboró un modelo teórico que describe como los individuos organizan y asimilan la información dándole sentido a su actuar en la vida, afirma que la interacción de diversos agentes biológicos, psicológicos y sociales influyen directamente en esos cambios, el descubrimiento de que el pensar se despliega desde una base genética sólo mediante estímulos socioculturales, así como también que se configura por la información

recibida por sujeto, información que permite la adquisición de nuevos aprendizajes de un modo activo, por más inconsciente y pasivo que parezca el procesamiento de la información.

Lo relevante en esta teoría sería el proceso de acomodación y adaptación (ver figura 1), según Arancibia y otros (1997): “la acomodación al contrario de la asimilación produce cambios esenciales en las representaciones cognitivas, se modifican para incorporar nueva información generando un nuevo esquema” (p 25), atendiendo esta apreciación considero que aún falta mucho por descubrir y analizar la mente humana debido a que esta resulta muy compleja aún para poder entenderla.

Considero que la relevancia de la Teoría Piagetiana en la docencia universitaria radica en que los estudiantes pueden aprender mucho de otro individuo, crean sus propios conocimientos, prestan atención a sus maneras de resolver sus problemas, promueve el aprendizaje cooperativo, participación activa en las actividades fuera y dentro del aula, entre otros.

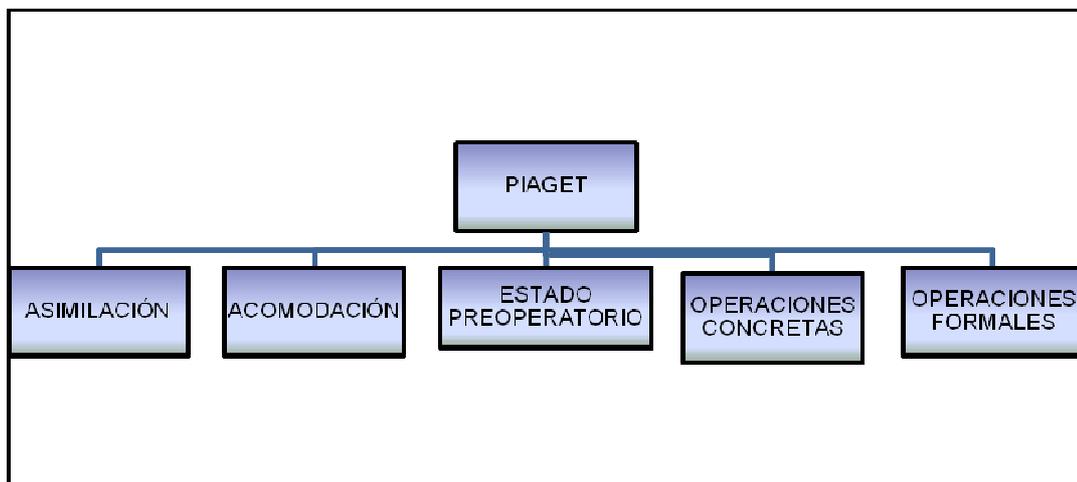


Figura 1. Episteme del desarrollo propuesto por Piaget. Latouche (2018)

Teoría de Rousseau. Su herencia de pensador radical y revolucionario está probablemente mejor expresada en sus dos más célebres frase, una contenida en el contrato social: El hombre nace libre, pero en todos lados está encadenado; la otra contenida en su Emilio, o De la Educación: El hombre es bueno por naturaleza, de ahí su idea de la posibilidad de una educación libre.

De allí que los aportes teóricos de Rousseau a la educación consiste en respaldar la práctica continua de cada persona ante los acontecimientos cotidianos, reflexionando sobre el efecto específico de las acciones de los estudiante, les permite discernir lo bueno o no, favoreciendo sus capacidades para eludir las diversas dificultades que se les pueda presentar, de igual manera, generar el amor a sí mismo, al grupo y al contexto donde se desenvuelve.

... una forma de asociación que defienda y proteja con la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y permanezca tan libre como antes” (Rousseau 1762/1984; p. 20)

De lo antes citado se infiere que en la época de Rousseau existían demasiados conflictos, solo buscaban una salida para descubrir una razón efectiva que de alguna forma pudiera validar en su mente y tratando de encontrar razón a la forma de actuar de las personas lo cual intervenía en su aprendizaje, desde la antigüedad de la existencia del hombre jamás fue bueno ni libre como dice Rousseau, aunque tendríamos que analizar el concepto de libertad y bueno de este autor para poder dar una opinión más acertada sobre esto pedagógico para la enseñabilidad.

Este filósofo instaura el contrato social como un orden basado en un derecho convencional y no natural. "Supongamos a los hombres en un punto en que los obstáculos que dañan su conservación, en el estado de naturaleza, inutilizan, por su resistencia, las fuerzas que cada individuo puede emplear para mantenerse en esa situación. En ese momento, tal estado primitivo no puede seguir subsistiendo y el género humano perecería si no cambiara su modo de ser y existir" (Rousseau 2004: 149)

Teoría de Decroly. Este teórico estudió las corrientes de la psicología contemporánea y siguió las directivas de la escuela de Ginebra. Es importante destacar la estrecha relación que establece entre globalización e interés al analizar las formas de la percepción. El interés del alumno lo liga a las necesidades básicas, y a éstas las divide en cuatro especies: 1) necesidad de nutrirse, 2) necesidad de refugio, 3) necesidad de defenderse y protegerse, 4) necesidad de actuar, de trabajar solo o en grupo, de recrearse y mejorar. Tomar en cuenta que el docente debe tener una praxis didáctica como competencia del discurso pedagógico para la enseñabilidad.

Su proyecto se fundamenta en el hecho que la educación debe respetar la originalidad del niño para lograr una mejor integración de las generaciones jóvenes en el medio social, porque el objetivo social se logra considerando las posibilidades de los individuos (Decroly, 1927) estos captan la realidad no de forma analítica sino por totalidades. Significa que el conocimiento y la percepción son globales.

El procedimiento mental actúa, en un primer estadio, como una percepción sincrética, confusa o indiferenciada de la realidad, para pasar después, en un segundo estadio, a un análisis de los componentes o partes; y concluir finalmente, en un tercer estadio, con una síntesis que reintegra las partes de forma articulada, como estructura (Ver figura 2). La función de globalización tiene claras consecuencias didácticas. Hay que aplicar en la

enseñanza métodos acordes con la psicología y la forma de percepción del individuo.

Es por ello la importancia de retomar la globalización como proceso de aprendizaje donde el discurso pedagógico sea considerado competencia en la enseñabilidad, viendo al hombre como un todo en un contexto ambiental donde exista relevancia, sin embargo el hombre es una forma y el ambiente otra. El hombre reaccionará a lo que su ambiente le exige o como lo trate, pero no siempre es quien determinará el ser de las personas. En parte puede llegar a ser un problema el ambiente en el cual alguna persona este inmerso pero puede salir de allí con un poco de ayuda o en determinada situación el ambiente lo ignore aunque viva en él, no siendo parte del mismo.

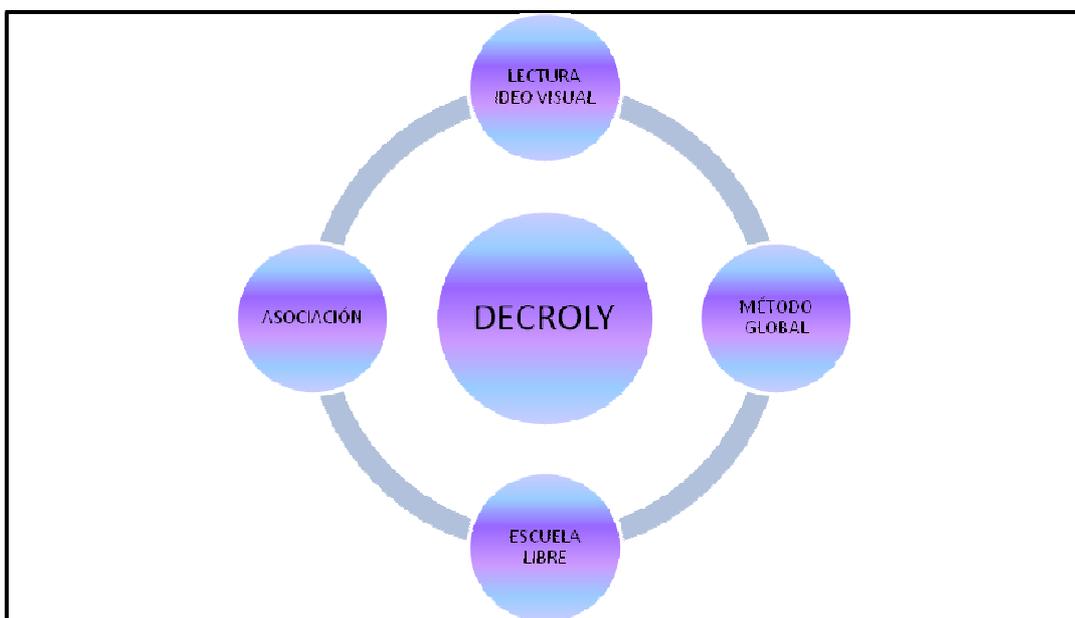


Figura 2. Desarrollo propuesto por Decroly. Latouche (2018)

Teoría de Vigostky. Escribió en extenso sobre la mediación social en el aprendizaje y la función de la conciencia. Lo poco que Vigostky escribió, fue publicado durante su breve existencia o en los años que siguieron después de su muerte.

Constituyó su insistencia en el notable influjo de las actividades con significado social en la conciencia, el pretendía explicar el pensamiento humano en formas nuevas, rechazaba la doctrina de la introspección y formuló muchas de las mismas objeciones de los conductistas. Vigostky consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que lo produce la integración de los factores social y personal. El fenómeno de la actividad social ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente.

Al respecto Cabanillas (2007) expresa:

Para el epistemólogo social las exposiciones acerca del mundo se insertan en las prácticas sociales, de modo que queda abierto una serie de nuevos campos de investigación, siendo uno de los más interesante el relativo a los valores, los que en una perspectiva dualista quedan subordinados a la práctica científica, especialmente bajo los desarrollos técnicos que tal práctica genera, por cuanto ella es presentada independientemente de los individuos o por sobre ellos con categorías de neutralidad valórica.(p. 86)

En línea similar se podría afirmar que el constructivismo social manifiesta su interés por aspectos epistemológicos, en cuanto procura identificar los límites de lo que se puede conocer, observar como construyen los sujetos sus hábitos de cognición por ello un espacio amplio al desarrollo de las ciencias cognitivas son las aulas de docencia universitaria, sin embargo, es posible encontrar un fundamento común que compromete toda

posición constructivista, primero, cuestiona la dicotomía entre sujeto y objeto planteando que el observador participa en la construcción de lo observado.

Vigostky tenía una perspectiva muy amplia sobre lo que debía ser la educación, pero infiero que solo se asociaba en las argumentos racionales del hombre en sociedad, olvidando la persona como ser humano, planteaba que todas los individuos partimos de algo básico para poder hilarlo y así poder comprender sus conocimientos en determinado momento.

Teoría de Freinet. Pedagogo francés creador de las actividades de arte y estimulación en la escuela, ocupándose de la renovación pedagógica, llevando a la práctica una enseñanza activa que deberá ser pedagógica de índole popular porque estará vinculada tanto al medio en que se trabaja como a los intereses de los niños.

Según González (1988) la propuesta de Freinet no radica solo en el hecho de dar un papel activo al individuo, sino en construir una escuela viva de la vida familiar, de la vida en el pueblo, del medio. De esta manera se va construyendo una pedagogía unitaria, sin distinciones entre la escuela y el medio social.

Lo citado permite afirmar que actualmente en el campo educativo se presentan diversos cambios, cada vez más rápidos. La vida de las personas exige mayores demandas y menos tiempo, con diversas herramientas tecnológicas pero con personas que no las saben utilizar adecuadamente, de allí que en sus postulados Freinet creó una frase popular “Renovarse O Morir”; de cierta forma este es un aspecto que el autor quería llevar a la conciencia, utilizando en sus escuelas las herramientas que en su tiempo existían, coincido con lo antes expuesto pero es válido mencionar que él pretendía sofocar la educación tradicionalista, incluyendo libros de texto, lo que resulta muy difícil, sin embargo puede completarse el conocimiento que los niños adquieren y las técnicas de Freinet con la escuela tradicional.

Freinet (1971) siempre tenía en cuenta el sentido de libertad y el respeto a la naturaleza proponiendo esto en la utilización de sus técnicas de aprendizaje así escribía: "Los alumnos leen los textos que han escrito libremente, individualmente o por grupos, en la escuela o en su casa. Se vota enseguida para decidir el que merecerá los honores de la impresión" (p 134) desarrolla una pedagogía realista y práctica pues busca la educación de todos y no de un grupo. sus ideales y técnicas fueron criticadas por la sociedad y por la iglesia católica, pues se encaminaban más hacia una escuela laica, lo cual era inconcebible para la época en la que se encontraba, más aún creando la Cooperativa de Enseñanza Laica, por lo que decide por sí solo crear la Escuela Freinet.

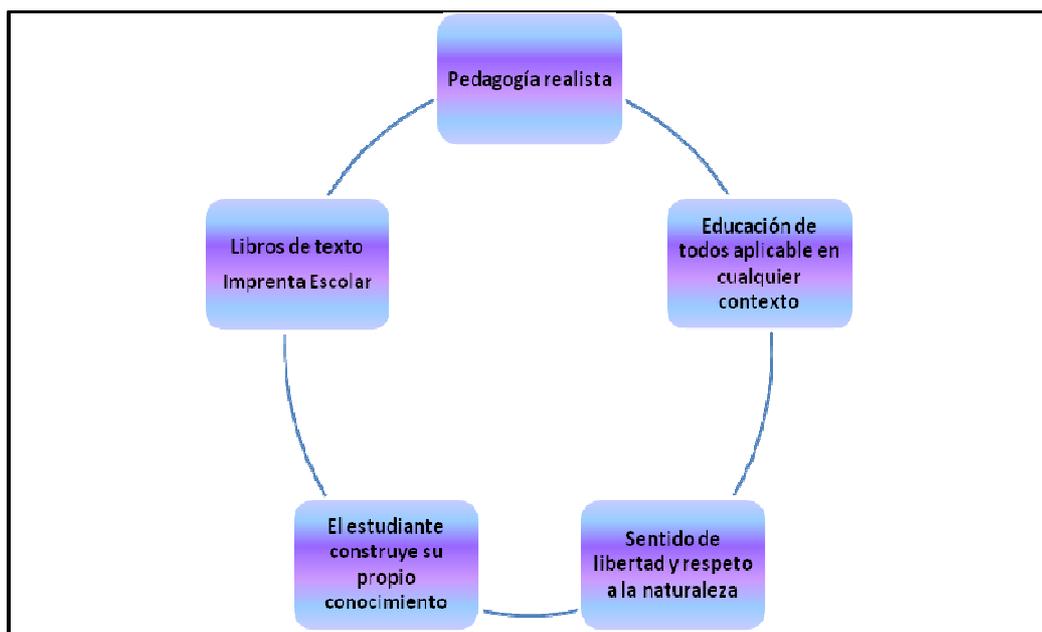


Figura 3. Propuesta de Célestin Freinet. Latouche (2018)

Entre otros aspectos, Freinet implementó el uso de la imprenta escolar como medio pedagógico de comunicación (Ver Figura 3) esta actividad de la pedagogía freinetiana se constituyó en un reto personal de aprendizaje y

superación en el estudiante, con el firme propósito de comunicarse de manera eficaz, lingüísticamente hablando, a una colectividad o grupo de personas.

Conceptualización de la Formación Docente

El proceso de enseñanza-aprendizaje, es la capacidad del ser humano de transmitir sus conocimientos y experiencias le ha dado una gran ventaja, la de enseñar y aprender. Sin embargo, el binomio que se forma entre enseñar y aprender no es nada simple, razón por la cual en las comunidades de profesionales y de educadores tienen lugar importantes debates e intercambios sobre la instrucción. Como consecuencia de esta polémica se establecen dos puntos de vista, el más aceptado o compartido, sostiene que la enseñanza y el aprendizaje se constituyen en una unidad didáctica y dialéctica, enfocándolos como dos procesos no antagónicos, sino complementarios (Klingberg, 1980; Berrier *et al.*, 1987; Klingler y Vadillo, 1997; Gallego, 1999; Zilberstein. *et al.*, 1999; Perales *et al.*, 2000; Mota, 2004). Desde otra perspectiva, se plantea que enseñar y aprender son dos procesos diferentes.

Resaltando lo señalado por Delval, (1997): “una adecuada organización de la enseñanza no garantiza un buen aprendizaje, ya que este depende, en última instancia, de los factores internos del sujeto que aprende” (p.152) por lo que enseñar hace referencia a las condiciones y acciones docentes externas al sujeto, dirigidas a provocar algún tipo de modificación en su sistema cognoscitivo o afectivo, mientras que aprender hace referencia las modificaciones internas del individuo como su nivel cognitivo, motivación, que condicionan el efecto favorable o no de la enseñanza.

La formación del docente universitario ha sido un tema de discusión durante los últimos años, Sánchez, (2006), define la formación docente

como: “un proceso planificado de crecimiento y mejora en la relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, la Institución y buscando la interrelación entre las necesidades del desarrollo personal, institucional y social.” (p.49). Eso significa que, además de la importancia y de la valorización del certificado académico, se espera de los docentes universitarios la práctica y experiencia en el ejercicio de una función pedagógica; si sus calidades están de acuerdo con las exigencias del puesto de trabajo y con la lógica del capital.

El contexto educativo actual exige un nuevo perfil de profesional para los puestos de trabajo, que debe demostrar: un conjunto de habilidades y conocimientos que, proporcionen mayor rapidez, agilidad y, consecuentemente, productividad para las instituciones educativas. Ese nuevo modelo, el de las competencias, en líneas generales, tiene la misma preocupación del modelo de la calificación: garantizar la posibilidad de inserción del individuo en la organización capitalista del mundo del trabajo. Así mismo García (2009) define la formación docente como: “un proceso social de desarrollo profesional, de carácter voluntario, promovido mediante sensibilización y convencimiento y que, además, está sometido a los criterios, necesidades y características de los distintos departamentos y centros universitarios” (p.86).

En este orden de ideas, la definición de formación docente a nivel de instituciones universitarias que formulan los autores señalados, debe implicar que el docente de las instituciones universitarias, y particularmente, quienes laboran en aquellas de formación docente, deben tener las competencias profesionales necesarias y garantizar el perfil profesional que reclaman los nuevos paradigmas de la educación y los retos que imponen el contexto científico, tecnológico y social.

Perfil y Competencias en las Instituciones de Formación Docente

Según lo que establece Díaz (2003), con relación al perfil y las competencias de los formadores de docentes, expresa como ideas centrales, que se incorporen:

A la construcción de nuevas estrategias de enseñanza, investigación, innovación, confrontaciones de la teoría y la práctica, a la extensión universitaria, a sumar su intelectualidad al trabajo grupal, en síntesis, a la apropiación crítica, creativa y reflexiva, de un saber y un hacer didáctico.

Sabemos que el proceso pedagógico es un proceso social y que como tal debe ser visualizado en el contexto de la función social asignada a la educación en un momento histórico determinado, en el que está definido el perfil de ciudadano y el proyecto de país al que se aspira.

Es importante resaltar lo establecido por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio UPEL (2004), entre los rasgos de la redefinición del perfil profesional y las competencias que el docente debe tener se encuentran las siguientes:

- a) Investigador para generar soluciones al entorno.
- b) Elevada formación ética.
- c) Gestor de transformaciones y construcción de conocimientos.
- d) Alto liderazgo y autoestima.

Siguiendo la propuesta del Grupo de Tecnologías Educativas Parque Tecnológico de Mérida (2.002), se puede señalar entre las competencias de un docente formador de docentes de las escuelas, facultades y programas de Educación de las instituciones universitarias, las siguientes:

Servir de modelo a seguir por los estudiantes de educación, en el trabajo del aula, combinando el conocimiento con las destrezas y las actitudes reflexivas obligantes para mejorar la práctica. Primero ser

observador para identificar problemas potenciales a los cuales haya que darle soluciones posibles. Segundo ser promotor de la participación de los actores de la universidad en la propuesta y ejecución de programas novedosos, activos, relevantes, pertinentes y diversos con la intención de mejorar la práctica pedagógica. Tercero ser creativo y analítico para ofrecer alternativas viables y alcanzables en los distintos contextos y frente a la diversidad de exigencias de los estudiantes de educación.

Cabe destacar lo señalado por Pestana (2006), quién expresa en este mismo sentido, que el perfil debe estar más cercano “al deseable práctico reflexivo, traductor de pensamientos y ejecutor de ideas que exigen las circunstancias actuales” (p.89), todos estos aspectos relacionados con el objeto de este estudio. Analizando los aspectos que deben caracterizar el perfil y las competencias del egresado que se forma en la carrera de Educación Física, Deporte y Recreación de la UNELLEZ, amerita que los docentes que laboran en él, reúnan las competencias y condiciones académicas que garanticen una formación acorde con la realidad y las necesidades que reclaman las instituciones educativas. De lo contrario, se podría pensar que no están cumpliendo con esta referencia, del cual se podría inferir como un profesional poco idóneo para desempeñarse en un aula de clases, y el cual podría tener muchas debilidades al abordar el hecho educativo.

El Sub Programa de Educación Física, Deporte y Recreación de la UNELLEZ, tiene como propósito ampliar el factor humano de los estudiantes, docentes y personal en general; atendiendo a lo señalado por la UNESCO (2008) en cuanto a la permanente necesidad de apuntalar el desarrollo humano e integral de las personas que estudian en el nivel universitario. De allí pues, que esta gerencia debe promover el respeto y la defensa de los derechos humanos como parte de los compromisos vitales de la educación a nivel de postgrado.

Por lo tanto, para entender la calidad de la educación como una realidad histórica vinculada a su contexto socio-cultural, es decir, un proceso social e intersubjetivo de transmisión y asimilación de reglas, valores, pautas ideológicas y saberes compartidos, vale la pena destacar, que el Área de Postgrado debe considerar elementos estructurales que garantizan el grado de pertinencia social y calidad del sistema educativo universitario.

Actualmente; Venezuela es un país que ha sufrido diversas transformaciones, según Santiago, (2004), “denominadas por personajes que actúan en la política como revolución social, evidentemente esos cambios están dirigidos a la calidad de vida de cada ser humano” (p.73), si una persona recibe la formación profesional que aspira y desea también estimara su nivel de vida según los estándares previamente establecidos, en consecuencia se observará la transformación desde el punto de vista personal, profesional, académico e intelectual del docente universitario.

Atendiendo lo señalado por el autor, la Educación Superior en la actualidad se enfrenta a una serie de desafíos por causa de los constantes cambios de la sociedad, por lo que en su misión se evidencia el estudio de la labor docente y su influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes, el docente universitario de la carrera de Educación Física, Deporte y Recreación es un actor relevante de las transformaciones educativas que se impulsan en el ámbito de la educación superior, porque de alguna manera el contexto internacional determina esas transiciones, de allí que debe poseer una serie de competencias que faciliten la producción y socialización del conocimiento científico que se genera en las aulas de clase.

Desde esta perspectiva, con plena convicción, la participación de los docentes universitarios es trascendental para alcanzar una educación con altos índices de calidad, eficacia y eficiencia, por lo cual las universidades demandan un perfil totalmente diferente a otros actores de la educación y

quienes junto con los estudiantes, son elementos claves para conseguirlo, que habrán de enfrentarse a la pluriculturalidad e interculturalidad.

Así que el docente universitario de la carrera de Educación Física, Deporte y Recreación debe tener una actitud pedagógica, ser un excelente mediador del cambio conceptual ante los estudiantes, determinando sus preconcepciones y planteando interrogantes constructivas de conceptos exactos. Es por ello que la universidad dentro de su diseño curricular forma especialistas o expertos en Docencia Universitaria y Pedagogía de la Educación Física, con las competencias pedagógicas necesarias para suministrar a los aprendices, además de conocimientos de asignaturas puntuales, capacidades, destrezas, habilidades, para asumir el papel de profesionales de un mundo holístico complejo, que respondan a las demandas actuales de la sociedad.

Las competencias pedagógicas para el desempeño docente la carrera de Educación Física, Deporte y Recreación.

La Educación Superior en la actualidad se encuentra enfrentada a una serie de desafíos por causa de los cambios de la sociedad, es por ello que entre su misión se evidencia el estudio de la labor docente y su influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes. La expresión Educación Superior se refiere al proceso, los centros y las instituciones educacionales que permiten al ciudadano obtener estudios superiores. El término Educación es tomado en dos sentidos de acuerdo al origen etimológico de la palabra, así, existe la concepción de *educare* la cual indica formar desde afuera hacia adentro del individuo y la concepción de *exducere* en la cual se habla de encaminar de adentro hacia afuera los conocimientos que el estudiante ya posee.

Cabe señalar a Rodríguez (1997): “la Educación Superior constituye un nivel en donde el estudiante busca apropiarse de conocimientos que le

permitan ejercer luego una profesión de calidad” aunque a simple vista, en este nivel educativo más que en ningún otro, ambas se complementan, el conocimiento previo es abordado por las nuevas informaciones, lo que genera un nuevo conocimiento, este nivel educativo se enfrenta a una serie de desafíos en la actualidad, por ello debe tener en cuenta su misión y muchas de sus tareas, en especial aquellas que se relacionan con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje. En virtud de ello, se requiere llevar a cabo esfuerzos para elevar la formación pedagógica de los docentes, lo cual traerá consigo una mejor preparación de los egresados universitarios.

Corresponde a las instituciones de Educación Superior velar por una buena formación de los estudiantes y ello implica aumentar la calidad de la práctica docente. Así, la Ley de Universidades (1970) en su artículo 4 señala que “la enseñanza universitaria se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y de solidaridad humana, y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal, las cuales se expondrán y analizarán de manera rigurosamente científica” (p. 3).

Igualmente, el docente en su desempeño como formador está encargado de ser partícipe fundamental en el objetivo de la Educación Superior que es lograr unos aprendices exitosos, planificadores activos de su propio aprendizaje; de este modo, no se puede reducir a la sola transmisión de contenidos programáticos indicados en determinado pensum de estudios, sino que le corresponde la función de mediar entre los conocimientos previos, la nueva información y los estudiantes, incidiendo así en la formación de éstos y permitiendo que el estudiante sea creador de su propio aprendizaje. De acuerdo al Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000) son deberes del personal docente “cumplir con las disposiciones de carácter pedagógico, técnico, administrativo y jurídico que dicten las autoridades educativas” (p. 10).

En este sentido, el docente debe contar con competencias inherentes a su desempeño, entendiéndose las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todas las personas necesitamos para ejercer alguna actividad, en este caso la docencia; se requiere pensar no sólo en habilidades disciplinares sino también aquellas referidas al comportamiento profesional, social, las actitudes y la capacidad de innovar.

De este modo, las competencias se manifiestan en la medida que el sujeto es capaz de desarrollar en la acción un conjunto de saberes adquiridos, estas involucran capacidades para el desempeño profesional del individuo en la diversidad contextual que su profesión lo requiera. Las competencias a nivel profesional suponen la puesta en juego de un conjunto de valores que le otorgan un significado crítico a cada contexto en específico en que se desenvuelva el sujeto. Desde esta perspectiva, hoy en día es posible reconocer que las competencias docentes se convierten en un punto de inflexión para sustentar y orientar los procesos educativos y sobre todo las prácticas pedagógicas.

En este punto, cuando se habla de prácticas pedagógicas, es importante mencionar que la pedagogía, es definida por Santiago (ob cit) como ciencia, arte, saber o disciplina, pero entre todo esto, concuerdan en que tiene por objeto el estudio y la solución del problema educativo; del mismo modo puede decirse que es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo. Establece normas, teoriza y orienta el hecho educativo; estudia factores históricos, biológicos, psicológicos y sociales de la educación. Otros autores ven a la pedagogía como una corriente filosófica que llega a ser la aplicación de los problemas referidos a la educación, de una manera de sentir y pensar del mundo. En fin, la Pedagogía tiene su propio objeto de estudio que es la Educación o el Proceso Educativo.

De esta manera, al hablar de competencias se proponen modelos del perfil del docente para su desempeño, en donde se encuentran las personales, académicas, tecnológicas y pedagógicas, que incluyen el uso de las didácticas, la investigación, por ello es válido considerar el propuesto por Simpson y Smith (1995):

Scholastics Skills	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incrementa la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal por la materia. ✓ Demuestra dominio del contenido de la materia
Planning Skills	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promueve el compromiso personal de los estudiantes con métodos de enseñanza centrados en el estudiante. ✓ Selecciona el material del curso teniendo en cuenta los conocimientos previos, el nivel y los intereses del alumnado.
Management Skills	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Propone, comunica y gestiona expectativas adecuadas de logros en el curso. ✓ Consigue un ambiente de aprendizaje que favorezca un aprendizaje óptimo.
Presentation and Communication Skills	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hace un uso correcto y eficaz del lenguaje oral y escrito. ✓ Fomenta la cooperación y colaboración entre los estudiantes.
Evaluation and Feedback Skills	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ofrece de muy diferentes maneras un Feedback adecuado a los estudiantes. ✓ Desarrolla un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de sus planteamientos docentes.
Interpersonal Skills	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demuestra que todos los estudiantes son capaces de aprender. ✓ Demuestra respeto y comprensión a todos los estudiantes.

Cuadro 1: Modelo propuesto por Simpson y Smith (1995). Latouche (2018)

Las competencias pedagógicas son facilitadoras de procesos de aprendizaje, los profesores o docentes deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar, crear o recrear estrategias de intervención pedagógicas efectivas. Estas competencias exigen también al docente la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes, las comunicaciones, la convivencia y la cooperación.

De este modo, fortalecer, desarrollar y redefinir las competencias pedagógicas del docente es aportar a su cualificación e incidir en la formación integral de los estudiantes. Para optimizar la formación del formador (docente), se requiere la implementación de un proceso pedagógico integral que proyecte el desarrollo de las distintas dimensiones humanas y de la práctica pedagógica como tal. El docente es eje fundamental en el proceso educativo para el mejoramiento de la calidad y la excelencia, es clave en la gestión pedagógica en ámbitos que ofrezcan posibilidades de crecimiento personal, institucional y del estudiante.

Ante el planteamiento de Zabalza (ob cit) los docentes requieren de una formación pedagógica que les permita ejercer su labor docente con las bases necesarias para hacerlo correctamente respondiendo al actual sistema educativo, en pro de la formación académica y creadora de los estudiantes. Para ello, se concibe la formación pedagógica del profesorado como un proceso continuo atendiendo a diferentes etapas organizadas de práctica docente, las cuales permiten o facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica y de la pedagogía en la Educación Superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes lo que por ende influye directamente y de modo proporcional en la calidad de la Educación Superior y por supuesto de los egresados.

Características principales de las Competencias Pedagógicas en Educación Superior la carrera de Educación Física, Deporte y Recreación.

El término "pedagogía" se origina en la antigua Grecia, al igual que en la mayoría de los casos, primero se realizó la acción educativa y después nació la pedagogía para tratar de recopilar datos sobre el hecho educativo, clasificarlos, estudiarlos, sistematizarlos y concluir una serie de principios normativos. Existen diversos criterios al momento de definir la pedagogía, es mencionada como un arte, una ciencia y una técnica.

Es válido mencionar a Comenio (2000) quien en sus aportes filosóficos afirma: "enseñar se debe a una disposición de tres cosas: tiempo, objeto y método" (p4), él y su revolución en la enseñanza, cristalizada en el primer discurso sistémico denominado la "Didáctica Magna", busca resolver los asuntos prácticos de la enseñanza, organización de la escuela para la formación y para la vida y la conceptualización sobre el camino (procedimientos o métodos) para fundamentar tales asuntos.

Desde la perspectiva de este enfoque, la pedagogía como ciencia es amplia, estudia el hecho educativo tal como ocurre en la realidad, enfocándose en los factores históricos, biológicos, psicológicos y sociales que pueden intervenir en la práctica educativa, busca la observación directa y exacta de los procesos cognitivo, social y emocional; así, establece normas, reflexiones y teorías acerca del acto pedagógico para poder orientarlo, sustentándose en otras ciencias como la lógica, la psicología, la antropología, con el objeto de estudiar la actuación de los estudiantes para lograr apoyarse en la realidad y lograr una correcta transmisión de información o conocimiento.

Comenio (ob cit) también afirmaba: “enseñar *todo a todos*” de allí que el proceso pedagógico en la Educación Superior es imprescindible para comprender las normas, metodología, curriculum, estudiantes y regularidades del proceso docente educativo al brindar una base metodológica y concepción científica sobre las distintas acciones que se desarrollan en la formación educativa en el nivel superior.

Es evidente, que una de las necesidades epistemológicas e históricas en los campos de la pedagogía y la educación tiene que ver con la delimitación de su accionar los cuales tienen diferentes aspectos conceptuales: Educación, Pedagogía, Didáctica, Enseñanza, Formación, Aprendizaje, los cuales permiten el esclarecimiento de las funciones de la Instrucción y facilitan la comprensión de los procesos mencionados con anterioridad.

Desde entonces y hasta la actualidad, la perspectiva intelectual es dominada por la idea central relacionada con la formación del hombre, su personalidad, carácter, nivel de instrucción entre otros; por lo que la Pedagogía recopila tales preocupaciones transformándolas en resultados científicos de estudios e investigaciones, materializados en estrategias conceptuales y operativas para lograr una formación integral del individuo.

Por tanto la Pedagogía, rectora en el proceso formativo del individuo, se encuentra presente en la función instructiva, impartiendo conocimientos y habilidades en la dimensión desarrolladora educativa, dada en la formación de valores y la capacidad para transformar la realidad. La pedagogía se convierte en una ciencia insustituible junto a la Didáctica para llevar a cabo todo el proceso de universalización de la Educación Superior.

Siguiendo este orden de ideas, no se deben dejar a un lado el empleo del sistema de principios didácticos de la educación superior, es decir los programas que se desarrollan tienen en cuenta los principios de carácter científico de la enseñanza, vincular la teoría con la práctica, sistematización,

atender a las diferencias individuales, asimilación, accesibilidad. No obstante, se tiene la integración del trabajo individual al de grupo. Así, los programas de los postgrados están concebidos para el trabajo en grupo en sus diferentes modalidades, con ello se garantiza reflexionar de manera individual y colectiva sobre la práctica docente diaria.

Los resultados de la preparación pedagógica que van recibiendo los profesores se revierten en los aprendizajes de los estudiantes a partir del perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje. La característica esencial de esta propuesta es la satisfacción de las necesidades de aprendizajes personales, sociales e institucionales a partir de la estructuración de programas formales en diferentes modalidades los cuales están dirigidos a la formación pedagógica de los profesores universitarios y en última instancia a mejorar la calidad de la formación del estudiante.

Propuestas teórico metodológicas que identifican un desempeño docente de calidad.

El desempeño docente no se basa sólo en la transmisión de un contenido plasmado en un currículo, la labor del docente universitario, en particular, debe ir enfocada en la construcción de conocimientos necesarios para la formación de un individuo integral, tanto en lo personal como en lo académico. Es por ello que se dice que el docente debe poseer las capacidades necesarias para lograr un aprendizaje en sus estudiantes tomando en cuenta las necesidades y la cultura en la cual se encuentran inmersos los mismos.

Es relevante citar a Zabalza (2003) quién señala en las competencias pedagógicas del docente lo siguiente:

1. *Competencia planificadora*: constituye la capacidad de planificar el diseño del programa, la organización de los contenidos y la selección de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. 2. *Competencia didáctica del tratamiento de los contenidos*. Amerita seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios con vigencia, suficiencia/cobertura y relevancia. 3. *Competencia comunicativa*: la capacidad de transmitir debidamente un mensaje a los estudiantes e interesarlos por el conocimiento en general o por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina. Como parte de la competencia comunicativa el docente requiere manejar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Internet, correo electrónico, multimedia, videoconferencia y otros)

Continúa el autor:

4. *Competencia metodológica*. Comprende las acciones orientadas a gestionar la tarea docente e implica la organización de los espacios de aprendizaje que posibiliten ambientes de instrucción donde los estudiantes se desarrollen de manera autónoma y significativa en escenarios reales de trabajo. 5. *Competencia comunicativa y relacional*. Se concibe como una competencia transversal debido a que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diversas competencias. La interacción docente–estudiante es fundamental en cualquier modalidad educativa, y dependiendo del rol que asuma el docente se generará un clima propicio o no para la participación, discusión y análisis en el aula. 6. *Competencia tutorial*. La tutoría también es concebida como una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas por áreas y técnicas de enseñanza apropiadas a la integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros

Si bien es cierto que el estudiante que le gusta la investigación y la indagación de la información, será así con buenos o malos docentes, también es cierto que el estudiante al que no le gusta estudiar, es muy difícil que un docente a través de sus estrategias logre que le guste, pero los

estudiantes medios, con ansias de estudiar y aprender pero dificultades de acceso a las informaciones, ¿dónde quedan si no encuentran en las aulas de clases, docentes suficientemente capacitados para el proceso de mediación de conocimientos? Depende entonces del docente en el aula a la cual estos estudiantes asisten día a día con las esperanzas puestas en ellos, de aprender y ser protagonista de su propio conocimiento.

Por ello, hoy en día el papel de los formadores no es tanto enseñar conocimientos que tendrán una vigencia limitada o que peor aún, no serán útiles en el quehacer diario de los estudiantes, es más empezar por enseñar a los estudiantes a “aprender a aprender”, de manera autónoma, hacer que se interesen por promover en sí mismos un desarrollo cognitivo y personal, sembrar la curiosidad de indagar para saber qué hay más allá de los contenidos que se dictan en un aula de clases.

Como lo expresa Águila (2008): “El docente pasa a ser un formador de individuos y mediador de conocimientos, pero se necesitan docentes de calidad, con las herramientas necesarias para realizar su rol” (p.156), de este modo, el docente debe desempeñarse logrando algunos parámetros como los que a continuación se mencionan dichos por el mismo autor:

- Diagnóstico de conocimientos y necesidades de los estudiantes en un aula de clases.
- Dominio de los contenidos a ser impartidos.
- Establecimiento de metas tanto para sí como para sus estudiantes.
- Supervisión y regulación de aprendizajes facilitando al estudiante la interacción con los materiales de trabajo.
- Fomentar el logro del aprendizaje significativo.
- Fomentar la búsqueda de la novedad, esto es, curiosidad, originalidad, creación.

- Enseñar qué hacer, cómo, cuándo y por qué.
- Compartir experiencias de aprendizaje con los estudiantes a través de discusiones reflexivas o cualquier otra técnica similar.
- Adaptar las actividades del aprendizaje a circunstancias del momento.

Es en este nivel, donde el individuo adquiere las herramientas y habilidades para el desarrollo futuro de su facultad de razonar e imaginar, de su raciocinio y de su sentido de responsabilidad, además aprende a ejercer su curiosidad por el mundo que le rodea. En la medida en que el desarrollo tiene como objeto la plena realización del ser humano como tal, y no como medio de producción, es claro que la educación deberá abarcar todos los elementos del saber necesarios para acceder eventualmente a otros niveles de formación proporcionando a cada persona los medios para modelar libremente su vida y participar en la evolución de su sociedad.

Estas implicaciones necesariamente determinan que la docencia universitaria aparece así ligada a un conjunto de competencias didácticas en cuya génesis el docente debe ser creativo, olvidarse de las costumbres o vicios educativos; cuando se menciona la palabra costumbres referida al rol o desempeño docente, se hace referencia a aquellos comportamientos que se vuelven repetitivos en su diario quehacer, y deja de ser un patrón cultural la costumbre, para convertirse en una serie de situaciones en cadena, en círculo, que manifiestan o son sinónimo de estancamiento.

Siguiendo este orden de ideas, se puede interrogar ¿es entonces la labor docente un ejercicio fácil que no requiere de muchas estrategias para ejercerlo? Habrá quienes piensen eso, lo que supone concepción además de errada, aterradora en todo punto de vista. La educación se ve amenazada por los cambio de la sociedad y hasta por la transculturación de la cual a diario somos víctimas. No hay duda, un título de docente no indica que ese

profesional posea todas y cada una de las capacidades humana, pedagógica, psicológica, didáctica, tecnológica, innovadora, creadora, constructiva, etc. para desempeñarse de modo exitoso, pero no se trata del éxito como docente, se trata del éxito en los estudiantes lo que entonces permite medir cuan exitoso es el docente.

Hoy día existen nuevas propuestas donde el rol del docente, sobre todo aquellos que se encuentran encasillados en la educación casi moribunda por su desarrollo es aquí donde Covey (1997). Al hablar de los hábitos de la gente expone que “el docente debe pasar a ser un activo dirigente, un orientador pluralista, un consejero desinteresado, ya que su función como formador no se limita sólo al ámbito que permiten las cuatro paredes de un aula de clase” (p.235), su labor debe trascender fuera de las aulas, con notables implicaciones en el accionar social del ser humano. El docente es el encargado de crear y recrear condiciones afectivas y efectivas para un trabajo de gran calidad, donde el estudiante aprenda los conceptos específicos del saber, la ciencia o la tecnología, en un marco de aspectos que repercutan favorablemente en su vida futura, ya sea individual o social, bajo condiciones de independencia, creatividad y valores.

La institución universitaria se crea, en función de la praxis de un conjunto complejo de actores esenciales de diferente procedencia y adscripción desde el punto de vista social, político ideológico, a saber: estudiantes, docentes, empleados, obreros, aunado a ello, desde un enfoque crítico a la comunidad vecindada en su entorno geográfico.

Esto, a su vez, es reforzado en la Conferencia Regional de América Latina y El Caribe (2010), cuando se declara que la educación general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto por los derechos humanos y el uso compartido del

conocimiento y la información. La educación superior constituye un elemento insustituible tanto para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico y el fortalecimiento de la identidad cultural, como para el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de la paz (p. 3)

De este modo, los docentes de la carrera de Educación Física, Deporte y Recreación deben sentirse protagonistas en la construcción del saber pedagógico y para ello requieren investigar su propia práctica y compartir los resultados con otros investigadores de la docencia. La pedagogía es parte fundamental en la labor docente, es por ello que es necesario que los docentes cuenten con competencias pedagógicas que determinen el perfil de los egresados que se quieren.

Teniendo como objetivo un desarrollo fundado en la participación responsable de los docentes en la educación se debe alentar la iniciativa, el trabajo en equipo, las sinergias, el autoempleo y el espíritu emprendedor. Para lograr todo lo anterior, la educación debe estructurarse en torno a algunos aprendizajes fundamentales que serán los pilares de la educación: aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Con respecto a esto Basoredo (2011) expone que: “podemos entonces centrarnos un poco en la frase *aprender a hacer*, ya que este aprendizaje está directamente relacionado con la capacitación” (p.457), para el trabajo, es decir, ya no basta con ser altamente calificado en ciertas áreas sino que es necesario poseer otras cualidades como buena comunicación, capacidad de trabajo en equipo y saber resolver problemas de forma autónoma. Lo que hoy día se ha dado en llamar inteligencia emocional.

Seguidamente, es necesario establecer una idea clara de lo que se refiere al “aprender a aprender”. Para ello, es necesariamente básico tener en cuenta que el aprendizaje va más allá de la adquisición de conocimiento

estructurado, sino que se trata del dominio de herramientas de aprendizaje. Es decir, se lo puede considerar como un medio, pero también como un fin de la existencia humana.

Hoy en día, cuando el conocimiento tiene múltiples aspectos y es capaz de infinito desarrollo, cualquier intento de saberlo todo (como conocimiento estructurado) tiene cada vez menos sentido. Pero, es necesario equilibrar los conocimientos específicos y especializados con una educación general amplia, finalizando que aprender a aprender implica aprender cómo aprender, desarrollando la concentración, la memoria y el pensamiento.

Con respecto al *aprender a ser*, cabe señalar que la educación debe contribuir al desarrollo completo de la persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, apreciación estética y espiritualidad. Haciendo énfasis en que todas las personas deben recibir en su infancia y juventud una educación que los habilite para desarrollar su propia manera de pensar y juzgar en forma independiente y crítica, de manera que puedan decidir por sí mismos acerca de los mejores caminos en las diferentes circunstancias de sus vidas.

Es por ello que para Gardner (1995): El docente, en el desempeño de sus funciones, debe preparar al estudiante para la vida, para enfrentarse a un mundo lleno de obstáculos y oportunidades, de fracasos y de triunfos, de fortalezas y debilidades. Se debe tomar en cuenta que la educación es diferente en sus diversos niveles, pero en este caso específico, la referencia es a docentes de educación superior, que lidian con estudiantes con una formación previa de acuerdo a la cultura de donde provienen y al proceso de formación educativa precedente.

Es función social del docente, ser el formador de las nuevas generaciones, teniendo sabiduría, habilidades, actuaciones que lo conviertan en modelo para sus estudiantes, poseedor de un pensamiento innovador, contemporáneo y rico en ideas, que permita una ruptura con las concepciones tradicionales. Debe pensar, desear e intentar crear ideas y

propuestas lo suficientemente profundas, sobre las cuales debe descansar el nuevo enfoque de la educación, para que realmente sea democrática, polivalente y permanente, capacitación que influya en la adecuada preparación de los estudiantes para la realidad personal y social. El buen docente debe ser un hombre íntegro.

Este planteamiento en el debate actual incluye también las universidades que permiten a los profesionales de diversas áreas temáticas, acceder a esta rama educativa con el objetivo de adquirir las competencias inherentes al ejercicio docente, de modo que los mismos aprendan a aprender y a enseñar, utilizando las estrategias adecuadas, de acuerdo al nivel del estudiantado. El detalle se encuentra en que muchos docentes no han contado con una formación idónea, se han encontrado en escenarios, como bien lo decía Freire, en donde el estudiante era sólo un depósito de información suministrada por el docente.

Barron (2009) concibe la capacitación docente: “como un proceso continuo implica entenderla como inherente al ejercicio profesional de los profesores, directores y supervisores” (p 27). La permanente actualización académica permite al docente prepararse para vincularse con el saber acumulado, diagnosticar los problemas de aprendizaje de sus alumnos, detectar las necesidades educativas del entorno social, recrear o producir métodos o técnicas adecuadas.

Didáctica de la enseñanza de la carrera de Educación Física, Deporte y Recreación en educación superior

Aquellos que se enfrentan por primera vez a un escenario docente en calidad de profesor y los que luego de ejercer la profesión se enfrentan a problemáticas nuevas en situaciones de cambio educativo, encontrarán imprescindible conocer acerca de las categorías, leyes, principios y teorías de la Didáctica. Reclamada por algunos como ciencia y por otros como

disciplina científica, la Didáctica brinda al profesor las herramientas necesarias para realizar su trabajo y cumplir con la función de enseñar e instruir. Es por ello que para Klimovsky (1997).

La Didáctica General brinda al docente la posibilidad de adquirir los conocimientos esenciales para impartir una enseñanza científica y vinculada con la vida y pueda ser capaz de planificar, preparar y realizar la enseñanza, sobre la base del programa y los documentos educacionales, y su objeto de estudio lo constituye el proceso de enseñanza aprendizaje en su asignatura. (p.216).

Esta ciencia le permite al docente, adquirir sólidos conocimientos sobre la concepción del programa, las leyes del proceso del conocimiento en la enseñanza y familiarizarse con métodos para la dirección efectiva del proceso, determinar los objetivos de las clases, establecer los métodos apropiados acorde con el contenido, la constitución del grupo de alumnos y las características individuales de los mismos y las formas de organización para su cumplimiento, permitiendo desarrollar las habilidades y capacidades necesarias para dirigir el proceso enseñanza aprendizaje en sentido general.

La Psicología de la Educación se ha visto enriquecida gracias a la influencia simultánea de una pluralidad de paradigmas alternativos, cada uno de los cuales propone una particular manera de entender el fenómeno educativo en todas sus dimensiones. Se ha detallado cada uno de los paradigmas entendidos como configuraciones de creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos compartidos por una comunidad académica que más inciden en la enseñanza: el conductista, el humanista, el cognitivo, el psicogenético constructivista o Piagetiano y el sociocultural o vigotskyano.

Según Hernández (1998):

los componentes definitorios de la estructura de un paradigma son los siguientes: (a) Problemática, es decir, espacio de la realidad que los integrantes de la comunidad científica que lo suscriben deciden abordar (considerar, asumir, establecer) como campo (ámbito) de análisis, estudio e investigación; la tarea de los científicos consiste en generar soluciones prototípicas (ejemplares, dignas de ser imitadas) para estos problemas; dichas soluciones contribuyen a ampliar las coordenadas teórico-explicativas del paradigma; (b) Fundamentos Epistemológicos, los cuales se refieren a las concepciones acerca del conocimiento y sus procesos de producción; (c) Supuestos Teóricos, constituidos por los conceptos, principios, proposiciones, enunciados, postulados, hipótesis, explicaciones constituyentes de la matriz disciplinar compartida por los miembros de la comunidad; (d) Prescripciones Metodológicas, conformadas por el "conjunto de métodos, procedimientos, técnicas y reglas que acepta la comunidad de profesionales y que utilizan para el trabajos de construcción y refinamiento (investigación) del paradigma" (p. 68); (e) Proyecciones de uso o aplicación, "planteamientos, propuestas, procedimientos y técnicas de aplicación (derivados especialmente de los principios y supuestos teóricos) que proponen los paradigmas para analizar y solucionar problemáticas concretas de un espacio determinado de la realidad" (p. 68).

Lo antes citado está basado teóricamente en el Enfoque Histórico-Cultural de L. S. Vigostky, con las teorías de la asimilación de Galperin y Ausubel, la teoría de la Actividad de A. N. Leontiev, la teoría de la dirección y algunos aspectos de la Psicología Cognitiva considerando los aportes de Jean Piaget y Jerome Bruner.

El Enfoque Histórico-Cultural plantea con claridad la determinación de los procesos intelectuales del hombre, al expresar que éste se da en elaboración histórica de la sociedad, acumulada y transmitida a las nuevas generaciones, y que es ahí donde hay que buscar las causas originales de

las estructuras psicológicas complejas del hombre que le permiten el conocimiento.

La Perspectiva Cognoscitiva apunta fundamentalmente a desentrañar lo que acontece dentro del sujeto que conoce y aprende, proceso activo en el que el estudiante realiza aportaciones personales.

Los supuestos más extendidos de la Psicología Cognitiva actual son los del constructivismo, una visión en la que el conocimiento es construido por el individuo en un contexto basado en la interpretación de la experiencia y en las estructuras de conocimientos previos. Aparece aquí el llamado aprendizaje significativo, es el estudiante quien construye su propio conocimiento.

Según Piaget (1980) ha mostrado a través de sus investigaciones psicogenéticas, que el conocimiento no es una copia de la realidad externa, sino que implica una acción transformadora del mundo recortando zonas de significación y esta interacción sujeto-mundo, es constructiva.

Vigostky (1986) plantea que la construcción del conocimiento se realiza a través de diferentes mediadores. En todo el proceso educativo, tanto los docentes como sus propios compañeros, lo que hacen es mediar entre los conocimientos tal como están desarrollados hasta ese momento por la cultura en que se aprende y el sujeto que intenta apropiárselos. Ello es posible gracias a la mediación de los instrumentos psicológicos.

Vigostky (ob cit) también plantea la función que cumplen los procesos de enseñanza en el desarrollo intelectual a través del concepto de Zona De Desarrollo Próximo, que es la distancia existente entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Al respecto Bruner (1987) a esta función mediadora del docente le da el nombre de andamiaje, porque el docente brinda al estudiante la ayuda necesaria, pero a la vez transitorios, ya que se los va retirando progresivamente a medida que el alumno va ganando mayores grados de autonomía en sus aprendizajes. El profesor aparece descentrado del lugar del liderazgo para ir organizando su enseñanza en función de las transformaciones que va generando en sus alumnos y definir los momentos de mayor o menor necesidad del sostén de los andamios.

La posición de este autor es clara al defender la selectividad que caracteriza intelectualmente al hombre, la cual depende de su relación contextual: “el hombre construye modelos de su mundo, y no son construcciones vacías, sino significativas e integradas a un contexto, que a su vez le permiten ir más allá. Capta el mundo que le permite hacer predicciones... puede hacer comparaciones en pocas milésimas de segundos (p18).

Según Ausubel (1976) “la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe... El material que aprende es potencialmente significativo para él” (p56) acentúa el valor de los aprendizajes significativos en el ámbito estrictamente del aula. El centra sus investigaciones en definir cómo adquieren los alumnos nuevos significados a partir de la enseñanza.

El docente debe comprender que al emplear métodos participativos, es frecuente que se parta de las propias experiencias de los actores del proceso, para abordar la teoría e ir de ésta a la práctica, logrando así un aprendizaje más significativo. Además, dichos métodos y técnicas no pretenden la aceptación acrítica de la palabra del docente, sino que estimulan la búsqueda de la verdad a través del trabajo conjunto de indagación y reflexión, aproximando la enseñanza a la investigación

científica, a la actividad productiva y social, brindando una mayor solidez a los conocimientos adquiridos.

La teoría Vigotskiana (ob cit) considera el papel fundamental que la Actividad en el desarrollo psíquico del hombre y posteriormente Leontiev retoma esta concepción y elabora una teoría general de la actividad que constituye un aporte teórico y metodológico en el desarrollo de la psicología. El hombre no es un ser cuyas reacciones responden directamente a estímulos del medio, sino que, a través de su Actividad se pone en contacto con los objetos y fenómenos de la realidad circundante, actúa sobre ellos, modificándolos y transformándose a sí mismo.

Para Tylor (1996). La didáctica propiamente dicha no se limita sólo al campo de la Pedagogía. Sus principios sirven de fundamentos metodológicos para la vida cotidiana, incorporándose en el modo de actuación individual como una filosofía de vida. En este sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto se diseña, ejecuta y evalúa no se diferencia mucho de cualquier otra actividad humana. Todo aquel que domine los fundamentos de la didáctica puede diseñar, ejecutar y evaluar con objetividad su modo de actuación en cualquier otro contexto de la vida. Sin embargo, tradicionalmente se ha concebido a la didáctica sólo desde el contexto pedagógico y es desde este contexto que se analiza en este trabajo.

De acuerdo a lo antes expuesto, se asume el carácter de ciencia de la didáctica en tanto tiene problemas a resolver, objeto de estudio, objetivos a cumplir, campos de acción, un sistema de contradicciones internas, leyes, principios y la posibilidad de elaborar hipótesis que sean verificables empíricamente, de esta forma los problemas que se resuelven desde la didáctica están relacionados con las insuficiencias que se manifiestan en el proceso de enseñanza aprendizaje como aquel proceso en que interactúan profesores y alumnos en un contexto espacial y temporal y que tiene como

producto final la formación integral de los estudiantes, siendo este último su objetivo.

El proceso de enseñanza aprendizaje es formativo cuando el estudiante, a la vez que se instruye se educa, adquiere nuevos conocimientos aunque con diferentes grados de complejidad clasificándose según los conceptos, teorías, leyes, principios, se contribuye al desarrollo de habilidades intelectuales y prácticas así como se modelan las normas de conducta, de pensamientos y de sentimientos sobre la base de principios éticos y morales para hacer de él una persona de bien.

Bases Legales

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)

De acuerdo a la revisión bibliográfica realizada es importante mencionar lo que establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en cuanto los derechos educativos contemplados en los artículos 102 y 104.

Artículo 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática.

El artículo anterior expresa claramente que toda persona tiene derecho a educarse, a recibir una educación digna, gratuita y obligatoria, donde el

estado debe cumplir con la función educativa y velar por su cumplimiento, teniendo como finalidad el potencial intelectual, la personalidad, según se establece en la constitución; lo cual se logrará a través de personas académicamente competentes.

Artículo 104. La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actuación permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderá a criterios de evaluación de méritos, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica.

Analizando lo que establece el artículo anterior y relacionándolo con la investigación se observa que la educación debe estar a cargo de personas de reconocida idoneidad que reúnan las competencias académicas y el perfil profesional requerido para desempeñarse en cualquier sistema de educación, además poseer buenas costumbres morales, por lo tanto el estado Venezolano les garantiza la estabilidad laboral y económica.

Vale la pena destacar que para los profesionales universitarios el ingreso a las instituciones de educación superior será de acuerdo a lo establecido por la Ley de Universidades y en este caso a lo establecido en el Reglamento del personal académico de la UNELLEZ.

Ley de Universidades (1989)

De acuerdo al artículo No 3 de la Ley de Universidades (1989), en sus disposiciones fundamentales establece: “Las Universidades deben realizar

una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la nación para su desarrollo y progreso".

Del artículo antes señalado se deduce que el docente universitario debe ser un investigador permanente de su acción educativa y de las teorías pedagógicas y conocimientos sobre su área de competencia que le permita actuar con pertinencia y eficacia en la solución de problemas educativos. Con ello le exige a las Universidades, que desarrolle capacidades técnicas y habilidades diversas en los docentes que les permita desarrollar en los estudiantes un aprendizaje continuo, aprendiendo por sí mismo, que facilite su adaptación, su contribución al cambio y los comprometa con una nueva forma de interactuar en búsqueda de la excelencia educativa para formar los profesionales que requiere el país.

Reglamento del Personal Académico de la UNELLEZ

Es importante mencionar lo que establece el Reglamento del Personal Académico de la UNELLEZ en el Artículo 16 "El personal académico está constituido por quienes cumplen las funciones de enseñanza curricular y no curricular, de investigación y de extensión en la Universidad"; al realizar el análisis se infiere que para cumplir con las funciones señaladas el docente universitario debe poseer competencias que le permita desarrollar diversidad de actividades.

Definición de Términos Básicos.

Competencia: habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable.

Contenidos programáticos: serie de propuestas académicas contempladas en un diseño curricular.

Dialogo intersubjetivo: Es un diálogo de saberes presentes en el proceso de aprendizaje en sentido estricto, las relaciones de comunicación, discurso y códigos lingüísticos entre el docente y los estudiantes.

Discurso pedagógico: La relación existente en los niveles comunicacionales que facilitan el lenguaje y lo adaptan a los procesos de comunicación del docente y el estudiante, basado en el conocimiento científico y a las transformaciones sociales.

Didáctica: del griego *didaskhein*, "enseñar, instruir, explicar", es la disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje.

Desempeño docente: El educador no es concebido como una figura autoritaria. En este sentido, el docente, debía estar al servicio de las necesidades del alumno. (Pestalozzi, 1826)

Destreza: Habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo.

Docente: aquella persona, que no solo transmite, sino que sabe transmitir, sus enseñanzas a otros, que no saben.

Enseñabilidad: Conjunto de conocimientos, principios, ideas, estrategias que se utilizan para enseñar. Acción de enseñar.

Evaluar: Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

Formación docente: permanentes cambios de acción en virtud de las directrices políticas y de las distintas condiciones de trabajo. Todo ello dentro

de un ambiente que se resiste a asimilar estos cambios. De esta manera, la docencia se convierte en una de las profesiones más dinámicas en cuanto a necesidades de transformación individual y colectiva.

Fundamento: Razón principal o motivo con que se pretende afianzar y asegurar algo.

Habilidades: Son las diferentes capacidades que desarrolla un docente, dentro del aula.

Investigación: Acción y efecto de investigar. La investigación científica es la búsqueda de conocimientos o de soluciones a problemas de carácter científico y cultural.

Praxis: Los educadores usan la praxis para describir paisajes recurrentes mediante un proceso cíclico de aprendizaje experimental, como en el ciclo descrito.

Pedagogía: Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza.

Proceso de aprendizaje: conjunto de las fases sucesivas presentes en la enseñanza educativa.

Saber: conocimiento profundo en ciencias, letras o artes.

Unidades de Análisis: corresponde a la entidad mayor o representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio en una medición y se refiere al qué o quién es objeto de interés en una investigación.

Universidad: Institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes, donde se promueve el conocimiento y el intercambio de saberes.

CAPÍTULO III

Marco Metodológico.

La epistemología subjetivista aparece en formas de pensamiento estructuralista, post-estructuralista y postmoderno. La filosofía positivista ha incidido en las últimas décadas en la epistemología contemporánea, propiciando una forma de indagación que ha prevalecido en el ámbito de las ciencias sociales y humanas hasta hace pocas décadas y aceptando formas particulares de comunicación y validación del conocimiento científico. Según Denzin y Lincoln, citados por Sabino (2003):

La investigación cualitativa es un enfoque de indagación plenamente constituido. Atraviesa disciplinas, ámbitos y tópicos, una compleja e interrelacionada familia de términos, conceptos y supuestos que subyace a la expresión de investigación cualitativa. Constituye un conjunto de prácticas interpretativas de investigación que no privilegia una metodología sobre otra. Como espacio de discusión o discurso, es difícil definir claramente, puesto que ninguna teoría o paradigma la distingue de forma exclusiva. (p. 122).

Permite conocer con profundidad el objeto de estudio, expresar y comprender el fenómeno, tomar un nuevo camino de acuerdo con los resultados, es decir, una transformación de los hechos en nuevos escenarios. La planificación estratégica dentro del contexto del paradigma cualitativo debe servir para generar nuevos conocimientos que propicien una transformación en la educación superior. La investigación cualitativa, como

contexto dentro de la planificación estratégica, debe generar conocimiento riguroso y sistematizado para resolver problemas de manera organizada.

En este sentido, de acuerdo con Gómez y otros (1999), tiene un significado diferente:

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales – entrevista, experiencia personal, historia de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (p.32).

Lo citado indica que la investigación cualitativa permite conocer con profundidad el objeto de estudio, expresar y comprender el fenómeno. Debe tomar un nuevo camino de acuerdo con los resultados, es decir, una transformación de los hechos en nuevos escenarios. La didáctica como competencia pedagógica para la enseñabilidad del docente de educación física, deporte y recreación dentro del contexto de paradigma cualitativo que es el método más comprensivo y por ello puede aplicarse a análisis globales de casos específicos, sirve para generar nuevos conocimientos que beneficien una transformación de la educación superior.

En razón de abordar epistemológicamente esta investigación a partir de la identificación del nivel paradigmático que lo caracteriza, se asume lo indicado por Padrón (1992) quien define los paradigmas como “una postura, una opción o modo, sistemático de investigar que se expresa en típicas vías técnico instrumentales y que responden a un fondo filosófico o manera de ver el mundo, el conocimiento humano y sus procesos de producción” (p. 1).

En un sentido más amplio, se refiere a una matriz disciplinaria que concentra un agregado de creencias, valores, teorías compartida por una comunidad científica, tratando de encontrar soluciones a problemas de una disciplina en particular, que emplea un lenguaje y significados conocidos por una comunidad de profesionales que entienden sus propios códigos y con base en éstos, intentan satisfacer las expectativas de sus miembros sobre las interrogantes y particularidades de la ciencia que estudian.

De acuerdo a esta perspectiva, se adopta la ubicación paradigmática cualitativa, apoyándose en Lerma (2004), para quien en los:

Estudios sobre el quehacer cotidiano de las personas o de grupos pequeños... interesa lo que la gente dice, piensa, siente o hace; sus patrones culturales, el proceso y significado de sus relaciones interpersonales y con el medio. Su función puede ser describir o generar teorías a partir de los datos obtenidos. (p.37).

En función a ello, se privilegia las vivencias y los procesos de construcción donde se conectan elementos que facilitan la comprensión de las dinámicas y el entramado de significación creado en el mundo interior de cada uno de los protagonistas. La investigación se interesa por conocer y caracterizar los juicios de los actores; conocer cómo piensan acerca de su praxis didáctica y las competencias pedagógicas.

Asimismo, asumimos lo señalado por Martínez (2000), cuando hace referencia a la investigación cualitativa como aquella que “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da la razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 8); por cuanto, se pretende interpretar el sentir cotidiano de los actores sociales, en especial los docentes universitarios desde su autovaloración.

Esta visión, consiste en la forma de percibir la realidad, la cual es vista como cambiante, heterogénea y compleja. Debido a que el ser humano está

en constante evolución, se procura comprender e interpretar a los actores sociales, dentro de su contexto y de apreciar la realidad como ellos la aprecian, buscando una comprensión detallada de sus perspectivas.

En concordancia con el paradigma seleccionado y por la razón fundamental de la realidad didáctica universitaria de la UNELLEZ, como sitio de indagación del evento propio de la enseñanza, esta investigación cumple con lo pautado en los estudios de corte naturalista, según Taylor y Bogdan, (1998), “por cuanto el investigador interactúa con los informantes de un modo natural y no intrusivo”, (p. 20) de igual forma Maldonado, (2000) expone “el medio natural es la fuente directa de datos y el investigador es el instrumento fundamental para recopilar la información” (, p. 16).

Desde el punto de vista ontológico, la investigación está dirigida a comprender el modelo actual de la enseñabilidad del docente universitario en la realidad de la didáctica universitaria de la UNELLEZ. Metodológicamente, se asumirán los postulados de la investigación fenomenológica dado que, se abordará la praxis didáctica del docente universitario en la carrera de Educación Física de la universidad, entendida como un método cualitativo que facilite conocer la realidad sobre la praxis didáctica de los docentes universitarios se utilizó el método fenomenológico hermenéutico, puesto que a través de la indagación de los informantes claves que develaran la realidad estudiada y construida por ellos, utilizando la interpretación como característica fundamental.

Cabe mencionar a Drew (2001) quién señala que “la fenomenología es el estudio empírico de formas cualitativas diferentes por medio de las cuales experimentamos, conceptualizamos, y/o entendemos un fenómeno en particular” (p.143). Esas prácticas y observaciones son caracterizados en términos de calidades de descripciones, lógicamente relacionadas entre sí, y tomando en cuenta jerarquías en relación a los criterios dados.

De allí pues, el conjunto de categorías ordenadas de la descripción es llamado el resultado del espacio del fenómeno en cuestión. Los participantes en el estudio, a juicio del autor mencionado, son invitados a reflexionar previamente en aspectos no tematizados del fenómeno. El razonamiento se lleva de manera insistente (dependiendo de las respuestas dadas por los sujetos) sobre esas reflexiones. Se forman los grupos de discusión para categorizar, observar las formas diferentes y distintivas características del fenómeno, las cuales son las unidades de análisis y no los individuos en particular. Las categorías de las descripciones corresponden a esas maneras diferentes de entender la relación lógica que puede establecerse entre ellas, lo cual constituye el principal resultado del estudio fenomenológico.

Dado el entorno del objeto de estudio y como perspectiva de andamiaje teórico, se adopta la hermenéutica, la cual para Fernández. (2007) “tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte” (p.147)

El Análisis del Discurso permitió construir el conocimiento; lo sintetizado anteriormente adquiere validez, por cuanto las distintas formas del discurso han sido testigos de las variaciones sociales entre los actores sociales como en los grupos; esto significa que el discurso es influido por las características de los cambios culturales, en este caso el objeto de estudio: docentes universitarios, pertenece a un determinado sector social que a través de los años ha presentado una caracterización de acuerdo a los procesos sociales y educativos del país.

Visto de esta forma, el Análisis del Discurso que se utilizó en el desarrollo de esta investigación se guió por métodos: Análisis de Contenido: ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso, permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general,

puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas), pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, tests proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión.

Según Krippendorff, (1980), define el Análisis de Contenido como “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”. (p28).

Esta técnica, sitúa al investigador respecto de la realidad en una triple perspectiva:

- Los datos tal y como se comunican al analista.
- El contexto de los datos.
- La forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad.

De allí pues, el Análisis de Contenido se configura, como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización.

-Lexicalización del discurso es relevante, se deben seleccionar las palabras adecuadamente que expresen la positividad o negatividad de las acciones o las que expresen la polarización, no sólo las palabras, también conceptos y significados que expresen valoraciones, la selección lexical ideológicamente controlada es un medio obvio y poderoso para manejar las opiniones de los entrevistados.

Para Julio (2009): “En definitiva, el proceso reflexivo comienza muy ingenuamente, pero debe coronarse con un lenguaje claro, en contenido y forma, de manera que sea comprendido por todos aquellos que requieran de

la explicación” (p.76), es por ello fundamental las reflexiones personales como la interpretación de las respuestas de los informantes claves, todo expresado en la disertación de nuestra tesis. Cada postura en sí fue un intento de explicar cómo se logró el conocimiento de la realidad estudiada.

Método de la Investigación

Desde estos enfoques señalados anteriormente, esta investigación se inserta en una metodología cualitativa con un modelo de índole interpretativa y descriptiva.

Asimismo se utilizó un enfoque epistemológico hermenéutico de naturaleza su estructura permitió interpretar los discursos de los diferentes actores sociales y los diversos significados que estos le asignan a la realidad educativa dónde interactúan cotidianamente. Por otro lado, el método que se empleó fue el etnográfico que según Woods (1999), significa descripción del modo de vida de un grupo de individuos. En este caso, interesa lo que los docentes hacen, cómo se comportan y cómo interactúan en el contexto educativo.

En este sentido, de acuerdo a Sandin (2003), la etnografía se considera una modalidad de investigación de las ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa, y se inscribe en la familia de la metodología cualitativa. Se habla de investigación etnográfica o simplemente de etnográfica para aludir tanto al proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo como al producto de esa investigación: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida.

Por otro lado, es importante señalar según Goetz y Lecompte (1988), que desde décadas, la etnografía se ha nutrido de las aportaciones de las disciplinas antes señaladas, el cual ha ido generando un cuerpo de

conocimientos como procedimientos para el estudio de contextos educativos, sociales donde emerge un área propia de indagación.

De igual manera, Sandin (2003), señala que la etnografía educativa se fundamenta en un método donde se describe, explica e interpreta los fenómenos educativos que ocurren en los escenarios escolares. Su objetivo principal es captar a través de la comprensión, las relaciones internas y profundas de las realidades, orientadas a la búsqueda de su entendimiento, desde adentro respetando su génesis. Por eso la investigación es descriptiva que según Taylor y Bogdan (1996), los estudios descriptivos permiten presentar los rasgos que caracterizan la situación problema investigada, de allí que la investigación se ubica en el modelo cualitativo correspondiente a las ciencias sociales y se fundamentó en el enfoque constructivista.

De acuerdo a Rusque (1999), el modelo cualitativo busca fundamentalmente comprender los fenómenos sociales desde las perspectivas de los actores. Desde este punto de vista, este modelo percibe la vida social como resultado de la percepción que tenemos de la propia vida social, por medio de significados compartidos a través del proceso de interacción. Esto tiene como consecuencia una percepción de la realidad cambiante, sujeta a revisiones.

El enfoque constructivista o interpretativo según Guba (1994), se puede caracterizar en tres elementos básicos: (a) diferencias ontológicas (sobre la naturaleza de la realidad), (b) diferencias epistemológicas (sobre la naturaleza de la relación investigador-objeto) y (c) diferencias metodológicas (sobre la naturaleza de los enunciados legales).

Al respecto Morín (1921), señala que: “la ontología del paradigma constructivista es relativista, la realidad sólo existe en forma de múltiples construcciones mentales y sociales” (p.241). La realidad se considera como constructo social, la epistemología es entonces subjetivista, no hay

diferenciación entre el sujeto y el objeto del conocimiento, es decir, las dos se funden en una sola entidad epistemológica.

El diseño de la investigación cualitativa depende del objeto de estudio en el contexto natural, en ese caso es flexible, se adapta al proceso de los datos que se vayan recopilando, de acuerdo a la comprensión del fenómeno o su entorno social con que está relacionado. Se requiere un análisis continuo de la información que se vaya obteniendo. Según Gómez, (1999):

La investigación cualitativa puede entenderse como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video, cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. (p. 32).

A esto se agrega que Crotty, (2003), identifica tres perspectivas epistemológicas: objetivismo, constructivismo y subjetivismo. El objetivismo epistemológico “sostiene que todo lo aprehendido es dependiente del sujeto que aprende” (p.48).

La realidad del medio es diferente o independiente de los significados. La epistemología constructivista rechaza la idea de que existe una verdad objetiva esperando ser descubierta. La verdad, el significado emerge a partir de la interacción con la realidad. No existe el significado sin una mente. El significado no se descubre, sino que se construye. El investigador puede hacer diferentes construcciones en función de un mismo problema. Lo fundamental es conocer la realidad, estudiarla a profundidad, descubrir sus problemas, qué se puede hacer para resolver los problemas y pensar en dejar un nuevo conocimiento que vea el beneficio colectivo.

La mayor parte de los estudios cualitativos se preocupan por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. La calidad significa lo real, más que lo abstracto, lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado.

Escenario de la Investigación e Informantes Claves

De acuerdo con lo previsto en el método anteriormente descrito, el escenario de la investigación fue la universidad de la Región; El V.P.D.S de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ). El estudio se realizó teniendo cinco (5) informantes claves, los cuales tres (3) son estudiantes de la carrera y dos (2) docentes en ejercicio de cada uno de los espacios seleccionados. Los cuales se considera como informantes claves. Atendiendo lo planteado por Martínez (2004), quien señala que éstos pueden “desempeñar un papel decisivo en la investigación: introduce al investigador ante los demás, le sugiere ideas y formas de relacionarse, le previene de los peligros, responde por él ante el grupo y en resumen, le sirve de puente con la comunidad” (p.86).

De allí que para la selección de los informantes, se utilizó lo reseñado por Rodríguez, Gil y García (1996) al expresar que “no responde a un esquema o plan de acción fijado de antemano, más bien es fruto del propio proceso que se genera con el acceso al campo del investigador” (p.136), por lo cual, el procedimiento para la selección de los informantes claves se inicia con los siguientes criterios: disponibilidad para proporcionar la información, profesores ordinarios, a tiempo

completo o dedicación exclusiva, con experiencia en Educación Universitaria y sus estudiantes en un lapso académico.

Técnicas e Instrumentos de la Investigación

La técnica de recolección de información que se utilizó fue la entrevista a profundidad, que consiste según Woods citado por Polanco (2004), en observaciones o discusiones que se establecen entre el investigado y el investigador, la cual se debe realizar de manera libre, abierta y democráticamente bidireccional.

Se denomina a profundidad debido a los reiterados encuentros que se establecen cara a cara entre el investigador y las informantes claves, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. No obstante, para ello hay que realizar un guión, no presentado a los entrevistados, el mismo permitió orientar la secuencialidad de los tópicos de la investigación.

Recolección y Acopio de la Información

Para el proceso de recolección de la información en función de alcanzar los objetivos del estudio, se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad con su correspondiente guía de entrevista no estructurada, caracterizada porque Martínez (2004), “adopta la forma de un diálogo coloquial” (p.93), la observación participante y grabaciones magnetofónicas y audiovisuales como apoyo a la misma.

En lo que respecta, al acopio de la información, se usan las cuadrículas tipo matrices de registro, en las cuales se compila las mismas, tal como se extraigan de manera bruta de los informantes;

decisión fundamentada en el criterio de Rodríguez, Gil y García (1996) quienes argumentan que: “los investigadores cualitativos consideran datos toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tiene lugar” (p. 198).

Fases de la Investigación

Se estructura en fases para el desarrollo de la investigación:

Fase 1. De Preparación

Esta consistió en la familiarización con el tema y los diferentes objetivos de la investigación que estuvo orientada hacia el logro, la selección y revisión de la documentación bibliográfica. Además se seleccionó, organizó, revisó el argumento de la contribución teórica para la enseñanza desde la percepción del docente universitario. Todo esto con la finalidad de comprender con claridad el problema de estudio, y lograr de esta manera un nuevo conocimiento que se fundamente en la didáctica y las competencias pedagógicas del profesor universitario

Fase 2. De Inicio al contexto de Acción.

Durante esta fase se utilizó materiales escritos o electrónicos que sirvieron de apoyo a la investigación. Esto permitió la confrontación con los datos empíricos del caso estudiado, así como la elaboración de la fundamentación teórica del estudio.

Se realizó el diseño y aplicación del instrumento para las entrevistas semiestructurada a docentes y estudiantes del Área de Educación Física,

Deporte y Recreación de la UNELLEZ. Esta fase que es básica para la investigación, de la misma manera el investigador se incorporó a la acción con los sujetos y logra indagar sobre las interrogantes planteadas en el tema de estudio.

Se proyectó la técnica para la recolección de la información, se hicieron las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental. Los actores tienen la libertad de actuar como de pensar para evitar sesgo en la información. El guión del entrevistado se sometió a consideración de expertos identificados con la competencia pedagógica para la enseñabilidad del docente. Además por estar relacionado con el ámbito de acción se fue preparando indirectamente a los informantes clave hasta lograr una identidad con lo que se quiere del contexto universitario. En esta fase se realizaron los guiones definitivos, confirmados con los actores seleccionados, realización de las entrevistas y el análisis de los diferentes documentos, además de realizar transcripción de cada una de las entrevistas, las observaciones logradas, así como la organización de la información recopilada. Como objetivo de esta fase se logró la estructura del discurso grabado, permitiendo la identificación de los tópicos, categorías y tendencias hacia un nuevo conocimiento de la didáctica como competencia pedagógica para la enseñabilidad, en los diferentes nudos críticos encontrados en lo académico, investigación y extensión y algunos investigadores propios presentados por los entrevistados.

Fase 3. De Recopilación y Análisis

Esta fase de investigación de campo, la cual contempló la observación reflexión participativa que se realizó con la finalidad de determinar la didáctica como competencia pedagógica, así como los términos de valores, ideologías, actitudes y prácticas de los docentes universitarios objeto de

estudio y de las condiciones ambientales en que se producen mediante estos saberes la aplicación de la metodología etnográfica, la cual se interpretó a través de:

(a) delimitación previa a los tópicos investigados, esto es el establecimiento de las categorías.

(b) observación participante de la investigadora a través de las técnicas de observación en campo y en entrevista en profundidad.

(c) reflexión y deliberación para la valoración de la información, el análisis y jerarquización de los tópicos.

Se estructuró la información y se generaron categorías emergentes, entendiendo por categoría el grado de jerarquía dentro de un orden, que puede ser: social, o lugar que ocupa una determinada persona o cargo institucional, generalmente relacionada con el ejercicio del poder en todos sus campos; taxonómico: nivel de importancia de cualquier cosa respecto a las demás.

En filosofía, una categoría es una de las nociones más abstractas y generales por las cuales las entidades son reconocidas, diferenciadas y clasificadas. Mediante las categorías, se pretende una clasificación jerárquica de las entidades del mundo. Entidades muy parecidas y con características comunes formarán una categoría, a su vez varias categorías con características afines formarán una categoría superior. Sobre la praxis didáctica como competencia del discurso pedagógico como instrumento transformacional al ámbito universitario. Se logró analizar las diferentes producciones ya obtenidas, es decir, la observación y el análisis de cada entrevista estructurada.

Fase 4. Generación de conocimientos teóricos

En esta fase se sistematizó los hallazgos para lograr la comprensión del fenómeno, con cual la investigación generó una teoría que explica la información encontrada. La generación de una teoría es producto de una actividad específicamente humana y personal y se establece en torno a una idea que tiene un gran poder de explicación del fenómeno estudiado.

Se logró interpretar la información y la efectividad desde perspectivas analíticas y reflexivas, con la finalidad de lograr generar la contribución teórica para la enseñanza desde la autopercepción del docente universitario, fundamentada en la didáctica y las competencias pedagógicas. Tomando así una postura válida para dicho contexto de estudio. Se organizó sistemáticamente para la construcción de mapas, donde logró una proposición teórica de nuevos conocimientos.

Selección de Técnicas de Recolección de Información

Se aplicó la técnica fenomenológica, que describe significados de las experiencias vividas en un determinado contexto de estudio. Bentz y Shapiro (citado por Sandín (2010), la investigación fenomenológica se utilizó a menudo de forma equivalente a investigaciones naturalistas o para referirse a cualquier investigación que dirige su atención a la experiencia subjetiva de las personas expresan:

Los principales procedimientos son: el investigador necesita comprender las perspectivas filosóficas que subyacen el enfoque, especialmente estudiar cómo las personas experimentan un fenómeno... el investigador métodos de investigación que exploren el significado de la experiencia para las personas y solicita la descripción desde lo cotidiano. El investigador recoge datos de las personas que han experimentado el fenómeno que se está investigando. Generalmente esta información se obtiene a

partir de largas entrevistas realizadas a un grupo de 5 a 25 personas. (p.151-152).

Se debe indagar sobre todo lo relativo a la planificación, intentando recopilar toda la información posible y decir los diferentes enfoques epistemológicos que puedan existir sobre el mismo, es necesario conocer la situación de estudio. Un conocimiento de diferentes ópticas del fenómeno para así ampliar su propia visión de los hechos.

Entrevista Semi Estructurada

La entrevista semi-estructurada permitió comprender el propósito de lo que piensan los sujetos seleccionados sobre la contribución teórica para la enseñanza desde la autopercepción del docente universitario, fundamentada en la didáctica. Además, por medio de la observación y contacto constante ayudó también a conocer diferentes ópticas de las competencias educativas.

La entrevista como instrumento técnico tiene gran sintonía epistemológica, puede adoptar muchas veces la forma de un diálogo o lo que se llama entrevista semi estructurada. Esta entrevista con el sujeto seleccionado de estudio es una conversación donde se intercambian ideas referente al problema y su gran importancia radica en el diálogo, la estructura de la personalidad de interlocutor comienza en tomar y sentido en el pensamiento de las personas, se analiza toda la personalidad, la voz, la comunicación, habilidades que son variables y que desarrolla el ser humano.

Las entrevistas son una relación social en la que se produce una información mediante la interacción entre uno o varios entrevistados. Fenoménicamente, esto es así, pero para comprender mejor las dificultades incluidas en este tipo de trabajo.

Etapas de la estructuración

Es importante porque se definen los procesos que permitirán la emergencia de la posible estructura teórica que está dentro del material recopilado en las entrevistas, observaciones, grabaciones, entre otros. Todo esto conlleva a la clasificación y teorización. La categorización con el material recopilado de los diferentes diálogos o visión de las escenas permite captar diferentes aspectos, medidas nuevas. Detalles no vistos, es decir, categorizar las partes en relación con el todo, de asignar categorías o clases significativas, a medida de su revisión emergen significados, eventos o datos. Por la categorización es clasificar, conceptualizar o codificar la información. En el presente estudio se identifica y constituye los diferentes significados los estudiantes como docentes universitarios acerca de la didáctica como competencia pedagógica para la enseñabilidad del docente de educación física, deporte y recreación. En este sentido se aplicó entrevista semi-estructurada a un grupo de estudiantes y docentes universitarios de la UNELLEZ.

El análisis de la información se realizó con la investigación etnográfica donde fue simultáneo la acopiada de información e implicó las siguientes actividades:

1. Transcripción pormenorizada de información y organización de la información recopilada. Lecturas de las transcripciones, anotaciones al margen de las mismas. Se trata de pasar del dato a la vivencia misma de quien los produce.
2. Categorización de la información con las categorías provisionales disponibles y con las categorías emergentes del propio material.
3. Establecimiento de nexos y relaciones entre los diferentes hechos conductuales para ver cómo encajan en el contexto de una situación, todo lo

cual se hace en la medida que vayan y se irán apareciendo y consolidándose diferentes estructuras teóricas y explicativas.

Al respecto, Martínez (2000) señala que el desarrollo de una estructura teórica basada firmemente en los datos y que emerja de ellos no es fruto del azar. Por lo que se logró mediante una descripción sistemática de las características que tienen las unidades de análisis de los fenómenos en expansión. Así mismo se codifican las categorías conceptuales, del descubrimiento y validación de asociaciones entre los fenómenos, de la comparación de construcciones lógicas y postulados que emergen de los fenómenos.

CAPÍTULO IV

Presentación y Análisis de los Resultados

El conocimiento de la complejidad de los procesos académicos que desarrollan los docentes universitarios en el Área de Educación Física, implica según Zambrano (2010) que: “el escenario mundial, los sistemas de educación Universitaria, es decir aquellos que se configuraron para la formación de profesionales en las diversas disciplinas del conocimiento, sean de carácter científico social” (p.56). Florece mediante la utilización de diversas metodologías, estrategias y métodos, por lo que en el estudio, se utilizó la entrevista en profundidad, la observación participante como instrumentos básicos en la búsqueda de hallazgos que demuestren la construcción de la realidad existente en los docentes Universitarios de Educación Física, Deporte y Recreación.

Lo expuesto tiene como propósito cristalizar la comprensión de los sucesos, acontecimientos, situaciones y comportamientos de los actores sociales y educativos en relación a la praxis didáctica en el acto pedagógico de la educación universitaria, en función de la intención que los anima, considerando su expresión. Se persigue poner en relieve lo que verdaderamente les importa, lo que atrae su interés y tiene significado. Para Ricoeur (1971) existe un significado de la acción que se puede separar de la intención del autor, porque produce consecuencias no intencionales.

En función de la naturaleza de la investigación y la característica de la información recabada, después de aplicar las técnicas de recolección, fundamentada en el criterio de Krippendorff (1990) quien considera que está “destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28), se organizó la información obtenida, haciendo uso de cuadrículas tipo

matrices de registro, las cuales permitieron ubicar las categorías de análisis respaldadas en la interpretación de los resultados, tomando en cuenta las ideas centrales originadas en los protocolos de las entrevistas aplicadas y la descripción de subcategorías que surgieron en el desarrollo de la investigación.

En este capítulo se presentan los resultados de las entrevistas y observaciones aplicadas a los informantes claves. Para ello, se usaron matrices, con el propósito de realizar las categorizaciones, interpretaciones y triangulaciones pertinentes de los objetivos de la investigación los cuales se traducen en la búsqueda de los conocimientos que poseen los sujetos en estudio con relación a la didáctica como competencia pedagógica para la enseñabilidad del docente de educación física, deporte y recreación, donde se buscó develar en los espacios universitarios, lo que los actores académicos asumen en la práctica cotidiana.

Cabe señalar que la didáctica como competencia pedagógica del docente de educación física, deporte y recreación en el hacer docente se han cultivado desde siempre con una posición teórica basada en conocimientos como es el discurso pedagógico para la enseñabilidad parcelados de la realidad, sin incorporar los cambios que suscitan diariamente en la sociedad compleja, donde la diversidad está presente en la práctica escolar que los mismos han de estar y ser considerados en el proceso de enseñanza como en el aprendizaje u orientación y aprendizaje; mayormente en la universidad, escenario objeto de estudio en esta investigación.

Es por ello que se consideró necesario generar la contribución teórica para la enseñanza desde la autopercepción del docente universitario, fundamentada en la praxis didáctica y las competencias pedagógicas, en el quehacer docente a través de práctica pedagógica se pueda construir el saber, desde las perspectivas de análisis del proceso de pensamiento que emergen en las experiencias de los docentes en el

contexto de la educación universitaria. En este sentido, se presentan las matrices donde se describe las respuestas dadas por los informantes como hallazgos de las entrevistas y observaciones en el escenario universitario. Igualmente, se hace la presentación de las unidades de análisis, de las categorías emergentes en los diferentes textos discursivos, para luego realizar una interpretación y proceso de reducción de la información.

En este sentido, resultó un estímulo creativo el pasaje expuesto por Strauss y Corbin (2002) “para desde la contemplación inicial, realizar un acercamiento inquieto, lleno de preguntas y búsquedas escudriñadas del proceso interpretativo.” (p.134). Búsqueda que se caracterizó por una sacudida en el modo de pensamiento corriente, tratando de escuchar bien lo que los actores expresaban y el cómo lo hacían, para entender como interpretan ciertos acontecimientos y así no saltar precipitadamente a las propias conclusiones teóricas. De la misma, emergieron los conceptos que se fueron validando. Es por ello la presentación de las matrices con sus respectivas unidades de análisis, categorías, reducción y triangulación se hizo por cada informante. Y finalmente, se presenta una estructuración general interpretativa, originadas del proceso de triangulación, que dan lugar a las categorías emergentes, tal como se aprecia en la figura 5.

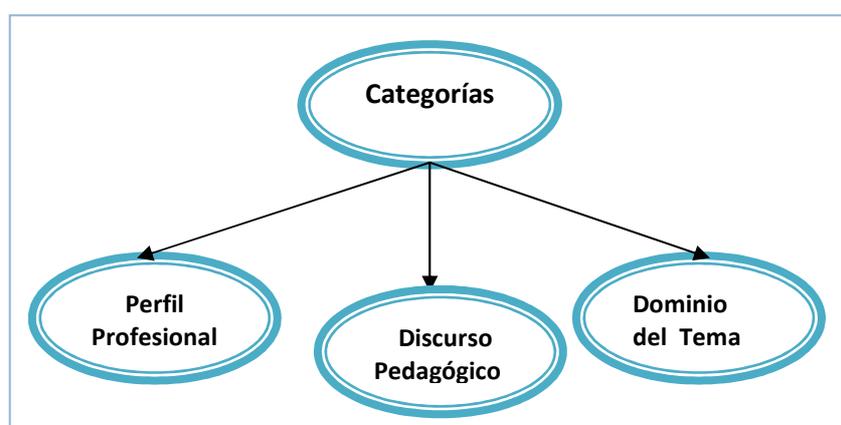


Figura 5: Interpretación de las Categorías Emergentes.
Fuente: Informantes Claves 1, 2, 3 (Estudiantes). Latouche (2018)

Categorización de las Entrevistas en Profundidad Estudiante Informante Clave N° 1,2 y 3

A. Categoría: Perfil Profesional

Subcategoría. A1.

Actuación Académica

Expresiones Recopiladas Informante 1

- Se puede observar personal docentes que, carecen de dominio, poco interdisciplinario con otras áreas del conocimiento... A1 (L: 1-3)

-Un rol muy importante puesto que cristaliza los poderes potenciales del profesional en una realidad, su finalidad fundamental es ayudar a cada individuo a hacer de sí mismo todo aquello para lo que está capacitado todas las acciones del docente y del alumno deben conducir a un solo fin....A1 (L: 19-26).

- Se requiere de personal abierto, con capacidad de liderazgo, que administre su ejercicio profesional con sentido humanístico y ético, con visión holística, pero algunos carecen de capacidad no se preocupan por la materia y viene a darte un contenido sin profundidad. A1 (L: 45-47).

Expresiones Recopiladas Informante 2

- El docente tiene un papel de categórica importancia en el ámbito de la pedagogía y de la docencia, porque es el responsable directo y el que está "capacitado" para asumir la misión de enseñar, de despertar la conciencia del "ser" para que el sujeto aprenda a "pensar", a aprender, y a desarrollar todas sus cualidades, destrezas y actitudes que lo formen integralmente en un ser humano feliz, creativo y productivo. A1 (L: 1-33).

-El saber pedagógico del docente lo ubica en su papel de mediador en atraer el desarrollo, tomando en cuenta los referentes del contexto a partir del desarrollo real para facilitar el desarrollo potencial... A1 (L: 9-22).

- Un hacedor de saberes al cual debe rescatarse dentro de la corriente de la sociedad, triangulando con tres entes: familia, sociedad y universidad, debido a que la educación no puede estar aislada del hecho social y económico, es necesario determinar el entorno (articulando – relegando). A1 (L: 12-27).

Expresiones Recopiladas Informante 3

Existe un alto porcentaje de los docentes que están centrados en su preparación, son mediador del proceso, capacitado y concentrado en el proceso propio de la enseñanza. A1 (N: 11-8).

- Estrategia que provee las condiciones de aprendizaje, más como mediador, facilitador del aprendizaje, no de enseñar., a nivel de estudiante....A1 (K: 9-7 ver figura 6). En la educación actual, el docente, de educación física debe ser modelo y facilitador a través de la construcción del conocimiento A1 (G: 7-9).

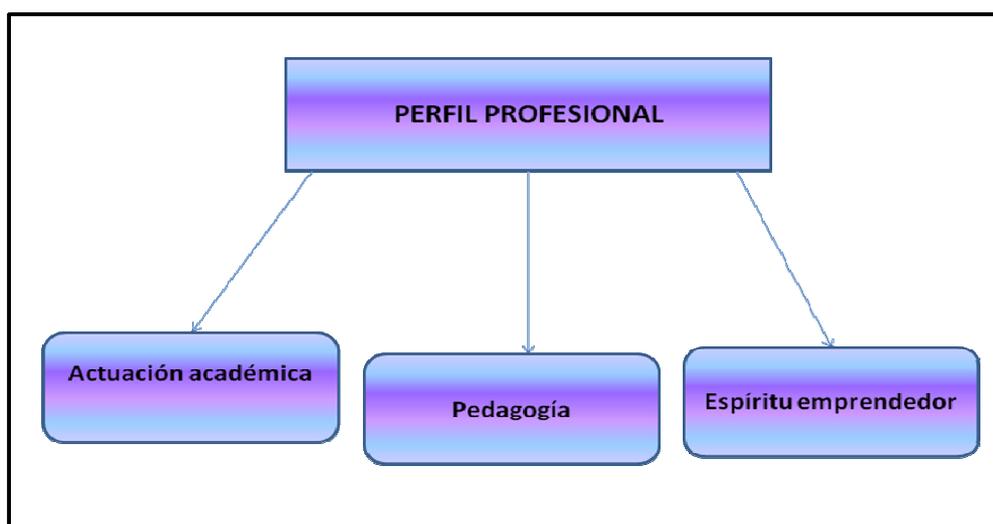


Figura 6: Interpretación de la Categorías Emergentes: Perfil Profesional
Fuente: Informantes Claves 1, 2, 3 (Estudiantes). Latouche (2018)

Actuación Académica

Se denota una fuerte tendencia a una concepción mecánica de la enseñanza, además se evidencia el uso indebido del los término “facilitador” de Carl Rogers (1980) perteneciente a la tendencia humanista y el de “mediador”, inscrita en la teoría de desarrollo próximo como producción de Vigotsky (1997), con tendencia socio histórica.

Ambas tendencias en distintas épocas educacionales del país se ven reflejadas en los planes y programas de estudios, la primera en la década de los 80 y la otra a finales de los 90 con la implantación de la transversabilidad curricular que se ha venido implantando en la educación desde básica hasta la educación universitaria. Por tanto se debe “escavar” profundamente acerca de esta terminología por presentar contextualmente disparidad y divergencia con los fundamentos teóricos.

Asimismo, se hace uso de la hermenéutica para interpretar el discurso en cada uno de ellos. En tal sentido, se comienza la interpretación con el primer informante que para efectos de registrar un orden en la sistematización de la información encontrada, se extrajo de los textos originales de transcripción, las expresiones textuales y gestuales que reflejan elementos significativos para el investigador, de tal forma para dar respuestas a las interrogantes del estudio en cuestión y por ende a la concreción de los objetivos trazados.

Es conveniente expresar que en relación a la construcción de la didáctica como competencia en la práctica cotidiana en el aula de clase, se puede inferir que este saber construido da lugar a unir los conocimientos teóricos con la experiencia práctica, donde lo cotidiano consiste en el día a día con los intercambios, interacciones, simbolizaciones y significados en los cuales participan consciente o inconscientemente los docentes.

Es oportuno mencionar, que al caracterizar el perfil profesional de los docentes universitarios se observa el desarrollo de una práctica

educativa que implica múltiples articulaciones donde deben cumplir con diversos roles (Ver figura 7), todos ellos demostrando la diversidad de habilidades y destrezas que se requieren en el contexto de la cultura académica.

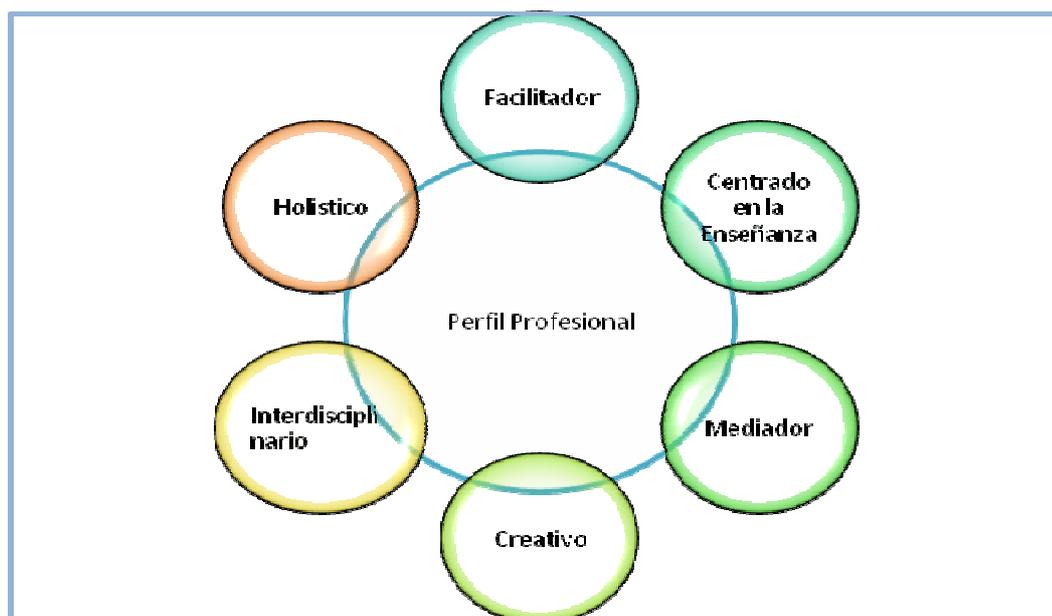


Figura 7: Interpretación de la Categoría Emergente: Perfil Profesional de los Docentes Universitarios

Fuente: Informantes Claves 1, 2, 3 (Estudiantes). Latouche (2018)

Según Díaz (2003), es “dentro de la práctica diaria dónde se presentan, despliegan y desarrollan esos intercambios cotidianos para que se puedan contribuir a la formación del saber pedagógico de los docentes” (p.233). La realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo compartido con otros y esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades. Berger y Luckman, (1991):

No se puede estar en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarse continuamente con otros; por consiguiente, en los distintos contextos donde se desenvuelve la vida del docente: académico, laboral y familiar, están presentes las condiciones

básicas de interactuar y comunicarse de manera continua.
(p.85)

Estos autores reflejan que la realidad de la vida cotidiana, es una construcción intersubjetiva, lo que presupone procesos de interacción y comunicación; donde se expresa un mundo dado, que es "*común a muchos hombres*" se aprehende del otro, los sucesos, acontecimientos y objetos por medio de esquemas preestablecidos y anónimos en la medida que se alejan del aquí del ahora, es decir, el conocimiento se construye y reconstruye no sólo mediante los semejantes, estableciendo interacción directa, sino con los contemporáneos, con los antecesores como sucesores, los que han precedido y sucederán en la historia total de la sociedad.

En los intercambios cotidianos de la actuación académica, se parte del reconocimiento de la presencia del otro, lo cual puede ser examinado como competencia del discurso pedagógico, en este sentido, la construcción del conocimiento desde la referencia de esta categoría se puede determinar a través de las tipologías: (a) por el proceso continuo de interacción, y (b) por el pensamiento y la acción.

No obstante, la actuación académica, es la que está emergiendo la tendencia menos expresado es la acompañante-constructor- productor quizás porque su trabajo mecanicista lo ha distanciado del compromiso social, trascendente y consciente como lo expresan Gramsci (1981), Sthenhause (1984), Gómez (1988), Baraparlo (1989) y Sacristán (1994) que parafraseándolos se puede caracterizar al docente enmarcado en su teoría y práctica como debe ser para la educación como un sistema dialógico y transformador se basa en una visión del aprendizaje como algo construido por el diálogo que el individuo mantiene consigo mismo, con los otros, con la cultura y con el contexto, como proceso de reflexión en la acción, cuando los saberes de los campos dispares se integran en una visión de conjunto.

Categoría: Perfil Profesional

Subcategoría. A2.

Pedagogía

Expresiones Recopiladas: Informante 1

Son emprendedores, para ciertas áreas del conocimiento, investigan para dar clases, A2 (L: 1-23).

-Son dadores de clases, con el uso de estrategias tradicionales, donde son los dueños de la verdad, copian, leen y la estrategia favorita son los talleres, sin un cierre, que realmente le deje algo al estudiante, les falta espíritu emprendedor...A2 (L: 19-26).

- Algunos docentes de posgrado, carecen del espíritu de lucha para conseguir algo nuevo, igualmente de detectar oportunidades, de compromiso y de perseverancia, para el proceso de enseñanza... A2 (L: 45-47).

Expresiones Recopiladas: Informante 2

-En muchos de los casos los docentes en su praxis son impositivos, con dificultad para mejorar sus competencias. A2 (L: 45-47).

Expresiones Recopiladas: Informante 3

Los docentes de postgrado, deberían ser emprendedores en su praxis, aportando un espacio para la reflexión en el área de maestría. A2 (K: 13-6)

-Se puede evidenciar que a pesar de las limitantes en un porcentaje se ve el ánimo en la búsqueda de estrategias para la enseñanza, forma de salir de la cotidianeidad, con un trabajo en equipo, con una praxis

dialéctica dejando lo empírico, e investigar para dar las clases. A2 (L: 5-12).

Sub categoría Emergente del Perfil Profesional: Pedagogía:

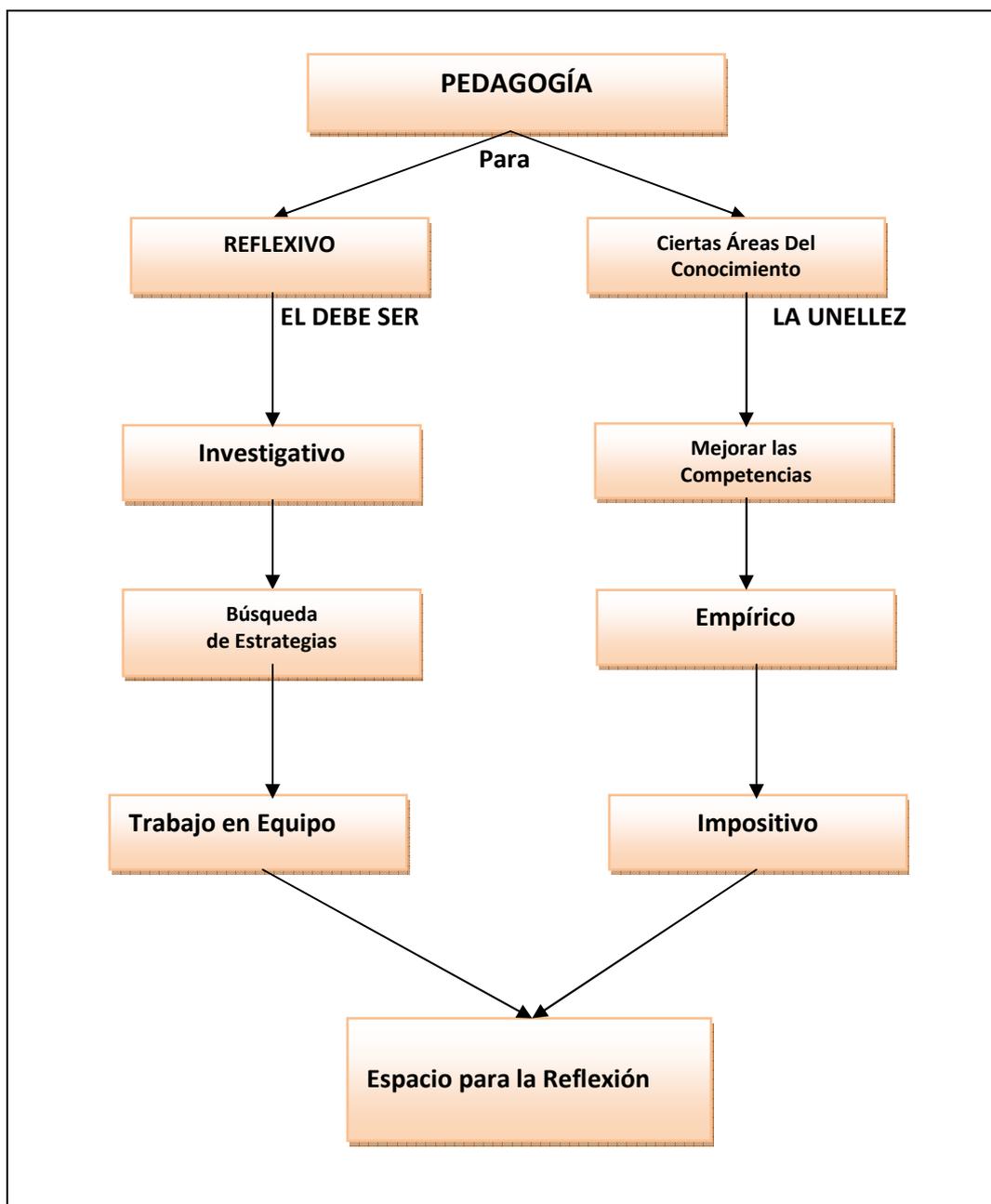


Figura 8: Interpretación de la Categoría Emergente: Perfil Profesional. Subcategoría Pedagogía. Fuente: Informantes Claves 1, 2, 3 (Estudiantes). latouche (2018).

De acuerdo con la figura N° 8 aquí se dilucida con la postura de Porlán y Martín (2004), acerca de la educación “es como un cuello de botella y siempre se mantiene el empirismo.” (p.67). En consecuencia que cualquier nivel del sistema educativo está siendo tocado por la revisión, interpretación, reflexión y transformación. Esfuerzo realizado desde los mismos sujetos actores, es decir, los docentes indistintamente del nivel tienen un discurrir por el cambio pedagógico

Ahora bien, el punto neurálgico de la pedagogía, es el sujeto que la concibe, ejecuta y valora denominado social, histórica y culturalmente *docente*, reflexionando no acerca de esa construcción lingüística, sino como sujeto epistémico. Apoyándose en autores como Shertzer y Stone (1972); Sacristán (1989) y Hernández (1995), se puede afirmar que la praxis es importante para un docente porque le explican la complejidad del proceso pedagógico en el cual está inmerso y tiene importantes responsabilidades. Igualmente le permite sistematizar y dar orden al conocimiento sobre ese proceso.

Es necesario destacar que los alcances de la praxis no se circunscriben a la descripción, comprensión y análisis de los fenómenos, sino que van mucho más allá y es aquí donde radica su significabilidad porque proporcionan al docente criterios para orientar la acción, es decir, guían el acto pedagógico y permiten sistematizar la enseñanza, proporcionando carácter científico a su quehacer cotidiano.

Con el fin de posibilitar procesos reales de reorganización de estos como sujetos constructores, debido a que el sujeto epistémico que se ha interiorizado ha sido reconocido como un dispositivo que legitima las prácticas pedagógicas de los docentes en el salón de clases, en consecuencia se debe reflexionar acerca del modelo de la pedagógica fundamento para la práctica reflexiva, resulta necesario que el sujeto epistémico no sólo éste coaccionado por inherencias externas sino que sea capaz de generar su propio proyecto, definir sus objetivos y su modo de autorrealización.

En este sentido Perafán (1994), expone:

Los docentes, pensados desde el punto de vista de los sujetos epistémicos que son, comprenden, se explican y actúan en el mundo, privilegiadamente, desde el ínter texto o texto interiorizado como subjetividad- que históricamente se ha dado por llamar sentido común... el sentido común es pensado como obstáculo pedagógico es porque constituye una manera verosímil de ordenar y estar en lo real (p. 01).

El trabajo epistemológico de la pedagogía y el conocimiento en los docentes consiste en promover y mantener, como acción interrumpida el análisis crítico de los estilos de pensamiento que se reflejan en la relación pedagogía-conocimiento como relación intersubjetiva, la cual se puede encontrar en los Diálogos de Platón, donde ya apuntaba de manera sorprendente, a la organización del concepto de epistemología a través de una práctica, es decir, desde una producción de conocimiento que comprometen el devenir del sujeto en la relación interactiva; por lo tanto, la rectificación del saber, la producción del mismo debe entenderse como la edificación del sujeto constructor.

El sujeto para lograr esa edificación o construcción emplea la reflexión como instrumento de apropiación y realización de sus hipótesis de vida, en el hecho pedagógico, se entiende por reflexión como lo ha señalado Vivas (1997):

Es el proceso de analizar las acciones, decisiones o productos, entonces una práctica reflexiva exige al docente revisar, reconstruir y analizar críticamente su propia ejecución y la de su grupo, con el fin de elaborar explicaciones científicas sobre esos hechos (p.74).

Incursionar en la discusión sobre la educación, requiere de un pensamiento pedagógico para la complejidad, la pluralidad y la

incertidumbre. En este sentido, la necesidad de plantear al docente como sujeto constructor para acometer los cambios que se están produciendo en la naturaleza e intercambio de saberes, haceres y conocimiento.

El docente de postgrado para acometer los cambios debe hacer uso del aprendizaje permanente y la revalorización atendiendo a lo expuesto por Zuluaga (1988):

Para entender a la pedagogía en la crisis de las disciplinas y en el juego de las paradojas, la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos de las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura (p.08)

Desde esta perspectiva, la pedagogía como disciplina y el docente como constructor de ella presentan algunas debilidades según lo indicado por Martínez (1991):

El maestro como intelectual aparece disminuido en relación a otros intelectuales; la ausencia de diferencialidad con otras disciplinas tales como la sociología, la psicología y la filosofía, y la pérdida de perfiles propios que la diluyan en las historias globales signadas por las elaboraciones socioeconómicas (p.215).

En consecuencia, se presenta una situación que pudiera decirse se origina en la epistemología de la pedagogía, de los conocimientos y del desempeño docente, algunas veces el profesor no es valorado por su capacidad intelectual, sus conocimientos son subestimados e ignorados, según sean las circunstancias, de allí que desde el punto de vista epistemológico significa reconocer un área específica del saber amplio y complejo, saber y conocer pedagógico adquirido en las aulas de clase y la

Pedagogía como una disciplina que progresivamente se va diferenciando y encuentra en la enseñanza su objetivo mayor de reflexión y producción.

Construir un pensamiento pedagógico plural, complejo y diverso significa reconocer que se está ante una discordancia en cuanto al proceso de apropiación del conocimiento, dado que la formación está signada por la racionalidad instrumental, perforando todas las posibilidades de enriquecer la reflexión pedagógica y la solicitud ante el cambio de ser constructores, actores, autores y agentes en estos procesos.

Y el llamado pensamiento pedagógico navega en un paradigma disyuntivo que Carvajal (1993), ha descrito con precisión con sus respectivas parejas dicotómicas: “cantidad-calidad, educación-formación de recurso humanos, educación - mercado de trabajo, deficiencia educativa-incremento de escolaridad, igualitarismo excelentismo.” (p.95).

Será que por esa incompatibilidad el docente de postgrado no sabe como orientar la axiología (por qué, para qué, dónde) como coordinadas de la teoría que él desarrolla y legitima, y en consecuencia se siente abrumado y confundido con esas competencias mono hábiles que le formaron y la solicitud de competencias polihábiles, donde el docente no sólo sea objeto del conocimiento sino el sujeto de la pedagogía.

Por ello sería poco válido sólo juzgar el avance de la disciplina pedagógica desde el parámetro de la calidad del ejercicio de los funcionarios. Todas las divergencias entre teoría y práctica, enseñar y aprender, saber y conocer, hacen que no sea tarea fácil la elaboración de una epistemología de la pedagogía, dado que se debería aclarar y consensuar algunos factores adicionales que bajo la óptica de Flórez (1994) son:

- a) La pedagogía, no es una ciencia plenamente autoconstruida.
- b) Como disciplina, como un conjunto coherente de proposiciones que intenta describir y explicar en forma sistemática los procesos educativos.
- c). El objeto

de la pedagogía ha sido fraccionado desde otras disciplinas vecinas de la pedagogía bajo el nombre de “Ciencias de la educación”. Constituyendo pluralidad de objetos de estudio que da lugar a un objeto pedagógico unificado. d) La interdependencia con el proceso cultural, ideopolítico, histórico y otros. e) La proliferación acelerada de técnicas de comunicación y de enseñanza descontextualizan al docente y desconciertan a los estudiosos de esta temática. f) La construcción de una epistemología de la pedagogía pasa por aclarar un conjunto de proposiciones, hipótesis, conceptos y teorías que describen, elaboran, explican y reconstruyen, de manera sistemática, el proceso de enseñanza y aprendizaje. (p.251)

Para poder constituir la pedagogía como disciplina, se requiere en consecuencia estos aspectos para enrumbarla epistemológicamente como disciplina capaz de requerir relaciones interdisciplinarias, pero que en su esencia debe robustecerse para superar su insuficiencia en la sistematización que le conlleva presentarse como una disciplina científica, es por ello que en esta indagación se asumirá a la pedagogía contemporánea en relación con lo manifestado por Flórez (1994),

Disciplina científica dispersa que requiere una reflexión pedagógica acerca de sus objetos, sus estructuras, su capacidad explicativa, su sistematicidad y coherencia, sus criterios de verificación y de verdad y también sus debilidades, vacilaciones, lagunas e indefiniciones. (p.176)

Por ello se asume la pedagogía en el nivel universitario como un proyecto científico en construcción, destinado a proporcionar conocimientos científicos y la enseñanza necesaria para la formación de expertos de elevada competencia profesional

Categoría: Perfil Profesional

Subcategoría. A3.

Satisfacción Laboral.

Expresiones Recopiladas Informante 1

- Los docentes de postgrado al estar satisfechos laboralmente deben estar motivados para la reflexión, inducen acciones concretas, se comunicaron, permiten lograr una mayor vinculación con la enseñanza.

A3 (L: 19-21)

- Inspira sus metas de formación... A3 (L: 36-39).

Expresiones Recopiladas: Informante 2

Yo considero que hay docentes al sentirse bien en cuanto a la labor Plasma la enseñanza real, para individuos concretos... A3 (M: 1-5).

-También se observan docentes, que realizan su trabajo en el interior de su compromiso con un proyecto Epistemológico, pedagógico y didáctico... A3 (L: 25-26).

- Hay docentes que buscan ubicarnos en lo que quieren dar y se esmeran en hacerlo pero otros que lamentablemente opacan el trabajo de los excelentes..... A3 (L: 51-36)

Expresiones Recopiladas Informante 3

-Enfatiza la enseñanza en sujetos del aquí y del ahora. E2 (H: 8-1)

-Diseña la enseñanza de manera específica, de acuerdo al grupo A3 (L: 17-20).-Los docentes al sentirse satisfacción laboral, realizan la

Identificación de las necesidades recursivas de los alumnos con autonomía A3 (L: 11-13).

Sub categoría Emergente del Perfil Profesional: Satisfacción Laboral:

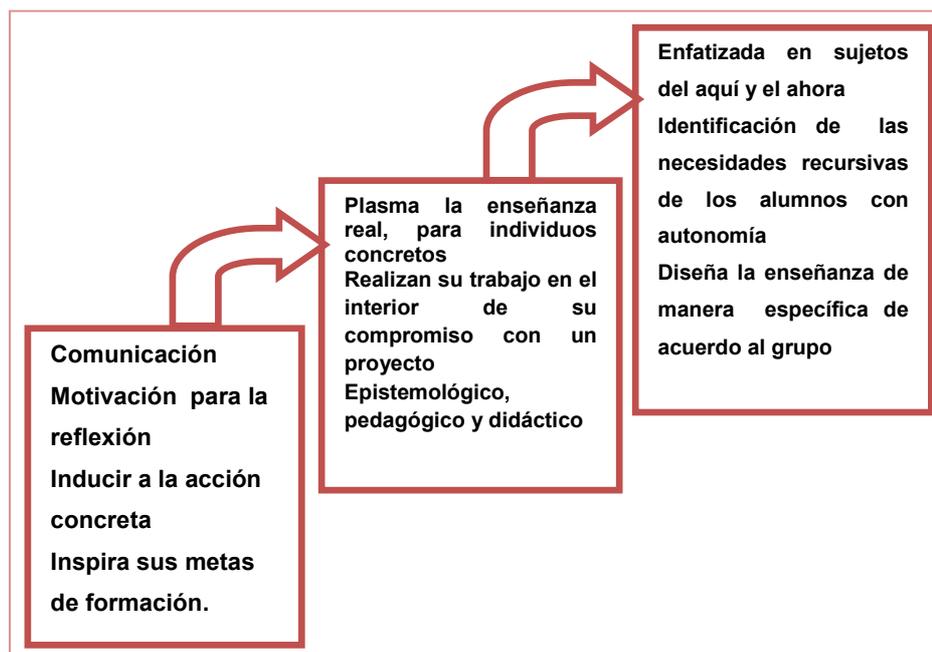


Figura 9: Interpretación de la Categoría Emergente: Perfil Profesional. Sub categoría Satisfacción Laboral.
Fuente: Informantes Claves 1, 2, 3 (Estudiantes). Latouche (2018)

En la figura 9 se evidencia la satisfacción laboral que debe tener un docente de forma creciente desde el momento de la comunicación a través del discurso luego plasma la realidad de la enseñanza para luego resaltar su importancia a esto. Díaz (2010), señala que “desde esta visión emergen los significados construidos y compartidos que influyen en la vida social como concepto que integra las tipologías derivadas de la cotidianidad” (p.74), como categoría de trabajo señalando que los conceptos cotidianos cambian con más lentitud que los científicos aunque los dos tienen un proceso de evolución conceptual.

La didáctica para la enseñabilidad del docente universitario de postgrado, se deriva como una propiedad del estatus epistemológico como una disciplina con rasgos de racionalidad, comunicabilidad y orden propios, que permiten configurar una pauta orientadora, una señal “ejemplar” que le suministra lo pedagógico un punto de partida y un apoyo disciplinar específico para romper con sus recetas, métodos y diseños generales y abstractos de la didáctica general convencional, y disponerlo a diseñar su enseñanza de manera específica, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada temática disciplinar y sus repercusiones para el aprendizaje de alumnos concretos

Los conflictos son inevitables en las relaciones humanas, y la relación docente estudiante no es la excepción; descubrir al hombre como un ser inmerso en un mundo cambiante donde los acontecimientos lo afectan y condicionan su vida. Muchos sucesos de éstos penetran su ser más profundo llegando a tocar sentimientos, afecciones, valores. Esto necesita ser percibido de una manera muy particular que invite a construir, recrear la realidad, entender al hombre inmerso en el ambiente significa comprenderlo, comprensión que debe tener en cuenta su integralidad, su totalidad, su ser-ahí.

El acto de conocer no está enmarcado simplemente por los patrones de lo real, de la formulación de lo empírico, no se rige únicamente por las reglas de la lógica; en él se haya implícita la capacidad de imaginar, inventar precisamente ese contenido de extrañamiento que producen las cosas, donde el maravillarse, el asombrarse, el imaginarse hace posible que se levanten con más fuerza los cimientos de la estructura del conocimiento.

Conducir al estudiante de postgrado a que descubra el mundo, inducirlo a la acción, crearle la ilusión del invento, fomentarle la capacidad de asombro ante los nuevos descubrimientos, permitir la comprensión del mundo con sus relaciones de orden y armonía es la búsqueda constante y

la actitud siempre renovadora que el profesor debe tener en su función formativa.

Es por ello que abrir los espacios para el sentir, el actuar es tratar los hombres en correspondencia con el entorno, es hablar del mundo y las relaciones humanas que se ejercen frente a él. Sólo el maestro con su propia actitud, sensibilidad, permitirá estimular la experiencia en esta dirección, donde los sentidos, cuerpo, imaginación y comprensión formen una experiencia integral para abordar ese mundo.

El educador centra su atención en la reflexión acción, esta condición subjetiva lleva consigo una intencionalidad definida, pues su actuar va estrechamente relacionado con su sentir y pensar, no en vano el estudiante gusta o no de su maestro, éste sigilosamente va abriendo su camino, su razón de ser en cada uno de sus educandos.

La praxis juega un papel muy importante en la labor del docente, de postgrado, ésta puede ser aclarada a través de la interpretación, debido a la acción tiene un contenido proposicional, que plantea unos sentidos que hay que leer, que hay que interpretar; parte del hecho de que la identidad de las personas se construye y se desarrolla en las interacciones sociales tal como lo planteo Habermas y Krappmann (1971), en donde la heterogeneidad es el elemento esencial.

La realidad es que en el interior del aula la identidad es violentada a través de mecanismos de represión y control que busca la homogeneización del grupo, negando la individualidad, nos se busca, satisfacer las necesidades del grupo en general, además a los roles asignados a los estudiantes y algunas veces anulando la espontaneidad tanto de unos como el otro.

Se concibe entonces un modelo de estudiante y de docente al cual hay que atender; la sociedad lo reclama. Se le asignan tanto a uno como a las otras características ideales, desconociéndose que la cotidianidad, la cultura y la existencia misma superan los modelos que se gestan en enfoques unidireccionales; donde la interacción humana es reducida a

una comunicación unívoca. Negándose la pluralidad, la subjetividad, la diferencia.

En la interacción social los asociados mantienen sus lazos de unión basados en una cultura que dialoga a través del asombro en la experiencia interpretante del lenguaje. Lo que lleva a pensar que en la cotidianidad de la universidad se forma un modo de ser, un ambiente donde el sujeto intentará llevar su visión del mundo a ambientes diferentes.

B. Categoría: Discurso Pedagógico.

Categorización de las Entrevistas en Profundidad Estudiante Informante Clave N° 1,2 y 3

Relación Participativa.

Expresiones Recopiladas Informante 1

-Existen unos docentes deben colocar algunos puntos abiertos a la discusión de los lectores: fondo.... B1 (L: 12-14).

-La pequeña parte de los docentes buscan la participación organizando trabajos para tal fin.... B1 (L: 10-12).

Expresiones Recopiladas informante 2

- Considero que los docentes deberían aplicar la participación activa en la enseñanza, utilizando técnicas y estrategias en la hora de clase. B1 (J: 13-2).

-Desde un principio se debería ir articulando los conocimientos esto para cuando se entre en el proceso de trabajo de grado se pueda ir direccionados en ese conocimiento....B1 (L: 10-12).

Expresiones Recopiladas: informante 3

-Buscan que el maestrante participe activamente en todo lo que se está haciendo, tomando que hay un término medio donde se busca la relación de docente - participación.....B1 (L: 16-17).

-Los docentes Magister o Doctores son los que mayormente nos introducen en la correlación reciproca en función de un aprendizaje o del conocimiento. B1 (E: 10-2). (Ver figura 10)



Figura 10: Interpretación de la Categoría Emergente Discurso Pedagógico Fuente: Informantes Claves 1, 2,3 (Estudiantes). Latouche (2018).

**Sub categoría Emergente del Discurso Pedagógico:
Relación Participativa**

Uno de los grandes desafíos de esta investigación ha sido, sin duda, lograr el acceso al docente universitario y su aula para conocer la

didáctica como competencia del discurso pedagógico. Por otro lado, el gran desafío de los docentes es encontrarle significado a su experiencia pedagógica.

El docente es alguien que está continuamente intentando aprender más sobre sí mismo, su manera de trabajar. Algunos autores han caracterizado la construcción del conocimiento de la enseñanza como "un vuelco paradigmático", argumentando que es tiempo de reconocer la esterilidad de la pretensión de un conocimiento científico y tecnológico que guíe la actuación de los profesionales, creando situaciones artificiales entre el conocimiento de unos con la práctica de otros, reproduciendo la dicotomía entre el conocimiento y la actuación en la práctica cotidiana (Biddle y Goodson, 2000; Camps, 2001; Cárdenas, Rodríguez y Torres, 2000; Crookes, 2003).

El rol de las teorías, las prescripciones externas, las experiencias de otros docentes adquieren relevancia cuando ellas pueden articularse con la experiencia del docente, para que a su vez, tengan sentido en su trabajo. No en vano, los formadores de docentes, los investigadores buscan comprender la forma como las instituciones educativas median en la transformación del "qué y cómo" enseñan los docentes, con el fin de conocer sus procesos de aprendizaje. Un punto interesante aquí es la forma como dichos contextos pueden ser organizados de manera tal que apoyen el aprendizaje de los nuevos docentes y la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes experimentados (Andrés y Echeverri, 2001; Appel, 1995; Bailey, Curtis y Nunan, 2001).

Dada la prevalencia del discurso como medio de enseñanza en la mayoría de las aulas, sería fácil imaginar que gran parte de la interacción discursiva se da como un fin en sí mismo. En el formato de "recitación" del conocimiento, esto en verdad parece ser el caso, por lo general se asume como la meta por alcanzar, tal supuesto parecería, sustentarse aún más por la costumbre, en las descripciones informales de las actividades del salón de clases, de referirse a los periodos de intercambio verbal entre los

docentes de postgrado y toda la clase como si el propósito de tal intercambio fuera ese intercambio en sí mismo.

Sin embargo, desde la perspectiva de la teoría histórico-cultural de la actividad, la conversación o los intercambios verbales casi siempre se dan como un medio para lograr alguna meta más allá del intercambio o la conversación misma, tal como solucionar un problema o considerar y seleccionar entre explicaciones alternativas de algún fenómeno o, en aulas transmisivas, probar y evaluar la capacidad de los estudiantes para reproducir la información que el profesor les ha dado con anterioridad.

Halliday (2002) habla de los recursos lingüísticos disponibles para el individuo como el "significado potencial" de cada persona y, junto con Vigotsky (1978), considera que este significado potencial es construido por medio de innumerables ocasiones de intercambios verbales con otros participantes, en los que la relación funcional entre la situación y las formas del lenguaje usado es puesta en acción en la construcción del "texto" de la conversación. Halliday (2002), "propone el constructo de "registro" para describir estas relaciones: los tipos de situaciones se dibujan conforme las diferentes selecciones desde el significado potencial en términos del "campo" (lo que está sucediendo), del "tenor" (los participantes y sus papeles y estatus), y el "modo"(el papel que juega el lenguaje en la actividad).

Un constructo relacionado con la organización del texto resultante en términos de la elección esperada en el aspecto cultural y la secuencia de significados para lograr el propósito de los participantes. Al poner estas dos concepciones juntas puede notarse que el discurso es una forma de acción social que usan los participantes implicados en la actividad compartida como un medio (operación) para avanzar hacia la meta de esa actividad. Dada esta organización en términos de tres metafunciones semánticas (de ideas, interpersonal y textual) que crea un mapa de las tres dimensiones al considerar qué tipos de situaciones están categorizadas (campo, tenor y modo), el discurso permite a los

participantes manejar de manera simultánea sus relaciones interpersonales y calibrar su construcción de la situación que es el foco común de su atención, lo cual les permite entonces a ambos actuar juntos y pensar juntos.

De este planteamiento se desprende entonces, que la realización de diferentes actividades proveerá diferentes oportunidades de aprendizaje, actividades en las que la coordinación de acciones verbales y no verbales se convierte en un elemento en especial relevante en la construcción conjunta de significados. Es decir, se desprende que las diferentes maneras de involucrarse en estas actividades, incluyendo en particular la interacción verbal que se da en ellas, tendrán consecuencias importantes para el aprendizaje.

Estas oportunidades incluyen el aprendizaje para construir significado de los diferentes "campos", de las diferentes maneras de relacionarse con los coparticipantes, y las diferentes maneras de coordinar los actos constitutivos que producen el resultado de la actividad, lo cual típicamente origina alguna transformación de la situación así como del discurso de la interacción que la acompaña.

Mientras que la distinción entre interacción "*monológica*" y "*dialógica*" proporciona una manera útil de caracterizar el modo dominante en el cual el discurso de diferentes aulas, es claro que esta sencilla discusión binaria no es adecuada para dar cuenta de las diferentes maneras en las que los docentes universitarios tratan de lograr esta meta en relación con las diferentes unidades curriculares.

En síntesis, se puede sostener que el discurso de la calidad, en sus paradojas, ha permitido una mayor reflexión sobre la educación y la enseñanza, pero también en sus limitaciones, que arrancan desde las dificultades de la conceptualización, nos está conduciendo a reconocer la importancia de la recuperación del saber pedagógico y, tal vez, desde allí, se pueda reconceptualizarla en un diálogo donde proliferan las perspectivas y disciplinas. (Ver figura 11)

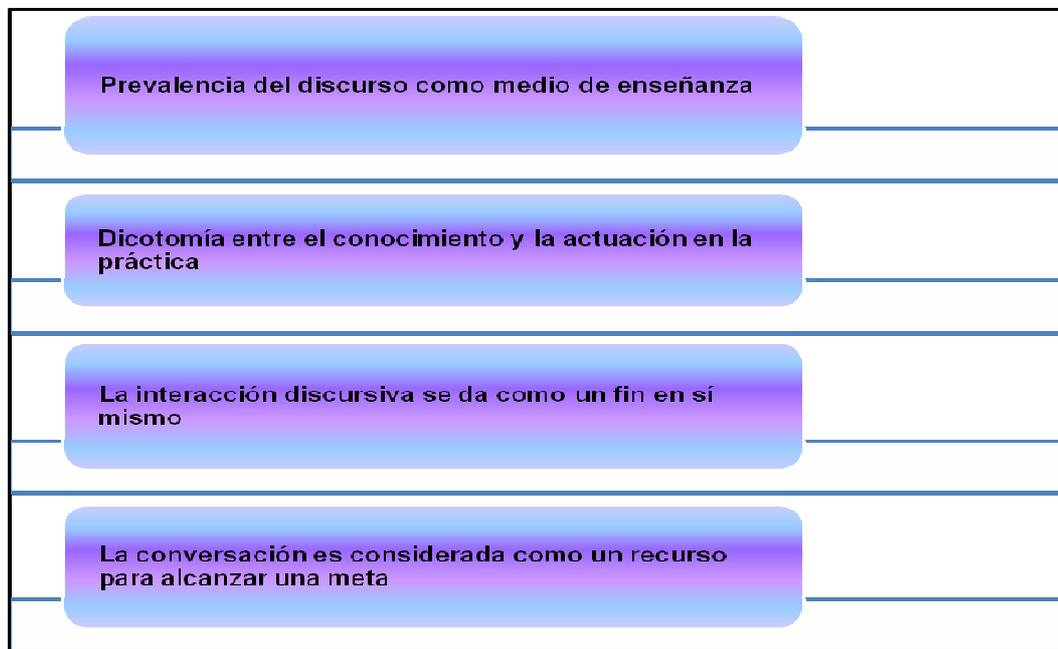


Gráfico 11: Interpretación de la Categorías Emergentes Discurso Pedagógico. Fuente: Informantes Claves 1, 2, 3 (Estudiantes). Latouche(2018)

Diálogo Intersubjetivo.

Expresiones Recopiladas Informante 1

-La comunicación es fundamental en todo proceso y hay docentes que lo cumplen a cabalidad logrando la comunicación efectiva... B2 (L: 21-7).

-Es de hacer notar que algunos docentes deliberan acerca de lo que podría conducir a la construcción de principios como muchos son nuevos y no están bien preparados ya que no toman en cuenta la experiencia ni los títulos o estudios de muchos de ellos solo lo hacen a dedo y esto redundando en la educación como en nuestra formación profesional..... B2 (L: 17-20).

Expresiones Recopiladas Informante 2

-Es importante acotar que hay que hacer un diagnostico para determinar como viene la mayoría de los estudiantes y así poder tener las herramientas necesarias para atacar la debilidad.... B2 (L: 21-7).

-El diálogo es fundamental en toda sociedad y más en una sociedad de estudio donde lo último que se debe agotar es el diálogo para la comprensión de cualquier tema que se desee plantear..... B2 (L: 10-12 ver anexo).

-La conversación es fundamental en todo trabajo porque sin ella se realizarían los trabajos a medias para que la actividad tanto educativa como docente sea pro activa en todos los sentidos de la palabra.....B2 (K:9-1).

Expresiones Recopiladas Informante 3

-El discurso pedagógico es bueno tienen una buena praxis pedagógica incluso el dominio del léxico a nivel técnico, a nivel académico a nivel de maestría es bastante bueno.....B2 (L: 3-7).

-Considero que si los docentes reflejan una capacidad discursiva de altura a muy buena para la enseñanza al nivel universitario como lo he dicho anterior mente en un porcentaje es de hacer notar que el otro porcentaje debe prepararse mejor..... B2 (L: 6-12).

Según Barrios (2000) “Los cambios en la praxis didáctica como competencia del discurso pedagógico se deben a la existencia de procesos de investigación y escenarios que ejercen una selección intelectual” (p98), por el contrario la poca variación de los esquemas cotidianos se debe, en parte a que no tienen selección crítica, circula sin limitaciones y no tienen funciones especializadas, a esto se agrega que posee unas condiciones del discurso pedagógico.

Por otra parte el informante expone que la praxis didáctica es reflexión, en su discurso enfatiza que “cree que la praxis didáctica es

como competencia del discurso pedagógico, es un acto reflexivo que te orienta donde está, que quieres y hacia dónde vas, el discurso pedagógico no es una conducción innata del hombre de que ya me lo sé porque estamos conversando, la didáctica es reflexión es mirar hacia donde voy, que estoy haciendo, que quiero para mí”.

De esto se puede interpretar que según este informante, la praxis didáctica como competencia se va construyendo, con la práctica, con la cotidianidad del día y con la experiencia; todo lo antes expuesto, permite ubicar a la reflexión dentro del discurso pedagógico como el factor que direcciona y interactúa con la acción prospectiva que quieres y hacia dónde vas, de tal modo que según lo expuesto por Suárez (2002), “en la profesión docente, el protagonista del acto de enseñar ha de tener una potencialidad para ser reflexivo, crítico, competente en su disciplina” (p.103), apto para el ejercicio de la docencia y de la investigación, atento con la mejora de estos procesos del desarrollo y cambio de la sociedad, delimitado en su accionar por los factores políticos educativos, sociales esencialmente culturales que caracterizan a la institución en donde está integrado como sujeto.

De tal manera, el docente es un profesional de la enseñanza que tiene la capacidad de reflexionar su práctica docente y al mismo tiempo un investigador de su propia práctica, previamente reflexionada, que le permite mejorarla en función de los requerimientos y necesidades del contexto de actuación sociocultural de desenvolvimiento. Desde esta perspectiva, la praxis didáctica como competencia del discurso pedagógico para la enseñabilidad permite al docente en su accionar un acto reflexivo en las prácticas de enseñanza con la intencionalidad de mejorarla, aspecto básico en el desarrollo de un profesional.

Otro aspecto que resultó en el discurso del informante N° 2, es el discurso dinámico, al respecto refiere que: el discurso dinámico, definitivamente no es estático y ese dinamismo hace que ese discurso tienda a la enseñabilidad, a ser mejorado, desde ese punto de vista

nacemos con un conocimiento que tiende ser mejorado. Recordar a John Locke decía que nosotros nacíamos con una tabla rasa y que era la sociedad que te condicionaba y te moldeaba si es así pudiéramos decir que ese conocimiento innato que nosotros tenemos es la sociedad quien te lo proporciona pero ahora la psicología a través de los estímulos que le dan al niño antes de nacer ya viene con un saber.

Para Locke (1700), su epistemología sobre la teoría del conocimiento no cree en la existencia del innatismo y el determinismo, lo considera de origen sensorial, por lo que rechaza la idea absoluta en favor de la probabilística matemática, para este autor el conocimiento solamente alcanza a las relaciones entre los hechos, al cómo, no al por qué. Por otra parte cree percibir una armonía global, apoyado en creencias y supuestos evidentes por sí mismos, por lo que sus pensamientos también contienen elementos propios del racionalismo y el mecanicismo.

Cree en un Dios creador cercano a la concepción calvinista del gran relojero, basando su argumentación en nuestra propia existencia y en la imposibilidad de que la nada pueda producir el ser. Es decir, un Dios tal como lo describe el pensador racionalista, René Descartes, en el Discurso del método, en la tercera parte del mismo. De la esencia divina solamente pueden ser conocidos los accidentes y sus designios solamente pueden ser advertidos a través de las leyes naturales.

Es por ello que se puede decir que al hacer referencia a la praxis didáctica como competencia del discurso pedagógico para la enseñabilidad es un proceso dinámico, esto trae como reflexión que , el discurso pedagógico al manifestarse en la acción del docente sobre la enseñanza, es un conocimiento con una profunda connotación, en tanto comporta los sentidos del ¿cómo y por qué hacer?, que implican una influencia ejercida por el maestro, con una intencionalidad manifiesta y un compromiso moral decidido en procura de la formación profesional, por lo tanto, delimita una dimensión importante, como es la praxis didáctica

como competencia pedagógica, la cual representa la identidad del profesional.

Por otro lado, según Hernández (2007) el docente es “uno” incluido en un dinámico colectivo académico, donde se legitima el conocimiento a través de la praxis que se construye, convirtiéndose ese uno, en el agente legitimador del discursos, que se comparte, se intercambia, se acepta, se reconoce y se perpetúa a través de la publicación en sus diferentes formas, desde el grupo, al contexto y a la sociedad; con la certeza que las opiniones e interpretaciones del “otro”, considerado ese otro, todo miembro de la comunidad educativa.

Alves (2003), señala que el ejercicio del docente universitario demanda permanentes cambios de acción en virtud de las directrices teóricas, políticas educativas (proyectos educativos, diseños curriculares, con distintas concepciones pedagógicas, contenidos como estrategias didácticas) de las distintas condiciones de trabajo. De esta manera, la docencia se convierte en una de las profesiones más dinámicas, en cuanto a necesidades de transformación individual y colectiva, pero, paradójicamente, en una de las más conservadoras para aceptar como comprender las nuevas demandas laborales y sociales.

En este sentido, la dinámica exige programas que permitan revisar permanentemente los avances en la ciencia pedagógica en la disciplina o área de estudio dentro de una concepción reflexiva que vincule el conocimiento tanto teórico como metodológico, la experiencia práctica a través de la praxis didáctica de la competencia discursiva pedagógica para la enseñabilidad construida en la propia universidad.

En relación con las categorías se observa que el informante dice que desde el ingreso a la universidad ha sido una gran inquietud en lo referente a la praxis didáctica como competencia del discurso. De manera que como docente, primeramente se corresponde con el gran compromiso de formar siempre una experiencia una construcción de que ese discurso pedagógico pudiésemos verlo de distintas ópticas. Siendo

una reflexión que hago, como acciono, el solo estado de ánimo de los mismos estudiantes te dicen si tú vas regir con los mismos pasos o tienes que cambiar según sea la situación de enseñanza.

Como se puede evidenciar, los informantes manifiestan el cómo accionar en la universidad, para construir su discurso pedagógico, situación ésta que se inclina a una formación docente donde la praxis que se construye ha sido entendida según el modelo paradigmático, asimismo como un conocimiento normativo, por tanto transmisible y aprehensible a través de procesos instruccionales.

Considerando que cuando la universidad actúa como formadora de docentes depositaria de tales conocimientos y por tanto, tiende a desconocer el carácter reconstructivo del discurso pedagógico. Para responder a esta inquietud, las instituciones responsables de la formación de docentes deben abrirse a la dinámica de la construcción del conocimiento y a la participación del docente en ella. Asimismo, deben interactuar de múltiples formas, para actualizar sus procesos de formación profesional, tanto en didáctica como en los contenidos de las distintas disciplinas.

Rodríguez (2000), Señala que es imperativo recalcar que hay una parte del discurso pedagógico como del conocimiento que se construye con el accionar sobre la práctica misma, al relacionar la praxis didáctica como competencia del discurso académicos con los que permiten comprender y reorientar la práctica pedagógica. La educación no sólo transmite los conocimientos constituidos y legitimados socialmente, sino que asegura unas condiciones óptimas para que los estudiantes desplieguen sus potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas, sociales y de aprendizaje.

El hacer y aprender, es la forma de enseñanza de un docente donde su centro es el contenido. En este sentido se ha de dar la integralidad para la formación del estudiante asimismo, exponiendo que no exista separación de la praxis didáctica como en la competencia del discurso

pedagógico para la enseñabilidad del docente universitario de postgrado, en la Unellez.

Competencias Emergente del Discurso

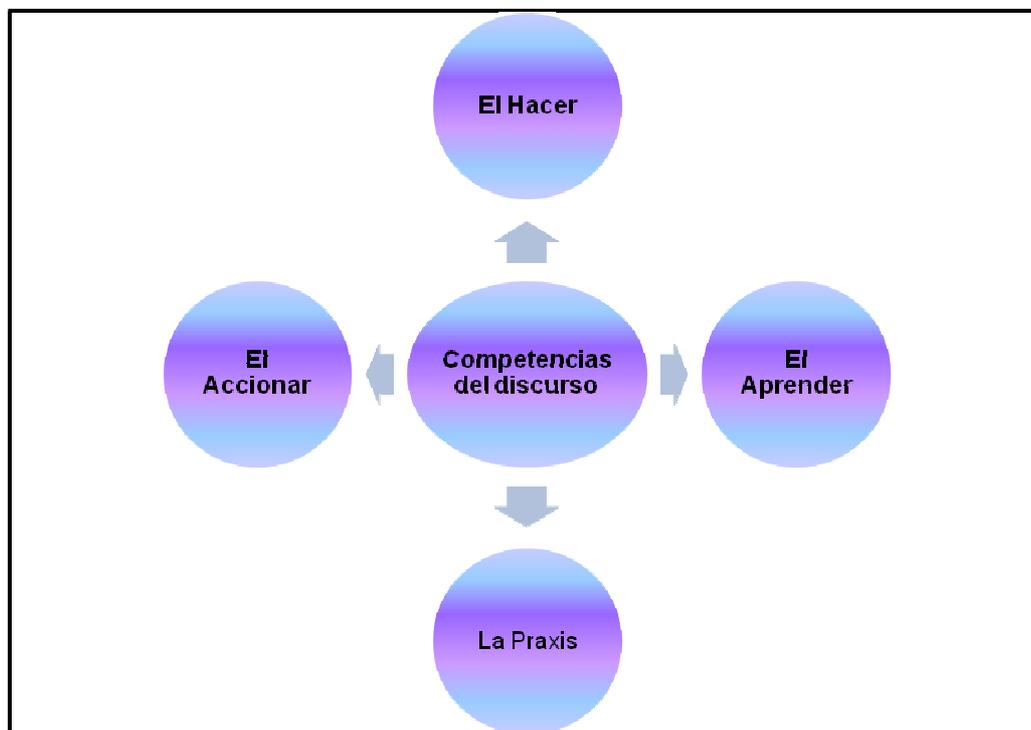


Figura 12: Interpretación de la Categorías Emergentes Discurso Pedagógico.

Fuente: Informantes Claves 1, 2, 3 (Estudiantes). Rojas (2015).

C. Categoría: Dominio del Conocimiento

Subcategoría. C1.

Dominio de Contenidos.

Expresiones Recopiladas Informante 1

-Es de hacer notar que se puede apreciar cierta incondicionalidad esto conlleva a limitarnos, este hecho induce a pensar que debe existir una proposición pensada con carácter de necesidad.....C1 (L: 45-16 ver figura 12).

-También se puede apreciar, que la experiencia nunca emite juicios con una universalidad absoluta; es decir, ellos tienen valor de verdad hasta que aparece la excepción,... C1 (L: 43-22 ver anexo).

Expresiones Recopiladas Informante 2

-En relación a la dinámica y dominios de contenido educativo no solo debe quedar en el aula de clase sino que debe ir más allá no solo en papeles sino que debemos aplicarla...C1 (L: 18-5 ver anexo).

-Es importante investigar dentro de nuestro contexto y compartir esos conocimientos con el exterior, cuando se está haciendo algo que en verdad se tiene dominio el tiempo pasa volando todos se concentran en su trabajo y el conocimiento fluye con mayor facilidad. C1 (L: 5-16 ver anexo).

Expresiones Recopiladas Informante 3

Cuando un estudiante se aburre es simplemente porque el docente no posee la capacidad o tiene el dominio del contenido entonces se hacen las horas tediosas y eso es lo que ocurre con esos docentes que toman a dedo sin saber porque para ello se les debe hacer un estudio de sus credenciales.... C1 (L: 43-22).

-Hay docentes que saben pero quizás no saben llegarle a los maestrantes hemos tenido docentes que quizás son más tímidos en el proceso de aprendizaje pero en el momento del dialogo del intercambio de ideas pues demuestran que hay bastante manejo de estrategias de contenido y de conocimientos.....C1 (G: 11-5).

-Hay que hacer una revisión para involucrarse con un docente de un posgrado ya sea de maestría de doctorado porque son gente con gran experiencia y capacitación.... C1 (H: 9-11).

C. Categoría: Dominio del Conocimiento.

Subcategoría. C2.

Tendencia hacia cierta área.

Expresiones Recopiladas Informante 1

-Es evidente, El saber pedagógico conlleva (principios) predefinidos en el campo de la pedagogía, por ello cada (actividad especial) que se realiza es una (oportunidad) en el proceso de (construcción de aprendizajes), es así que estos elementos se constituyen en categorías emergentes y conllevan una (praxis educativa) más fortalecida. C2 (R: 33-11 ver anexo).

-La objetividad es casi imposible por el hecho de que somos humanos y siempre vamos a ser subjetivos al tema que más nos atrae o nos interesa de ello no escapan los docentes que de una u otra forma se inclinan asía una tendencia en particular.... C2 (J: 41-53 ver anexo)

Expresiones Recopiladas Informante 2

-Buscan algunos la tendencia a lo que ellos están dando por que hay docentes con maestría doctorado donde tienen su dominio del contenido.....C2 (G: 11-5 ver anexo).

-Hay docentes que tienen esa capacidad discursiva de extenderse aportando mucho más que otros guiando al participante por interesarse en su área de conocimiento.... C2 (H: 9-11 ver anexo).

- Algunos docentes nos formulan la idea de que tratemos de indagar un poco más en cuanto a lo que está allí que no se quede uno solo en el papel si no que se lea más estimulando al maestrante a la investigación induciéndolo en su área de conocimiento buscando tiempo suficiente para lograr lo estipulado.....C2 (K: 1-9 ver anexo).

-Los docentes han estimulado la enseñanza y las tendencias hacia determinadas áreas del conocimiento, por ejemplo cuando un docente hace el llamado de atención para corregir de manera adecuado donde uno comprometido a mejorar y no ofendido por la manera que lo saben hacer pero de esos hay pocos. Estos docentes que tienen integridad estimulan mucho el trabajo comparten el conocimiento aplican las técnicas adecuadas, respetan las opiniones de todos corrigiendo de manera muy inteligente y sutil..... C2 (J: 10-8).

Por otro lado, con relación al discurso pedagógico, Sacristán (2003), subraya la importancia del aprendizaje que el profesor ha de hacer desde el espacio del aula, donde los retoques y adaptaciones a su programación, que la marcha de la acción educadora le reclama, propicia y cualifica su desarrollo profesional. Pero la praxis didáctica como competencia del discurso pedagógico del docente hoy no se definen ni se construyen desde el ámbito exclusivo de lo metodológico, sino, y sobre todo, en lo curricular, más concretamente en los objetivos. Como lo expone Sacristán (2003). “Las nuevas necesidades de aprendizaje discente exigen unas innovadoras maneras de enseñar, además hay que enseñar otras cosas diferentes” (p89).

En cuanto a las categorías expuestas por el informante clave tres (3) en relación al análisis de la praxis didáctica como competencia del discurso pedagógico, el informante refiere que: “...el proceso de la enseñanza y del aprendizaje de la investigación es un trabajo de equipo y esa acción trato de vivenciarla y mejorarla cada día desde la consensualidad de variados pareceres, creencias, valores, aptitudes, para la enseñabilidad del docente”.

De acuerdo a la praxis didáctica se ha asumido que en el profesional de la docencia debe poseer una práctica clara y un discurso pedagógico para la enseñabilidad, para incorporar conocimientos especializados, el compromiso de satisfacer las necesidades del estudiante (ética de servicio), una identidad colectiva fuerte, un control sobre la práctica y las

normas profesionales (autonomía profesional). En función a lo establecido anteriormente debemos profundizar para merecernos el adjetivo como profesión. Para Hoyle (1974), el profesional de hoy se interesa por la teoría y por las experiencias educativas del momento.

Dotar a los docentes de este tipo de praxis didáctica exige que el profesor oriente sus creencias a que los estudiantes son capaces de aprender con independencia de sus circunstancias. Lo importante es la trayectoria recorrida y no el punto de llegada, los profesores influyen en la vida de sus estudiantes, el desarrollo como profesor exige investigación al igual que reflexión lo cual representa la base de la ampliación de conocimientos, del desarrollo del saber didáctico, organizativo y metodológico, que coadyuvan a la mejora de los aprendizajes discentes, porque el profesor es un modelo de ciudadano culto con conocimientos, habilidades, competencias (técnicas organizativas) especificadas en los objetivos claves de aprendizaje, por eso el aprender debe ser una actividad para toda la vida y en colaboración.

El docente debe fomentar la curiosidad intelectual, el trabajo compartido, relaciones interpersonales más positivas. Así como asumir la necesidad de un aprendizaje permanente que justifique el conocimiento que debe enseñar y el compromiso por parte del estudiante que debe aprender, ambas realidades evoluciona con el devenir de nuevos paradigmas y comprenden un acto pedagógico por medio del discurso pedagógico. En la categoría, el informante tres (3) expresa en su discurso:

...Se comunican a través de las prácticas pedagógicas, el conocimiento de la estructura, contenidos y valor social de los saberes específicos, deben permitir reconocer al docente en formación, cuáles son los contenidos básicos que se debe apropiar para contribuir más eficazmente en la formación de sus futuros alumnos... (s/n)

De acuerdo a esta categoría se tiene que según Sacristán (2009) señala que en las programaciones se ponen de manifiesto unos conocimientos específicos, clásicos, que han de gozar de permanencia. Es necesario reflexionar sobre el rol docente del futuro inmediato y que ha de responder a los requerimientos de la nueva sociedad. Implica seleccionar y eliminar elementos de conocimiento profesional ya obsoletos, apoyarnos en los que aún gocen de validez y que elementos incorporamos. La naturaleza del docente viene condicionada con los estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes quienes han de vivir en una sociedad postmoderna que genera cantidades ingentes de conocimiento. Y el problema no es el acceso al conocimiento, sino la falta del discurso pedagógico para la enseñabilidad.

El estudiantado de hoy día necesita aprender a convivir con culturas y etnias plurales, a integrar multitud de estímulos y de informaciones, a potenciar por ello su capacidad selectora, en definitiva, que se le enseñe a poder aprender por sí mismo. Los contenidos y los conocimientos pedagógicos no pueden divorciarse de las necesidades personales ni profesionales de los docentes menos de sus fines morales. Es hora de solucionar la antinomia profesión versus oficio. Es importante resaltar que el informante expresa que el discurso pedagógico para la enseñabilidad da un conocimiento, que éste puede localizarse en distintos niveles, se puede interpretar que el ser humano en sus etapas de evolución va adquiriendo conocimientos y la misma medida que los logra, internaliza los mismos con mayor profundidad, se pudiese decir, que el conocimiento se transforma.

Al respecto Alanis (2000), señala que el conocimiento es producto de una acción intencionada por un diálogo en la praxis más que en los procesos, de los hechos o de las situaciones que ocurren en contextos sociales. En la búsqueda del conocimiento y en la aplicación intencionada entra en juego la praxis didáctica como competencia del discurso

pedagógico para la enseñabilidad, producto de la cultura como de la experiencia de cada sujeto.

Desde la perspectiva del capital humano, la adquisición de conocimiento por una buena praxis educativa a nivel profesional es una inversión en conocimiento que el sujeto pretende recuperar en el corto plazo, en el proceso de formación profesional es necesario, y recomendable, que la intención estrictamente pragmática del discurso del conocimiento, sea matizada por otras intenciones, es decir, motivaciones de carácter cultural para la enseñabilidad, valores que formen el espíritu científico y cultural; pues el ser humano es sensible, por excelencia, a los valores humanos universales como, el servicio a los demás, la cooperación, la solidaridad y el respeto a la vida.

En este sentido, la formación del profesorado orientada a la indagación de su realidad docente pone énfasis sobre el desarrollo de la praxis didáctica como competencia del discurso, así como en los contextos multidimensionales que le conciernen. Como afirma Hernández (1999), la formación de los docentes debe estar provista de las herramientas conceptuales necesarias para analizar su entorno y para construir conocimiento pertinente para los requerimientos sociales. El maestro debe convertirse en un investigador de necesidades y potencialidades de la comunidad, debe ser capaz de trabajar en equipo en la realización de una tarea compartida, debe reflexionar sobre su práctica para transformarla o modificarla, atendiendo discurso pedagógico para la enseñabilidad con las herramientas de que disponga para llevar a cabo su tarea.

Así mismo Vasco (1996), indica que la teoría pedagógica en su sentido comprensivo, es la concreción consciente del docente sobre sus propias prácticas formativas desde la praxis reflexionada que hace, generalmente motivados por fracasos o problemas en torno a la enseñanza, el desarrollo del currículo y la gestión educativa, partiendo del

discurso pedagógico, empírico, artístico, no consciente que el profesor generalmente construye.

Por lo tanto, se entiende entonces, que el docente universitario integra unos atributos sustentados por conocimientos generales y específicos producto de su formación académica como especialmente de su experiencia profesional, es decir, de su práctica social. El discurso pedagógico, forma parte de la profesionalidad del profesorado, en tanto, se circunscribe a las condicionantes de su identidad profesional, ligada a un contexto o ámbito institucional determinado en donde actúa profesionalmente. Según Bontá (2000), la praxis didáctica como sustantivo, tiene una connotación que la distingue del conocimiento: expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción. La praxis didáctica no es potencialidad ni disponibilidad; se actualiza en la realización y en situaciones concretas con el discurso pedagógico para la enseñabilidad.

En cuanto a la unidad de análisis discurso pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, emergieron las categorías que para efectos de la investigación se ubico en la teoría de la praxis didáctica, en virtud de ello, la categoría, la complejidad del docente universitario de postgrado, integralidad (Teoría del Pensamiento Complejo), el currículo, programas, normas y reglas en la planificación de los cursos (teoría curricular), y conocimiento (teoría sobre la filosofía de la educación).

El informante quien es en la unidad de análisis del proceso develó un conjunto de elementos categóricos: perfil profesional, la complejidad de la acción formadora, el discurso pedagógico, el dominio del contenido, este análisis da la presencia de la teoría de la complejidad, cuestión que da a interpretar que en el discurso de este informante su pensar en el contexto didáctica como competencia del discurso pedagógico el cual concibe que existen elementos que representan la complejidad en el hacer día a día del docente en escenarios educativos, en este caso universitario. Entre los elementos que emergieron tales como: actuación

académica, espíritu emprendedor, satisfacción laboral, preocupación por la educación, compromiso, relación participativa, dialogo, dominio de contenido, entre otros, esa misma dinámica nos está pidiendo un docente distinto, un docente que se atreva a generar cambios, un docente que se atreva a vivir en esa dinámica social, la complejidad esta precisamente en la reflexión permanente, cuando se acciona una práctica en esa popularidad en un desarrollo de currículo, lo que se hace en cada una de las prácticas, es lo que en la cotidianidad.

En el expresar del informante tres (3) está presente que en las prácticas de los docentes se avizora que el maestro ha de ver e internalizar los contenidos disciplinares desde una óptica tridimensional, ya no se puede pensar el hacer la profesión docente con un pensamiento lineal, es por ello, que la praxis didáctica como competencia del discurso gana meritos en los espacios universitarios. Tomando en cuenta los aprendizajes para el desarrollo de experiencias que permitan consolidar las capacidades de los estudiantes, en su vida cotidiana y el desarrollo de nuevas capacidades a través de todas las áreas.

Este informante 3 señala que en los espacios universitarios, los docentes en la planificación elaborada deben tener en cuenta la didáctica como competencia del discurso pedagógico para la enseñabilidad. Para evidenciar el aprendizaje, donde se reflejan contenidos, estrategias de cómo aprehender a demás de lograr los conocimientos y la forma de cómo evaluar. Según Moreno (2009), “la planificación representa un acto de toma de decisiones ante las múltiples opciones que el razonamiento puede hallar ante una necesidad o ante algún problema detectado” (p57).

Para el docente elaborar la planificación ha de organizar espacio, tiempo, elección de estrategias y la búsqueda de recursos, para este momento de planificar ha de tener objetivos precisos claramente definidos donde la praxis como competencia pedagógica pueda decirse que es necesaria en el campo educativo, puesto que nos va a servir para orientar la acción formativa en cualquier escenario educativo, también nos va a

servir para organizar el trabajo diario, en base a un diagnóstico no improvisar, lo que se va hacer, por qué y cómo se va hacer para lograr la mejor utilización del tiempo.

Se infiere que este informante se está refiriendo a que en la universidad se debe aplicar la praxis didáctica donde nivele las acciones de hacer docencia con los estudiantes, porque todo profesional de la docencia ha de conocer dicha praxis. Al respecto se considera que un modo de enseñabilidad a través del discurso pedagógico el universitario entenderá y el desarrollara de una serie de capacidades que sitúen a los futuros titulados en condiciones de resolver múltiples situaciones prácticas en su vida profesional y ciudadana.

El docente debe hacer y tener también una actitud para desarrollar los contenidos, entrelazar las directrices de cada disciplina para globalizar conocimientos a través del discurso pedagógico en esa formación donde el alumno, además de conocer una disciplina o unos contenidos, debe tener, hacer y tener también una actitud, competente. Según las nuevas tendencias con el uso de la praxis didáctica para la enseñabilidad lo que se demostrara es que son capaces de enseñar a hacer un ciudadano íntegro comprometido con la sociedad, donde él está, donde pueda ser generador de cambios o de procesos sociales, donde se relacione con la comunidad.

Categorización de las entrevistas en profundidad a los Docentes

Informante Clave N° 1

- A. Categoría: El saber pedagógico.
 - A1. La práctica con la cotidianidad.
 - A2. Reflexión.
 - A3. Dinamicidad.
 - A4. Acción docente.

B Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

B1. Enfrentar desafíos. (Pensamiento Complejo).

B2. El currículo los programas en planificación.

B3. Normas y Reglamento en el currículo.

B4. La complejidad del ser y el saber.

A. Categoría: El Saber pedagógico.

Subcategoría. A1.

La práctica con la cotidianidad.

Expresiones Recopiladas:

- La praxis didáctica es importante para estar al corriente pedagógico ha sido para mí en la docencia, como ese saber se va construyendo con la práctica, con la cotidianidad del día, con la experiencia y eso vamos o al menos yo lo veo así vamos viendo, que estamos haciendo que necesitamos mejorar. E7 (F: 8-4).

-En la universidad a medida que realizas tu trabajo observas que día a día ocurren cambios los cuales se tienen que tomar para bien, es de hacer notar que la educación es cambiante y uno no se debe estancar en un determinado conocimiento. B7 (C: 2-6).

Subcategoría. A2.

La práctica con la cotidianidad

Expresiones Recopiladas:

- El saber, es una reflexión, es un acto reflexivo conocer dónde está qué quieres y hacia dónde vas, el saber no es una conducción innata del

hombre de que ya me lo sé por qué estamos conversando, es reflexión, es mirar hacia dónde voy, qué estoy haciendo, qué quiero para mí, es dinámico no es estático, cómo pudiéramos decir muy cartesiano de hay verdad, no hay verdad. A2 (H: 7-9).

-La reflexión, en cambio, aparece como resultado de la distancia en la que el profesor adquiere la habilidad para encauzar, positivamente, los problemas que tienen lugar en ese “algo”. Esta operación es fundamental en el ejercicio del discurso pedagógico, pues sugiere una disposición para comprender la ausencia, la carencia y la manera de solucionarlo. A2 (H: 10-5)

-Del mismo modo, la reflexión es oportuna pues le indica la forma como él aprende a comunicar lo que conoce, se arma de un conjunto de herramientas para poder explicar y hacer que sus alumnos entiendan lo que aparece como confuso en su práctica de conocimiento. A2 (D: 3-2).

-Así la praxis didáctica como competencia del discurso pedagógico es el ejercicio de la distancia y la reflexión sobre el conocimiento que un profesor tiene de su disciplina. La manera como él asume tal el saber es el ejercicio de la distancia y la reflexión sobre el conocimiento que un profesor tiene. A2 (N: 4-11).

Subcategoría. A3.

Dinamicidad.

Expresiones Recopiladas:

-Así estemos en el mismo mundo, cuando me habla de discurso pedagógico se entiende que es dinámico hace que ese conocimiento sea mejorado desde todo punto de vista. A3 (L: 6-12 ver anexo).

-Ya hay estudios que te dicen que si tú te estimulas con cierta música puedes desarrollar condiciones o capacidades cognitivas distintas a una persona que no tiene ningún estímulo, entonces pudiéramos decir que en este momento actual, dado a los conocimientos de la ciencia, sea

la psicología, el hombre está haciendo un conocimiento previo definitivo. A3 (N: 8-7).

-Una sociedad universitaria tiene mucho que ver con esa enseñabilidad del docente universitario, el cual debe ser dinámico en su conocimiento dentro de la sociedad estudiantil. A3 (L: 1-5).

Subcategoría. A4.

Acción docente.

Expresiones Recopiladas:

-Desde que ingrese a la universidad ha sido para mí de gran inquietud la praxis didáctica como competencia del discurso pedagógico viendo de qué manera lo que yo hago en aula, primeramente, se corresponde con el gran compromiso, de formar siempre, eso me ha dado por supuesto toda una experiencia una construcción de que ese saber pedagógico debe ser fundamental viéndolo desde distintas ópticas. A3 (A: 4- 6).

-Mi experiencia en educación universitaria en la aplicación del discurso pedagógico para la enseñabilidad del docente universitario de postgrado, se fortalece el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los docentes sobre su práctica educativa mediante la integración de la teoría y la práctica profesional, la utilización de la investigación-acción como recurso metodológico para el diseño. A3 (L: 7-15).

-La ejecución y evaluación de estrategias educativas dirigidas al desarrollo de la personalidad del estudiante, han permitido constatar su efectividad no sólo en el desarrollo profesional del docente universitario, sino también en la formación profesional del estudiante en la medida que propician la formación de un profesional eficiente, responsable y comprometido con su futura profesión. A3 (L: 11-7).

CAPÍTULO V

Conclusiones y Recomendaciones

Este capítulo mantiene el desarrollo reflexivo interpretativo lo que permite generar la contribución para la enseñanza desde la autopercepción del docente universitario, fundamentada en la praxis didáctica y las competencias pedagógicas en el contexto de la educación superior.

El estudio se focalizó en la didáctica como competencia pedagógica para la enseñabilidad del docente de educación física, deporte y recreación del V.P.D.S, en la universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora UNELLEZ. Con base al enfoque epistemológico que guió el proceso investigativo, partiendo de la realidad contextual por su complejidad, construcción, multiplicidad y estructura holística, donde los elementos fundamentales configuran procesos imbricados por que unos dependen del otros y viceversa dar sentido a la acción realizada. Por consiguiente, ante el proceso de reflexión, se consideró la comprensión de los discursos de los actores involucrados en la realidad estudiada amerita minuciosidad para develar símbolos y significados que aportan al investigador la esencia en las unidades de análisis objeto de estudio que surgen en el andar investigativo.

De acuerdo con estos criterios, es pertinente señalar que este estudio no persigue dar respuestas integrales a partir de elementos conclusivos, sino más bien fundar una contribución teórica para la enseñanza desde la autopercepción del docente universitario, establecida en la didáctica y las competencias pedagógicas que surgió de la interpretación de los diferentes discursos de los docentes que puedan servir como reflexiones orientadoras

para incitar una revisión sobre el qué, cómo y para qué enseñar en los escenarios universitarios desde las dimensiones que asienta a una misión de la educación aplicando la praxis didáctica como competencia del discurso pedagógico, con todas las implicaciones que estos términos encierran.

Desde estas consideraciones, esta construcción teórica refleja sus principales hallazgos en los aportes de los docentes entrevistados. En relación a la concepción de la praxis didáctica en el contexto de la educación universitaria, se asume que desde las interpretaciones de los docentes, en tal sentido, el estudio en este contexto, tiene sus implicaciones en la acción docente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje lo cual amerita reflexión debido a las múltiples complejidades que contempla esta unidad de análisis, son diversas construcciones semánticas que explican lo relativo al saber y/o conocimiento que el profesorado genera entorno a la enseñanza.

En este sentido, estudiar cómo piensan, diseñan y guían los docentes su acción formativa desde la enseñanza universitaria, expresa la necesidad de develar y reconocer conscientemente de forma sistemática la producción personal, intelectual y científica del acto pedagógico, lo que representa una manera de establecer modelos de valoración científica sobre este proceso. Asimismo, cabe señalar que diariamente se comparte con los docentes y las estudiantes experiencias cargadas de significado, valor para ellos, significativas que expresan cualitativamente y biográficamente el sentido de las acciones realizadas en los espacios universitarios, conseguidas en relatos y discursos manifiestos por los mismos.

Reflexiones Prospectivas

Estudiar la didáctica como competencia pedagógica para la enseñabilidad del docente de educación física, deporte y recreación, implica tener presente que el docente de hoy no será el mismo docente del mañana, si éste no está preparado para el futuro. Esto permite reflexionar que la didáctica en el contexto universitario amerita tener en cuenta que todos los días transcurridos ocurren cambios en el sistema educativo y que los docentes deben prepararse para retar dichos cambios.

Es por ello que, la enseñabilidad, es una característica derivada del estatuto epistemológico de cada ciencia o disciplina referida a sus rasgos de racionalidad y de sintaxis, de contenido teórico y experiencial, que distingue el abordaje de sus problemas y condiciona específicamente la manera como cada disciplina puede o debe enseñarse, responde a la pregunta sobre naturalmente, entender por qué y cómo una ciencia requiere de una enseñanza.

Diseño Didáctico

Se fundamenta al menos tres dominios de conocimientos imprescindibles:

1. Las condiciones de enseñabilidad de cada disciplina
2. El enfoque o teoría pedagógica que inspirará el proceso
3. La identificación y descripción de las condiciones psico-socio-culturales que enmarcan la mentalidad del alumno respecto a su aprendizaje de la materia y su formación. Ninguno de estos tres dominios de conocimiento puede confundirse con el otro, ni puede ser ignorado por el maestro cuando se propone diseñar didácticamente la enseñanza de una disciplina o saber particular

Con miras a la Formación

No habrá enseñanza verdaderamente formativa si el profesor experto en una disciplina no se ocupa y reflexiona al menos intuitivamente sobre *qué se propone* con su enseñanza, cómo es que sus alumnos crecen y avanzan en su formación, cuáles serán las reglas que presidan su relación con los alumnos, cuáles experiencias, contenidos son importantes para su desarrollo de técnicas, es enseñar cada contenido según su especificidad. He aquí el enfoque o dominio pedagógico imprescindible para la enseñanza. Y tampoco habrá verdadera enseñanza mientras el profesor no se dirija a sus alumnos de forma concreta, mientras no se ocupe de ellos, de sus ideas previas sobre el tema de la enseñanza, de sus expectativas de aprendizaje y de formación, de sus prerequisites conceptuales, de sus obstáculos, prejuicios epistemológicos respecto de la materia, de sus intereses, motivaciones vitales, individuales, sociales y profesionales.

El profesor no enseña a entes abstractos sino a personas individuales, el que aprende no es un sujeto universal, el aprendizaje es concreto, subjetivo, y se subordina a cada acción mental individual del alumno. Su reconocimiento configura un tercer dominio sobre las condiciones de aprendizaje específicas del alumno que permitirían al profesor planear y diseñar su estrategia didáctica. En consecuencia, las condiciones de enseñabilidad de una disciplina no se pueden confundir con su didáctica, pues aquellas son anteriores a todo proceso de didactización.

De acuerdo entonces con los hallazgos, la enseñabilidad de una disciplina se deriva no sólo de las condiciones de comunicación que regula la interacción entre los especialistas de la misma comunidad científica sino sobre todo de las características propias de su rigor, de su racionalidad, de su secuencia su lógica interna, de las reglas que constituyen la sintaxis de sus proposiciones, de sus grados y niveles de epistemologización, de su

lenguaje empírico, en fin, de todos aquellos rasgos que caracterizan la disciplina que a la vez condicionan, matizan y sugieren el orden, el énfasis, el abordaje del contenido sustancial prioritario que provocan la curiosidad, el interés formativo del pedagogo desde la estructura científica misma objeto de enseñanza, por esta razón, se origina el siguiente razonamiento: el profesor universitario no podrá formular una didáctica pertinente y específica mientras no domine la ciencia que pretende enseñar.

Identificadas las condiciones de enseñabilidad propias de una disciplina, el profesor ejercerá su dominio sobre esas condiciones de dos maneras: Primero, optando por un *enfoque pedagógico* particular que inspirará sus metas de formación, aprendizaje, que seleccionará, subordinará y jerarquizará los temas prioritarios de la materia según los requerimientos de desarrollo de los alumnos y su potencialidad formativa, que regulará la relación de los alumnos con el profesor, con la temática de estudio, la secuencia cómo abordar los conceptos.

Y naturalmente, el enfoque pedagógico autorizará y/o desautorizará algunas técnicas, métodos de enseñanza según su coherencia y su pertinencia adecuada al tema de enseñanza. Como podrá observarse, el enfoque pedagógico que asuma el profesor para enseñar una ciencia no puede reducirse a los procedimientos técnicos que utiliza en la clase, es mucho más abarcante e inicia su despliegue perspicaz desde que el profesor identifica las condiciones de enseñabilidad en la disciplina y empieza a utilizarlas como puntos de partida para diseñar el plan de formación de sus alumnos.

Ello puede implicar diseñar la enseñanza en un orden distinto e incluso contrario a la del científico, enfatizar unos temas, relegar otros, cuestionar para formular problemas, que en el científico son axiomas o presupuestos triviales o prejuicio simplícitos, encontrar motivos de reflexión en procedimientos que para el científico son meramente técnicos, e incluso

activar preguntas en los alumnos que son consideradas impertinentes en la versión actual y formalizada de la ciencia; incluso la relación entre los conceptos teóricos, su confirmación empírica podrá siempre replantearse y reconsiderarse pedagógicamente, más allá del rigor positivista del investigador, pues de lo que se trata no es de aprenderse los resultados del científico sino formar pensadores competentes de la materia, indagadores, según la opción pedagógica que haya asumido el profesor.

Es indiscutible, que la pedagogía no puede confundirse con las condiciones de enseñabilidad que caracterizan el estatuto epistemológico de cada disciplina, ni puede confundirse con la aplicación didáctica que se ejecuta en la enseñanza real. El profesor conocedor de sus alumnos concretos y específicos de su nivel de comprensión de los conceptos requeridos o afines para entender la materia, consciente de sus necesidades, intereses, motivaciones, expectativas, experiencias previas académicas y no académicas relacionadas con su materia objeto de enseñanza,

Según el Informe de la UNESCO (1999) señala que las transformaciones educativas, la transdisciplinariedad como uno de los bastiones del pensar complejo puede hacer importantes contribuciones al advenimiento de un nuevo tipo de educación que se refiere a la totalidad abierta del ser humano y no sólo a uno de sus componentes, que da énfasis a cuatro pilares aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Sobre aprender a conocer precisa “el aprendizaje de métodos que nos ayuden a distinguir lo que es real de lo que es ilusorio, y a tener así un acceso inteligente a los saberes de nuestra época” (p.172). Indispensable el espíritu científico y la iniciación temprana a la ciencia.

Por otro lado, aprender a conocer se asume como ser capaz de establecer puentes entre los diferentes conocimientos y sus significaciones para nuestra vida de cada día y nuestras capacidades interiores en el aprender a hacer se incita a un aprendizaje de creatividad, armonía,

cooperación y realización de potenciales creativos personales, con lugar a las diferencias, en el seno de una colectividad y en el tiempo el contexto de un momento dado. Construir así una persona creativa, crítica y reflexiva preparada para abordar los desafíos del mundo futuro con un discurso pedagógico.

Se puede pensar que el profesor universitario en su ejercicio profesional realiza acciones relacionadas con los principios establecidos por el acto de enseñar y construye nuevos conocimientos al enfrentarse a situaciones particulares en el aula, donde convergen símbolos y significado entorno a un currículo. En este sentido, la praxis didáctica como una construcción propia del sujeto, contiene intersubjetividades producto del hacer y son expresiones manifiestas del sentir y actuar del docente, que le permite organizar, interpretar, reestructurar el conocimiento con la experiencia, los discursos pedagógicos previos a los conocimientos que éste posee.

Desde esta perspectiva la contribución teórica para la enseñanza se presenta como una producción del sujeto donde se despliega una información organizada y sistematizada. En los actuales momentos ya no es suficiente que los profesores concentren su acción pedagógica en transmitir conocimientos, es necesario que los docentes trasciendan los fundamentos disciplinares a una dimensión de manera integral y global más aun con los cambios que se están presentando en los espacios educativos.

En la reflexión encontrada en la investigación, la enseñabilidad como una propiedad derivada del estatuto epistemológico de cada disciplina es en sus rasgos de racionalidad, comunicabilidad y orden propios, la que permite configurar una pauta orientadora, una señal *ejemplar* que le suministra el profesor universitario de Educación Física, Deporte y Recreación un punto de partida.

REFERENCIAS

- Águila, C. (2008). **“Mejores prácticas de liderazgo competitivo con valor”**. UDLAP. México.
- Aguilar, V. (2003). **Atando teoría y práctica en la labor docente**. México: Paidós, Educador.
- Alanis, J. (2000). **Los nuevos modelos educativos. Conocimiento**. Monterrey, México.
- Einstein, A (1950). **La Teoría de la Física Cuántica**. Universidad de Berna, Suiza.
- Alves, E. (2003). **La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula**. UPEL. Caracas. Venezuela.
- Ausubel, D. P. (1983). **Psicología evolutiva**. Un punto de vista cognitivo. Trillas México.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1990). **Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas.
- Barron, M. (2009). **Docencia Universitaria y competencias didácticas. Perfiles educativos**. V 31 N° 125. México.
- Basoredo L. (2011). **“Una perspectiva la competencia desde el ámbito del desempeño de las tareas”**. Editorial. Anglas.
- Bentz y Shapiro, (2010). **Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias**. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Valencia.
- Berger y Luckman. (1991). **Epistemología y Comunicación**. Editorial. Anagrama. Paris
- Bontá (2000). **La construcción del saber pedagógico: principales**

- dimensiones. La formación docente en debate.** Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad de Belgrano. Academia Nacional de Educación de Argentina. Portal Educativo del Estado Argentino. Buenos Aires, Paidós.
- Bruner, J. (1987). **La importancia de la educación.** Barcelona. Editorial Paidós.
- Cáceres, M. (1992). **La formación pedagógica de los profesores universitarios una:** propuesta en el proceso de profesionalización del docente Revista Iberoamericana en Educación.
- Carrasco, J. (2000). **“Aprendo a investigar en Educación”.** Editorial. Rialp. Madrid.
- Carvajal, L. (1993). **Apuntes para la transformación educativa.** Caracas. Mimeo.
- Casanova, E. (1999) **Individuo, Sociedad y Ecosistema.** La física y la estructura del Universo. Consejo de Publicaciones ULA.
- Chacón, C. (2008). **Métodos de Investigación en Psicopedagogía.** Editorial Mc.Graw Hill.
- Chechia, Ch. (2009). **Psicolingüística de la Enseñanza.** Monte Ávila Editores. Segunda, Edición.
- Comenio, J (2000). **Didáctica Magna,** Ed. Porrúa: México. Sepan cuantos, Núm. 167.
- Comisión Presidencial para la Reforma Educativa Venezolana (COPRE) (1993).
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999).
- Contreras, L. (2008). **La formación del profesorado universitario en el marco del espacio europeo de la Educación Superior.** Barcelona, España.
- Covey, Stephen (1997). **“Los 7 Hábitos de la Gente Altamente Efectiva”.** México: Paidós.

- Crotty, C. (2003). **Actitudes epistemológicas de los Maestros ante las necesidades educativas específicas**. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*. México.
- Darling, H. (2000). **Epistemología y ciencia en la modernidad. El traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales**. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela. Ediciones FACES-UCV Venezuela.
- Delors, J. (1996): **“La Educación Encierra un Tesoro”**. UNESCO. Madrid, España. Editorial Paidós.
- Delval, M. (1997). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Editorial. Santillana.
- Díaz, M. (2001). **Pedagogía, Discurso y Poder**. CORPRODIC Colombia.
- Díaz, M. (2010). **“El Florecimiento de Las Investigaciones Pedagógicas”**. Ed. Corprodic, de McGraw Hill, Santa Fe.
- Díaz, Q. (2008). **Práctica pedagógica y saber pedagógico**. Caracas. Ediciones UNESCO.
- Díaz, T. (2007), **Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía**. Madrid. España.
- Díaz, V. (2003). **La teoría emergente en la construcción del saber**. Universidad Pedagógica del Táchira.
- Drew, V. (2001). **Compromiso por la canalidad de la formación inicial docente**. Encuentro Nacional sobre Propuestas de Políticas para la Formación del Docente. Chile.
- Echeverri, A. (1990). **“Epistemología Histórica”**. México: Editorial. Paidós Básica. Educador. Barcelona. *Educativos*. Año II, N°5. La Paz. En G. Hujos et al. (eds). Bogotá CINEP.
- Fernández, J. (2007). **Diccionario de Filosofía Abreviado**. Pocket Edhasa. Barcelona.
- Filmus, A. (1995). **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Editorial. Paidós

- Flórez, R. (1994). ***Evaluación Pedagógica y Cognición***. Editorial McGraw Hill, Valencia España.
- Foucault, H. (1999). ***El Proceso de Aprendizaje***. Madrid, España: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Freinet, C (1971) ***La escuela popular moderna*** Ministerio de Educación. Edic. Retablo de papel .Perú
- García, A. (2009). ***Construcción de Saberes como entramado en procesos de Gestión Escolar. Ponencia en la Universidad de Baja California Facultad de Ciencias de Humanas***. México.
- García, M. (2006). ***La reconstrucción del currículum de la nueva escuela***. Conferencia UPEL. Barquisimeto. Estado Lara.
- Gardner, H. (1995). ***Mentes Líderes Anatomía del Liderazgo***. España: Paidós.
- Goetz, D. (1998). ***Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa***. España. Morata.
- Gómez y otros (1999). ***Comprender y transformar la enseñanza***. (9ª edic.). Madrid: Morata.
- Gómez, L. (1999). ***Métodos de Investigación cualitativos***. Chapterben. New York.
- González y González (2008). ***Poder y Discursos en la Construcción Social de las Identidades Docentes Universitarias***. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions. España.
- González Monteagudo, J. (1988), ***La pedagogía de Celestin Freinet: Contexto, bases teóricas, influencia***. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- González, F. ***¿Qué Es Un Paradigma? Análisis Teórico, Conceptual Y Psicolingüístico Del Término***. *Investigación y Postgrado* [online]. 2005, vol.20, n.1
- Gramsci, A. (1981) ***Cuadernos de la Cárcel***, México, Ediciones Era, Tomo 3, Cuaderno 8, p. 213.

- Guba y Lincoln (1994). **Métodos cualitativos**. Chapterben. New York. Segunda. Edición.
- Guerrero, E. (2003). **Características de la Educación Superior en el siglo XXI. Revista Virtual Educación Superior**. Volumen I. Universidad de Panamá.
- Gurdián, A (2007). **“El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio Educativa”**. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).
- Gutiérrez, G. (2004). **Metodología de las ciencias sociales-II**. Editorial. HARLA. México.
- Habermas y Krappmann (1971). **Conocimiento e interés de la Heterogeneidad**. Madrid. Editorial Taurus.
- Halliday, R. (2002). **Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: resignificación del episteme curricular**. Vol. 13. Universidad Bi-Bio. Chillan, Chile.
- Hegel, A. (1807). **Sociología de la vida cotidiana**. Ed. Península. Historia/Ciencia y Sociedad 144. Barcelona.
- Hernández, C. (1999). **Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente**. Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Hernández, G. (1998). **Paradigmas en psicología de la educación**. México: Editorial Paidós.
- Hernández, J. (2009) **Metodología de la Investigación Holística**. Sypal. Fundacite Anzoategui.
- Hernández, R. (2007). **El saber pedagógico y el docente universitario como Investigador**. Development for teacher education. Austin. Texas.
- Homero, B. (2002). **“La Investigación Cualitativa y el Análisis del Contenido”**. McGraw. Hill, Santa Fe de Bogotá.

- Hoyle, E. (1974). *La profesionalidad y el control en la enseñanza*. *Educational Review*, Londres.
- Julio, Y (2009). *“Mitos Verdades de la Formación de Investigadores”*. Venezuela. Caracas: Sypal.
- Kerlinger, G. (1975). *“Dimensiones Fundamentales”*. Ciudad de México: Editorial. Paidós. Básica.
- Kincheloe, J (2001). *Hacia revisión crítica del pensamiento docente*. España: Editorial. Octaedro.
- Klimovsky. (1997). *“Corrientes Epistemológicas Contemporáneas”*. Editorial. Américan.
- Krippendorff, K. (1990). *“Metodología de Análisis de Contenido”*. Teoría y práctica. México: Paidós.
- Krippendorff, T. (1980) *Paradigmas de la Investigación en Educación: Un informe del estado de la cuestión*. En Dendaluce, I. (1988) Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid. Narcea.
- Lerma, H. (2004). *“Metodología de la investigación”*. Propuesta, anteproyecto y proyecto. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Locke, J. (1700). *“La Tabula rasa el Razonamiento”*. Madrid. Vadell Hermanos Editores.
- Luckman, R. (1991). *Praxis pedagógica*. Tercer Encuentro Aveoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestro. Santa Martha.
- Maldonado, J. (2000). *“Paradigma Cualitativo en Investigación Educativa”*. Ediciones Fortaleza. Maracay.
- Manghi, D. (2009). *Co- utilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar. Multimodalidad e intersemiosis en el Discurso Pedagógico de Matemática en 1º año de Enseñanza Media*. Tesis Doctoral PUCV.
- Martí, J. (1990). *“Fundamentos Martianos y Vigencia Pedagógica”*. McGraw Hill, Santa México.

- Martin, M. (2004). ***Importancia de la educación en el plan educativo***. Editorial. Americano.
- Martínez, M. (2004). ***Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación***. Editorial Trillas. México.
- Martínez, A. (1998). ***Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio***. Editorial Alianza. Madrid España.
- Martínez, M. (2000). ***Investigación cualitativa***. Ciudad de México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2004). ***“Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa”***. México: Paidós.
- Martínez, M. (2007). ***“La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico Práctico”***. México: Editorial Trillas.
- Marx, K. (1880), ***“Crítica al Programa de Gotha”***. Ediciones en Lenguas Extranjeras, Pekín (Beijing), República Popular China.
- Méndez, A (2002) ***“El Docente del nuevo Milenio”*** Trabajo de Investigación para optar al título de Magister en Ciencias de la Educación de la UNEFA.
- Messina, G. (2005). ***Construyendo saber pedagógico desde la experiencia***. México. Editorial. Paidós.
- Millán, J. (2005). ***El significado del nodo en vocabularios e internet***. Madrid: Ediciones Morata.
- Moreno, J. (2009). ***Ciencia, ideología y comunicación en el trabajo social***. Documento. Universidad de Jaén.
- Morín, E. (1992) ***El método/las ideas y la Ontología del paradigma***. Madrid. España.
- Morín, E. (2006). ***“Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro”***. Editorial. Universitat. Valencia. España.
- Morín, E. (2008). ***La cabeza bien puesta: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento***. Argentina Ediciones Nueva Visión.

- Morín, E. (2009). ***Propuesta sistémica sobre pensamiento complejo***. Biblioteca Nacional de Perú.
- Ministerio de Educación Superior (2004). ***Anteproyecto de Ley de Educación Superior***. Caracas.
- Ochoa, P. (2005). ***Pedagogía Crítica y Cultura depredadora Políticas de oposición en la era posmoderna***. Editorial Piado Educador.
- Padrón, J. (1992). ***Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa***. Caracas. Universidad Simón Rodríguez.
- Padrón, J. (2006). ***Investigación y Praxis Educativa***. Caracas. Universidad Simón Rodríguez.
- París, B. (2004). ***El potencial de los relatos, registro y comunicación de experiencias docentes***. Bogotá. En Revista de la Universidad de la Salle.
- Perafán, P. (1994). ***El pensamiento complejo y la pedagogía. Bases para una teoría holística la educación***. Universidad Austral de Chile.
- Pérez, J. (2009) ***Conocimiento y aprendizaje***. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Perrenoud, M. (2000). ***De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa***. Caracas: Faces-UCV.
- Perrenoud, P. (2007), ***Diez nuevas competencias para enseñar***, México, Editorial Graó.
- Pestana, G. (2006) ***El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado. Perspectivas y problemas de la función docente***. Madrid: Narcea S.A.
- Piaget, J. (1980) ***Epistemología y Genética Equilibración***. Madrid. Fundamentos.
- Porlán, F. (1997). ***La relación teoría y práctica en la formación permanente del profesorado***. España: Editorial Paloma Espejo.
- Quintín, M. (2004). ***Los pensamientos dentro de los Constructos Educativos***. Bogotá: Editorial. Organización. Colombia.

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000).

Reglamento del Personal Académico de la UNELLEZ.

República de Venezuela (1970). **Ley de Universidades.** Caracas

Ricoeur, A. (1971) **Fenomenología del mundo social.** Introducción a la sociología comprensiva. Buenos Aires. Paidós. Argentina.

Rodríguez, G. J. Gil y E. García (1996). “**Metodología de la Investigación Cualitativa**”. España: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, M. (2000). **La formación del profesorado.** Un propósito cooperativo escuela- universidad. Revista Quaderns Digitals.

Rodríguez, N (1997). **Manual de Planificación Estratégica para Instituciones Universitarias.** Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Rusque, A. (1999). “**De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa**”. Caracas: Vadell Hermanos Editores.

Sabino, P. (2003) **La Investigación Cualitativa.** Editorial Paidós. Papeles de Comunicación.

Sacristán, D. (2003). **Tendencias Pedagógicas: Atando Cabos. Un Telar para la educación.** Cuadernos de estudio N° 32. CELADEC. Brasil.

Sacristán, R. (1998). **Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios.** Madrid: Paraninfo.

Sánchez, M. (2006). **Aprender y enseñar en contextos complejos.** Buenos Aires: Noveduc.

Sandin, M. (2003). **Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.** Madrid: McGraw Hill.

Sandín, S. (2010). **La investigación Fenomenológica como base de la enseñanza.** Madrid: Morata.

Santiago, T. (2004). **Perfil docente y modelo de formación y modelos de formación.** Barcelona: Octaedro.

- Santillana, M. (2003): **“Evaluación y Mejora de la Actividad Docente del Profesorado Universitario”**, en XVI Congreso de la Sociedad Española de Educación Médica. Ponencia. Documento policopiado.
- Saravia, A. (2008). **“Calidad del Profesorado”: un modelo de competencias académicas**. Tesis Doctoral Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- Shertzer, B. y Stone, SH. (1972). **Manual para el Asesoramiento Psicológico** Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Simpson R; Smith, K. S. (1995). **Validating teaching competencies for graduate teaching assistants: a national study using the Delphi Method**. En Innovative Hight Education, 2, 18, (133-146).
- Strauss y Corbin (2002). **El saber pedagógico de los profesores de las universidades**. Universidad de Cataluña. España.
- Sthenhouse, I (1984) **Investigación y desarrollo del Curriculum**. Editorial Morata. Madrid.
- Suárez, D. (2004). **“Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente”**. En: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ.
- Suárez. M. (2002) **La formación docente para la Educación Básica Venezolana**. Editorial Salesiana. Venezuela.
- Taylor y Bogdan. (1996). **Métodos Cualitativos de Investigación**. Editorial. Piados. Básica.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R (1998). **“Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación”**. México: Paidós Básica.
- Tobon, G. (2006). **Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica**. Bogotá.
- Torres, A. (2007). **“Estrategias Didácticas”** Segunda. Edición México: Editorial Trillas.
- Tylor, R. (1996). **“Introducción a los Métodos Cualitativos”**. Editorial. Paidós Studio.

- Ugas, F. (2003). ***Epistemología de la pedagogía. Al acontecimiento educativo***. Ediciones de Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- UNESCO (2000): ***“La Educación Superior en el Siglo XXI”***. Conferència Mundial sobre l'Educació Superior. París, Octubre 1998. Barcelona.
- UNESCO (2007): ***“La Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe”***. Instituto Internacional para Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- UNESCO. (2008). ***Reunión de la Conferencia Internacional de Educación***. Ginebra, 25-28 noviembre 2008.
- Van Dijk, T. (2003). ***“Las Estructuras Ideológicas del Discurso”***. En: Ideología y discurso. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Varela, R. (1995). ***Lineamiento de Políticas Curriculares en Apuntes***. Editorial. Lacoste. Madrid.
- Vasco, C. (1996). ***Currículo, Pedagogía y Calidad de la Educación***. Madrid: Alianza.
- Vigotsky, L. (1986). ***Pensamiento y Lenguaje***. Editorial La Pléyarde. Buenos Aires.
- Vigotsky, L. (1979). ***El desarrollo de los procesos psicológicos superiores***. Barcelona.
- Vivas, M. (1997). ***Un imperativo para la práctica reflexiva***. Revista de Pedagogía Escuela de Educación, facultad de humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Woods, H. (1999). ***La investigación etnográfica. Temas de educación***. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, H. (2003). ***Educación como Construcción de Sujetos Sociales***. España. Madrid.
- Zabalza, Miguel A. (2003), ***Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional***, Madrid, Narcea.

Zambrano, A. (2010). ***Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja***. Universidad Santiago de Cali. Colombia: EDUCERE. Artículos arbitrados.

Zemelman, Hugo. (1992). ***Los horizontes de la razón***. México: Anthropos

Zuluaga, O. (1998). ***“Investigación y Calidad en Diversidad”***. Vadell Hermanos Editores.