

**Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"**



LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA

**VICERRECTORADO
DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
ESTADO BARINAS**

**COORDINACIÓN
ÁREA DE POSTGRADO**

**EL SABER PEDAGÓGICO EN LOS PROFESORES DE LA UNELLEZ SANTA
BÁRBARA EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL Y
PRODUCCIÓN ANIMAL.**

Autor: Edgar Cárdenas

C.I: V-10.875.545

Tutor: Omar Escalona Vivas

C.I: V-9.367.015

Santa Bárbara de Barinas, enero de 2019

**Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"**



La Universidad que siembra

Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social

Coordinación de Área de Postgrado

**EL SABER PEDAGÓGICO EN LOS PROFESORES DE LA UNELLEZ
SANTA BÁRBARA EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA
AGROINDUSTRIAL Y PRODUCCIÓN ANIMAL.**

Proyecto de Trabajo de Grado para optar al grado de
Magíster Scientiarum en Educación Superior, mención Docencia Universitaria

AUTOR: Edgar Cárdenas

C.I: V-10.875.545

TUTOR: Omar Escalona Vivas

C.I: V-9.367.015

Santa Bárbara de Barinas, enero de 2019



CARTA DE APROBACIÓN DEL TUTOR

Yo, OMAR ESCALONA VIVAS, cédula de identidad N° V- 9.367.015, en mi carácter de tutor del Trabajo de Grado, titulado **EL SABER PEDAGÓGICO EN LOS PROFESORES DE LA UNELLEZ SANTA BÁRBARA EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL Y PRODUCCIÓN ANIMAL**, presentado por el ciudadano EDGAR FABIAN CÁRDENAS ALVARADO, para optar al título de MAGÍSTER SCIENTIARUM EDUCACIÓN SUPERIOR, MENCIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA, 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 Santa Bárbara de Barinas, a los 03 días del mes de octubre del año 2018.

Nombre y Apellido: Omar Escalona Vivas

Omar Escalona Vivas
C.I: 9.367.015

Firma de Aprobación del Tutor

Fecha de entrega: 03 de octubre de 2018



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
EZEQUIEL ZAMORA
ÁREA DE ESTUDIOS AVANZADOS



ACTA DE VEREDICTO

Siendo las 5:00 pm del día **Sábado 02 de Febrero de 2019**, una vez cumplido con lo establecido en el Artículo 31, Sección Cuarta, del Reglamento de Estudios Avanzados de la UNELLEZ, los profesores: **RAFAEL HERNÁNDEZ (Jurado Principal UNELLEZ)**, **JEAN CARLOS ESCALONA (Jurado Principal UNELLEZ)** y **OMAR ESCALONA (Tutor Académico Externo)**, titulares de las Cédulas de Identidad N°: V-11.794.735, V-12.464.346 y V-9.367.015, respectivamente, miembros del Jurado Calificador del Trabajo de Grado titulado: **"EL SABER PEDAGÓGICO EN LOS PROFESORES DE LA UNELLEZ SANTA BÁRBARA EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL Y PRODUCCIÓN ANIMAL"**, presentado por: **EDGAR FABIÁN CÁRDENAS ALVARADO**, titular de la cédula de identidad N° V-10.875.545, como parte de los requisitos para optar al Grado Académico de **Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación Superior**, **Mención: Docencia Universitaria** procedimos a dar apertura y presenciar la sustentación de dicho trabajo por su ponente. Con una duración de treinta y cinco (35) 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 consideró por unanimidad, se acordó **APROBAR** el Trabajo de Grado aquí señalado.

Dando fe y en constancia firman:

M Sc. OMAR ESCALONA
C.I. V-9.367.015
TUTOR ACADÉMICO EXTERNO

M Sc. RAFAEL HERNÁNDEZ
C.I. V-11.794.735
JURADO PRINCIPAL UNELLEZ

M Sc. JEAN CARLOS ESCALONA
C.I. V-12.464.346
JURADO PRINCIPAL UNELLEZ

AGRADECIMIENTOS

Hoy he finalizado esta maestría. Mi agradecimiento a todas aquellas personas que influyeron en mis sacrificios para lograr esta anhelada meta. El esfuerzo que no ha sido en vano. La constancia y perseverancia me ayudó a vencer y me abrió el camino para seguir adelante... Con ustedes comparto mi triunfo.

A mi DIOS TODOPODEROSO, fuente inagotable de sabiduría y perdón.

Al Dr. Omar Escalona, un hermano, un mentor en el planteamiento de consecución de mis metas.

A toda *mi familia*, Hoy me siento seguro, porque sé que cuento con ustedes.

A mis amigos y compañeros de estudio especialmente a: Edgar Noguera, Margly Guerrero y Oliva Delgado. A todos por compartir momentos agradables y de angustia. Gracias por su amistad... Lo logramos.

A la universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, por abrirme las puertas de su institución y permitir mi formación profesional. Elevo mi mayor estima a los docentes de postgrado que participaron en este proceso, por cuanto cada uno de ellos formó una parte para lo grande, lo útil y hermoso.

A mis amigos y amigas, que por carencia de espacio es imposible nombrar, pero que estoy seguro que mi triunfo los llena de alegría. Mi más sincera palabra de agradecimiento.

DEDICATORIA

A mis hijas, *Lorena Isamar y Catherin Estefanía*, fue por ellas que emprendí esta maestría, para que les sirva de ejemplo, Dios me permita ver coronado sus sueños y metas. Mi triunfo es su triunfo... ¡Las adoro!

A mi esposa *Lisseth*, que con su templanza es un estímulo constante de superación... ¡Te amo!

A mi icono, símbolo de abnegación, nobleza y sacrificio, por sus sabios y oportunos consejos, especialmente en momentos de crisis emocional. Mi madre *Yolanda*. Te admiro vieja. Eres una mujer ejemplar.

A mi padre *Fausto (+)*, que aun cuando físicamente no está conmigo, sus ojos que son mis ojos, nos observamos complacidos de lo que has querido y sembrado en mí. ¡Bendición viejo querido!

A mis abuelos, *Timoteo y Ofelia (+)*.

A mis hermanos, *Zulay, Franklin, Mayela, Libeyka*.

A mis sobrinos, *Carolina, Erika, Fausto, José Miguel, Miguel Ángel, Julio Andrés, Jesús Alejandro, Paola Alejandra, Andrew, Emma*; ustedes son la simiente cosecha de nuevos y frescos triunfos en la familia.

Edgar.

INDICE

CARTA DE APROBACIÓN DEL TUTOR.....	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS	viii
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	2
EL PROBLEMA	2
1.1 Planteamiento del problema	2
1.2 Formulación del problema	5
1.3 Objetivos de la investigación.....	5
1.3.1 Objetivo general	5
1.3.2 Objetivos específicos.....	5
1.4 Justificación de la investigación	5
1.5 Delimitación	8
1.6 Alcance.....	8
CAPÍTULO II	9
MARCO REFERENCIAL.....	9
2.1 Antecedentes de la investigación	9
2.2 Bases teóricas	13
2.2.1 Acercamientos a la definición de saber pedagógico.....	13
2.2.2 El saber pedagógico como representación social	14
2.2.3 Entidades ontológicas desde las que se origina el saber pedagógico	15
2.2.4 La práctica pedagógica como medio para generar el saber pedagógico	16
2.2.5 El saber pedagógico y el comunicativo en la práctica.....	18
2.3 Bases Legales	19
2.4 Sistema de variables	20
2.3.1 Operacionalización de variables.....	21

2.4 Definición de términos	23
CAPÍTULO III	24
MARCO METODOLÓGICO	24
3.1 Enfoque o paradigma de investigación	24
3.2 Tipo de investigación	24
3.3 Diseño de la investigación.....	25
3.4 Población y muestra	25
3.5 Técnica de recolección de datos.....	26
3.7 Instrumento de recolección de datos	27
3.8 Validez y confiabilidad del instrumento.....	27
3.9 Procesamiento de datos	29
CAPÍTULO IV	30
RESULTADOS.....	30
4.1 Instancias cognitivas desde las cuales se origina el saber pedagógico.....	30
4.2 Entidad afectiva (sentimientos, afectos y valores) desde la cual el docente vincula la praxis pedagógica.	32
4.3 Entidad procesual que denota influjos complejos y dinámicos del saber pedagógico sujeto a cambios.	32
CAPÍTULO V	40
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	40
5.1 Conclusiones.....	40
5.2 Recomendaciones	40
REFERENCIAS	41
ANEXOS.....	44
Síntesis curricular.....	44

LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS

TABLAS

Operacionalización de las variables	22
Distribución de la muestra censal según la profesión	26
Distribución de la muestra censal según edad.....	26
Interpretación de coeficiente de confiabilidad	29
Dimensión: Entidad ontológica cognitiva.....	30
Dimensión: Entidad ontológica procesual	32
Dimensión: Entidad ontológica afectiva.	35

GRÁFICOS

1. Distribución de la muestra censal por sexo.....	25
--	----

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
OCCIDENTALES “EZEQUIEL ZAMORA”
VICERRECTORADO PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACIÓN DE ÁREA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
MENCION DOCENCIA UNIVERSITARIA

**EL SABER PEDAGÓGICO EN LOS PROFESORES DE LA UNELLEZ SANTA
BÁRBARA EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA AGROINDUSTRIAL Y
PRODUCCIÓN ANIMAL**

AUTOR: EDGAR CÁRNEDAS
TUTOR: OMAR ESCALONA VIVAS
AÑO: 2019

RESUMEN

El presente trabajo de grado tiene como objetivo describir el saber pedagógico en los profesores de la UNELLEZ Santa Bárbara en las carreras de ingeniería agroindustrial y producción animal. La investigación es de tipo descriptiva y contiene un diseño no experimental y transeccional. La muestra de estudio es igual a la población de docentes universitarios (18) que laboran en la UNELLEZ Santa Bárbara en las carreras de ingeniería. La técnica empleada es la encuesta y el instrumento corresponde a una escala de Likert con veintitrés ítems. El instrumento ha sido diseñado considerando tres dimensiones del evento de estudio. El análisis de resultados se hace en función de los tres objetivos de investigación planteados inicialmente. Entre las conclusiones se tienen que el saber pedagógico se construye en la comunidad docente estudiada desde las entidades ontológicas cognitiva, afectivas y procesuales.

Descriptores: Saber pedagógico, profesores universitarios, ingeniería de producción animal y agroindustrial.

INTRODUCCIÓN

Es innegable que la praxis docente trae consigo una reflexión constante de su trabajo. En este sentido el docente se interroga sobre el quién enseñar, cómo debe enseñar y para qué enseña. Las tres preguntas conducen a una aproximación de lo que se entiende por saber pedagógico. Por este motivo para comprender la transcendencia del saber pedagógico es necesario visionarlo desde tres dimensiones ontológicas que lo generan pasando por indicadores como las situaciones específicas del docente en relación con su historia personal, lo que tiene que ver con su proceso de formación, el aula de clase, los estudiantes y otros aspectos más como lo emocional.

En el orden de ideas expuesto es que hoy día los cambios ocurridos a nivel educacional obligan en la universidad a realizar unas consideraciones en torno a la praxis docente y en particular a la manera como se construye el saber pedagógico. Por este motivo, en el presente trabajo el objetivo no es otro que describir el saber pedagógico en los profesores de la Unellez Santa Bárbara en las carreras de ingeniería agroindustrial y producción animal. Es vital considerar el enfoque en el estudio del evento a partir de sus dimensiones que permiten explicarlo y en atención a ello se parte en un primer capítulo a considerar el problema de estudio, los objetivos de la investigación, la justificación en sus elementos primordiales, delimitación y alcance investigativo.

En este orden de ideas, se plantea en el segundo capítulo una revisión a los antecedentes del estudio, sus principales fundamentos teóricos, bases jurídicas, la operacionalización de las variables y una breve definición de términos que se consideran necesarios para facilitar la comprensión del trabajo por parte del lector. No menos importante es el capítulo tres con su andamiaje metodológico describiéndose la naturaleza y diseño de investigación empleado, la forma de muestreo, la técnica de recolección de información y el instrumento empleado con los criterios de validez y confiabilidad requeridos, así como una breve explicación de la manera como se realiza el análisis de los resultados. En lo que concierne al capítulo cuatro se dan a conocer los resultados que se corresponden con los tres objetivos específicos planteados. Es importante destacar que en este capítulo se emplea la estadística descriptiva. Del mismo modo, se muestra las conclusiones y recomendaciones a las cuales se arriba en la investigación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

A la hora de identificar un buen docente universitario no hay mejor juez que los estudiantes. Ellos distinguen la peculiaridad de cada docente, su manera de comunicarse, las estrategias didácticas innovadoras, la motivación que transmite a los estudiantes para querer aprender y disfrutar aprendiendo. El reto de un buen docente universitario es formar bien a sus estudiantes y por este motivo resulta vital ser tolerante y comprensivo de las actitudes estudiantiles, prepararse y mantenerse actualizado para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje con capacidad y compromiso. No se trata de docentes preocupados por avanzar en contenidos sino dedicados y comprometidos con lograr que los estudiantes aprendan, por satisfacer las inquietudes y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. A propósito, Woods (1987) manifiesta que estos docentes tienen habilidad para comunicarse con los demás y son muy entusiastas y laboriosos en su práctica profesional.

Pero, no solamente el rasgo anterior caracteriza un buen docente. Existen otras cuestiones que sabe y entienden los buenos docentes y entre ellas es que indudablemente conocen su materia extremadamente bien. Algunos tienen innumerables listas de publicaciones de artículos científicos, libros o papers de trabajo. Los profesores extraordinarios siempre están al día de los acontecimientos y desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de relevante importancia en su campo de saber y en relación al saber pedagógico. Tienen razonamientos valiosos y originales en sus asignaturas y prestan mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas. Saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, cómo llegar a la esencia del asunto con revelaciones motivadoras, y son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina, analizando su naturaleza y evaluando su calidad.

Además, estos docentes utilizan el mismo lenguaje, los mismos conceptos y las mismas maneras de caracterizar el aprendizaje que se suele conseguirse en las publicaciones científicas. Mientras otros, por ejemplo, hablan de transmitir

conocimientos y de construir un almacén de información en los cerebros de los estudiantes, estos docentes hablan de ayudar a los que aprenden a esforzarse con las ideas y la información para que construyan su propio conocimiento. Incluso su concepto de lo que significa aprender en una asignatura concreta lleva la marca de esta distinción. Mientras otros pueden quedar satisfechos si los estudiantes hacen bien los exámenes, los mejores profesores asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente.

Los profesores muy efectivos tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes. Habitualmente están seguros que éstos quieren aprender, y asumen, mientras no se les demuestre lo contrario, que pueden hacerlo. A menudo se muestran abiertos con los estudiantes y pueden que de vez en cuando, hablen de su propia aventura intelectual, de sus ambiciones, triunfos, frustraciones y errores, y animan a sus estudiantes a ser reflexivos y francos en la misma medida. Bain (2007) menciona que los docentes efectivos pueden contar cómo desarrollaron sus intereses, los obstáculos principales con los que se han encontrado a la hora de dominar la asignatura, o algunos de sus secretos para aprender alguna parte concreta de la materia. A menudo discuten abiertamente y con entusiasmo su propio sentimiento de respeto y curiosidad por la vida. Sobre todo, tienden a tratar a sus estudiantes con lo que sencillamente podría calificarse como mera amabilidad.

Hoy la labor del docente universitario a nivel mundial como refiere Shulman (1987) exige una disposición por conocer y comprender a los estudiantes en sus diferencias individuales y situaciones, así como la evolución de los mismos en el contexto de aula. En lugar de centrar los fenómenos que posibilitan la acumulación de conocimientos de orden general, como la construcción de saberes codificados sobre los estudiantes. Esta nueva labor del docente está asociada a un análisis reflexivo de la práctica pedagógica es decir la incursión en asumir mejor su saber pedagógico.

Sin embargo, Kagan (1994) argumenta que en los enseñantes en formación esta disposición es poco enseñada. Junto a las afirmaciones realizadas es pertinente mencionar que el buen profesor no siempre suele actuar desde estos parámetros de

excelencia y efectividad, en su práctica pedagógica existen también contradicciones, inconsistencias e incoherencia. Los planteamientos hechos conducen a considerar que es necesario la discusión y reflexión sobre el saber pedagógico. Su forma tradicional de praxis educativa está cuestionada y lo han planteado autores como Díaz (2004) cuando sostiene que la concepción de saber pedagógico exige un cambio radical respecto a las prácticas que se desarrollan a pesar de las fuerzas de cambio que emergen en los movimientos pedagógicos.

La exhortación que realiza el autor es la reflexión sobre el saber pedagógico y la práctica pedagógica, como fundamentos teóricos para disponer de estructuras interpretativas de los problemas del aprendizaje, enseñanza, currículo y formación docente. Se trata de una construcción de conocimientos desde ese contexto histórico sociocultural donde se desenvuelve el docente.

En estos aspectos Bedoya (1998) afirma que el saber pedagógico es un saber elaborado y sistematizado por los docentes, como agentes participantes en el proceso pedagógico, y que tiene como objeto central la reflexión sobre la práctica pedagógica y se concreta operativamente en los métodos de enseñanza. La práctica del docente hace evidente el saber durante sus procesos de mediación y este saber pedagógico se considera en términos cotidianos, el saber enseñar; es decir, las formas de transmisión institucional de saber social.

Sin embargo, este saber pedagógico cualquiera sea el ámbito geográfico o país donde se plantee es una entidad en construcción que es compleja en su conformación desde el discurso, el objeto de conocimiento, el escenario y las reglas de producción y demostración que lo caracterizan. Sobre estos aspectos, Gallego (1997) sostiene que los requisitos básicos en la construcción del saber pedagógico son: (a) discursividad, (b) reglas y (c) escenario. A estos requisitos puede añadirse la categoría del tiempo y los contextos sociales e institucionales en los cuales se desarrolla la construcción de ese saber, todo esto habla de la propia complejidad del saber docente.

En atención a los planteamientos hechos es necesario considerar que en esa complejidad misma que involucra la práctica pedagógica del docente y su realización

en múltiples contextos dentro del Programa Académico Santa Bárbara es oportuno revisar el asunto en relación a la enseñanza de saberes y esa acción mediadora desde el proceso reflexivo de reconstrucción de esa práctica y la elaboración de un conjunto de saberes que permiten explicar, en parte, su labor profesional y este hecho, es decir, construir saberes como parte de su teoría personal.

1.2 Formulación del problema

A lo expuesto, se precisa la siguiente interrogante ¿De qué manera se genera el saber pedagógico en los profesores de la Unellez Santa Bárbara en las carreras de ingeniería agroindustrial y producción animal? Al mismo tiempo que surgen otros planteamientos de singular importancia para determinar de manera específica: (a) ¿Cuáles son las instancias cognitivas desde las cuales se origina el saber pedagógico?, (b) ¿cómo la entidad procesual denota influjos complejos y dinámicos del saber pedagógico sujeto a cambios? y (c) ¿Cómo es la entidad afectiva (sentimientos, afectos y valores) desde la cual el docente vincula la praxis pedagógica?.

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Describir el saber pedagógico en los profesores de la Unellez Santa Bárbara en las carreras de ingeniería agroindustrial y producción animal.

1.3.2 Objetivos específicos

Determinar las instancias cognitivas desde las cuales se origina el saber pedagógico.

Identificar como la entidad procesual denota influjos complejos y dinámicos del saber pedagógico sujeto a cambios.

Caracterizar la entidad afectiva (sentimientos, afectos y valores) desde la cual el docente vincula la praxis pedagógica.

1.4 Justificación de la investigación

La práctica pedagógica del docente universitario transcurre en diferentes escenarios en los cuales enseña saberes y en esa acción mediadora se genera un proceso de reflexión sobre esa práctica que transcurre de forma consciente o inconsciente con la consecuente elaboración de un conjunto de saberes que facilitan

explicar en parte su labor profesional, es decir, construir saberes como parte de su teoría personal. Precisamente en esta perspectiva se enmarca el presente trabajo al describir el saber pedagógico de los docentes de la Unellez a partir de tres entidades ontológicas que son esencia del saber: (a) cognitiva, (b) afectiva y (c) procesual.

Desde lo educativo el trabajo tiene una importancia trascendental porque el saber pedagógico es una categoría referencial importante y de utilidad cuando se abordan los problemas y tendencias de la formación docente en Venezuela, este aspecto lo han reconocido distintos autores entre los que destacan Díaz (2004). De allí una consideración importante es reflexionar sobre el saber pedagógico y práctica pedagógica como fundamento teórico para disponer de estructuras interpretativas de los problemas del aprendizaje, enseñanza, currículo y formación docente.

En relación a la actualidad del tema la discusión sobre el saber pedagógico como elemento de mejora para la formación docentes es un asunto que está en la agenda de discusión del ejecutivo nacional y durante los últimos años se han dado demandas intelectuales, profesionales y sociales como consecuencia de los cambios históricos que vive el país. En este sentido la discusión y reflexión que se adelantan sobre la educación y sus problemas exige un cambio radical respecto a muchas prácticas que se desarrollan dentro de los espacios universitarios caso específico la Unellez a pesar de las fuerzas de cambios que emergen en los movimientos pedagógicos y en la denominada y necesaria transformación universitaria que se adelanta.

En tal sentido, un trabajo de esta naturaleza conduce en lo teórico a considerar como en ese protagonismo y necesidad de formación permanente se traducen en un saber pedagógico que parte de una clara concepción del hombre y del mundo, es decir, desde una antropología y una cosmovisión en un contexto histórico cultural. Aunque existen investigaciones sobre el saber pedagógico aún no se ha estudiado de manera amplia y sistemática en los espacios educativos universitarios venezolanos. Por este motivo, los hallazgos que se generan en este trabajo tendrían implicaciones dentro de esas políticas de docencia que adelanta del Estado en la formación docente universitaria, en estos momentos en que se requiere una universidad con mayores respuestas en lo pedagógico, investigación, docencia y extensión.

En este orden de ideas, la contribución práctica del trabajo puede ser relevante si se toma como punto de referencia que los aspectos que se denotan en el trabajo corresponden a una riqueza e innovación creativa de los docentes del campus Unellez Santa Bárbara pues hay que considerar que el docente universitario es un intelectual y trabajador de la cultura que posee un saber que lo caracteriza y es el saber pedagógico y desde allí se aporta una entidad intelectual como productor de saber al pasar de la práctica a la experiencia.

Finalmente, este trabajo se enmarca en la línea de investigación Educación Superior, a pesar que el saber pedagógico no es un tema nuevo en la agenda de discusión universitaria, en los trabajos de investigación de la Unellez abre la posibilidad de generar una nueva línea de investigación a tratar con la riqueza y profundidad que amerita el tema porque permite rastrear el desarrollo de nociones y conceptos en la educación universitaria desde una lectura de la propia experiencia en la práctica docente.

A partir de la indagación realizada para la elaboración del estado del arte, se encontró que la producción de conocimiento de los profesores universitarios al reflexionar sobre su práctica no ha sido suficientemente documentada, estudiada, ni analizada en el ámbito nacional. Lo anteriormente dicho puede evidenciarse en la poca cantidad de estudios e investigaciones realizadas recientemente al respecto. Esto, constituye un vacío, puesto que no existe teoría consolidada sobre el tema, sino trabajos dispersos en relación con este objeto de investigación.

Esta situación hace que el saber pedagógico, se constituya en un problema prioritario para indagar, ya que su comprensión podría proveer los elementos necesarios para la explicación de las dinámicas educativas y de los procesos pedagógicos que se adelantan en la Universidad. El conocimiento sobre las formas como se construye el saber pedagógico, podría utilizarse en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de la formación pedagógica de los

docentes en la Universidad programa académico Santa Bárbara y otras instituciones universitarias.

1.5 Delimitación

El trabajo se circunscribe a las carreras de Ingeniería agroindustrial y producción animal en la Unellez, Programa Académico Santa Bárbara, lapso 2018-II.

1.6 Alcance

El alcance del trabajo está dado en Describir el saber pedagógico en los profesores de la Unellez Santa Bárbara en las carreras de ingeniería agroindustrial y producción animal.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

El marco referencial también llamado marco teórico de la investigación, está referido específicamente al análisis y exposición de teorías, investigaciones, leyes y otras bases que serán fundamentales para el desarrollo del proceso investigativo, debido a que son estas las que dan validez y confiabilidad y que permiten la organización y conceptualización del estudio. Tal como Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan el marco referencial es "un compendio escrito de artículos, libros y otros documentos que describen el estado pasado y actual del conocimiento sobre el problema de estudio. Nos ayuda a documentar cómo nuestra investigación agrega valor a la literatura existente" (p. 64). Esto significa que son una serie de referentes teóricos que permiten profundizar, comprender y apoyar la investigación que se está realizando.

2.1 Antecedentes de la investigación

Se refiere a estudios previos (internacionales, nacionales y regionales,) que están relacionados con el problema planteado, es decir indagaciones realizadas, relacionados con el fenómeno de estudio y que se ordenan cronológicamente. Para Arias (2012) son "investigaciones realizadas anteriormente que guardan alguna vinculación con el problema en estudio" (p.39). Es decir, son estudios preliminares que están directamente vinculados con el fenómeno a investigar y documentan u orientan al investigador y permiten enriquecer la investigación. Con respecto a lo expuesto, se presentan a continuación varias investigaciones que guardan relación con el problema.

En Colombia, González (2016) realizó una tesis doctoral denominada *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía -Paiep- en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. El objetivo de este trabajo fue Comprender los rasgos que caracterizan el saber pedagógico construido por los profesores del Paiep en las dimensiones sociopolítica, magisterial - profesional y metodológica en las cuales realizan su acción a propósito de sus experiencias y conceptualizaciones del ejercicio docente.

Metodológicamente trabajaron con 18 profesores inicialmente y luego realizaron nuevos acercamientos y diálogos con siete (7) de ellos. Tres (3) de ellos, también realizaron una realimentación sobre la Matriz de análisis de las entrevistas vía correo electrónico. Entre las técnicas de investigación destacan las entrevistas y el análisis documental. En tal sentido, su estudio lo ubicaron en la perspectiva hermenéutica, dentro de un enfoque cualitativo que retoma procedimientos y técnicas etnográficas para la recolección y análisis de la información.

En Chile, Almonacid, Merellano y Moreno (2014) en el trabajo denominado *Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesorado novel*. El propósito de la investigación consistió en indagar, describir e interpretar cuáles son las relaciones entre la práctica desplegada en el aula y los saberes pedagógicos desde la relación docente-discente en profesores noveles egresados de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile. Los investigadores utilizaron técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad y grupos focales. Realizaron 10 entrevistas y 6 grupos focales en horarios distintos y con seis participantes en cada uno de dichos grupos.

El trabajo se sustentó en la perspectiva epistemológica del paradigma interpretativo optando por la comprensión subjetiva de dicho proceso. Quienes participaron enfatizaron la importancia de la experiencia práctica como algo fundamental en su formación docente. Adicionalmente, indicaron como positivo el énfasis que otorga la Universidad Autónoma de Chile en la búsqueda de un personal docente reflexivo, crítico y autónomo a través de una práctica pedagógica con énfasis en la co-construcción del conocimiento.

Por su parte, en Costa Rica, Francis y Casante (2010) en el trabajo *Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de los docentes universitarios* se plantearon como objetivo analizar el rol que juega la comunidad profesional/académica en la construcción del saber pedagógico que fundamentan las acciones educativas del profesor universitario, con la finalidad de proponer rutas que orienten los procesos de formación pedagógica del docente de este nivel.

En relación con la metodología empleada recolectaron los datos a través de un cuestionario de frases incompletas, entrevistas a profundidad y grupos focales con docentes matriculados y activos en los cursos de Didáctica Universitaria de la Universidad de Costa Rica en el año 2007. Los resultados de esta investigación demuestran que las comunidades académicas se reconocen más por una visión institucional universitaria que por la notación disciplinar. Las prácticas docentes suponen por tanto seguir los principios que distinguen la universidad como gestora y líder de la producción científica. En el ámbito pedagógico no se evidencia formalización de espacios cotidianos para la discusión, la resolución de problemas de orden pedagógico queda en un plano individual, por ende relegado lo colectivo.

En Colombia, Londoño (2014) se refiere a su investigación denominada: Prácticas de enseñanza y saber pedagógico de los profesores universitarios (2011-2013), que dio origen al libro *Docencia Universitaria, sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. La investigación planteó como objetivo general determinar las prácticas y saberes específicos de enseñanza de profesores universitarios, a partir de la identificación de las subjetividades construidas en la docencia universitaria; la caracterización de las didácticas y perspectivas de evaluación del aprendizaje y la identificación del tipo de relaciones educativas que se hacen presentes en el ámbito universitario, a partir del ejercicio docente; así como el establecimiento de los elementos característicos de la docencia universitaria.

A nivel metodológico desarrolló una investigación - acción cualitativa de corte narrativo del profesorado. Los participantes en la investigación fueron 60 docentes. El investigador realizó 180 observaciones de sus clases (tres por cada profesor). Desde el carácter cualitativo de la investigación, estableció que —las operaciones que realizan los investigadores son segmentar, codificar, clasificar, comparar casos buscando semejanzas y diferencias. La escritura permite registrar los hallazgos, anotaciones, reflexiones, interpretaciones, análisis, hipótesis, realización de informes, para este trabajo. Aplicó la herramienta del Atlas Ti, que facilitaba la organización de la gran cantidad de información recolectada. En cuanto a los instrumentos aplicados, realizó un guion de entrevistas con un objetivo general y varios objetivos específicos.

La observación de las clases la realizó de manera estructurada a partir de un instrumento que detallaba cada aspecto analizado.

En Chile, Cárdenas, Bustamante, Dobs, Bobadilla (2012), en su artículo titulado El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización, parte de dos investigaciones realizadas entre los años 2006 y 2009, indagan por la delimitación epistemológica del saber pedagógico a partir de las representaciones que tienen los estudiantes de pedagogía y los profesores formadores de docentes en Chile desde una perspectiva fenomenológica. A partir de las experiencias de los participantes, dieciséis estudiantes de diez carreras de pedagogía y ocho profesores formadores de docentes, identificaron los sentidos y significados en torno al concepto de saber pedagógico en una institución formadora de educadores en Chile. La recolección de la información, la realizaron a partir de grupos focales y entrevistas.

En cuanto a los resultados obtenidos, se definen los elementos que componen el saber pedagógico: Diversos contenidos de enseñanza y de aprendizaje, contenidos procedimentales relacionados con herramientas para conducir los comportamientos, las diversas formas como actúa el profesor según los diferentes contextos donde actúa, un conjunto de elementos de carácter ético. En el discurso de los participantes, coexisten perspectivas academicistas, relacionadas con un modelo tecnológico y visiones asociadas a un modelo socio crítico. En ese sentido, plantearon componentes de tipo ético, conceptual, procedimental y otros relacionados con la praxis docente. También determinaron tres roles del profesor: intelectual, modelo y hacedor de clases. Concluyen que al situar al saber pedagógico como objeto epistemológico y recontextualizarlo como acción, se instalaría al docente como sujeto constructor de ese saber e infieren que el proceso de construcción del saber pedagógico en los profesores universitarios, promueve un pensamiento crítico.

El trabajo referido por Cárdenas, Bustamante, Dobs, Bobadilla (2012), se constituye en un referente fundamental, dada su cercanía en el planteamiento del problema. El desarrollo metodológico y los resultados obtenidos, muestran importantes avances en relación con la delimitación conceptual del saber pedagógico como objeto epistemológico en la presente investigación. Vale señalar, que los

trabajos citados aportan al actual trabajo elementos teóricos que son considerados en este trabajo, aunque el presente trabajo difiere de los anteriores en que sigue una metodología orientada por técnicas de carácter cuantitativo que ha sido lo tradicional en los estudios mencionados y otros que no han sido citados.

2.2 Bases teóricas

Las bases teóricas constituyen el deber ser de la investigación. Si se parte de la idea que hay un problema, es necesario conformar un cuerpo aspectos teóricos que describan con precisión cada uno de los indicadores o variables que se manejan en el mismo. Para Palella y Martins (2012) las bases teóricas son el soporte principal del estudio por cuanto amplían la descripción del problema e integran la teoría con la investigación. Por lo tanto, es de vital importancia la perspectiva teórica que se maneja para el desarrollo de la investigación planteada, la cual tiene como propósito suministrar un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema, a modo de establecer un marco referencial para la interpretación de los resultados del estudio planteado. En consecuencia, en esta investigación se abordan los siguientes referentes teóricos:

2.2.1 Acercamientos a la definición de saber pedagógico

De acuerdo con la exposición hecha por Zambrano (2005) el saber pedagógico como concepto obliga de hecho a considerar el sujeto y realizar un diálogo interdisciplinario con nociones y conceptos emergentes de las Ciencias Sociales y en las Ciencias de la Educación. De manera que el saber pedagógico se concibe como una construcción, un conocimiento frente al hecho educativo que no sólo tiene en cuenta el aspecto práctico, sino su fundamentación teórica. Pero, este saber tiene que ver con una forma de ser del docente al interior de la sociedad y conlleva un rasgo peculiar y distintivo en cuanto a la configuración de libertad de pensamiento de los sujetos y sus relaciones con lo social.

En consecuencia, a lo planteado, el saber pedagógico tiene que ver con elementos teórico – prácticos que, en un ejercicio reflexivo, forman un tipo de saber a partir de las prácticas de enseñanza, en las que convergen el saber y la interacción social, con tendencia a la elaboración de un proyecto social.

En otro plano distinto lo conciben Chacón y Suárez (2006) cuando mencionan que el saber pedagógico es “la reconstrucción que hace el docente de sus experiencias formativas a través de cuestionamientos sobre ese proceso formativo, dando lugar a la teorización, génesis de la teoría pedagógica” (p. 303). Este aspecto reconstructivo es un acto reflexivo sobre esa praxis del docente lo que permite desarrollar procesos de investigación que confluyen en teorizaciones.

En esta misma perspectiva, Díaz (2001) se refiere al saber pedagógico como:

Los conocimientos contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas es decir creaciones del docente en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales institucionales, que evolucionan se reestructuran, reconocen y permanecen en la vida del docente (p. 70).

El autor plantea la construcción de conocimientos desde ese contexto histórico sociocultural donde se desenvuelve el docente y en su definición están contenidos ontológicamente tres entidades del saber: (a) cognitiva, (b) afectiva y (c) procesual. En este punto coincide Bedoya (1998) y afirma que el saber pedagógico es un saber elaborado y sistematizado por los docentes, como agentes participantes en el proceso pedagógico, y que tiene como objeto central la reflexión sobre la práctica pedagógica y se concreta operativamente en los métodos de enseñanza. La práctica del docente hace evidente el saber durante sus procesos de mediación y este saber pedagógico se considera en términos cotidianos, el saber enseñar; es decir, las formas de transmisión institucional de saber social.

2.2.2 El saber pedagógico como representación social

De acuerdo con lo que se ha venido planteando es preciso concebir el saber pedagógico como una episteme, una producción de conocimiento identitaria para la profesión docente. Uno de los referentes para esta construcción epistémica son las representaciones que los profesores han construido sobre su trabajo cotidiano en espacios discursivos y relacionales. En esta perspectiva Calonge (2002) sostiene que las representaciones son una forma de apropiarse de la realidad otorgándole sentido y significado, reconstruyéndola en el sistema cognitivo e integrándola en el sistema de

valores, de acuerdo con los contextos sociales históricos e ideológicos en que viven los individuos. Se configuran como el acto de pensamiento mediante el cual los sujetos establecen una relación con algún objeto o categoría de la realidad.

Abric (2001) al referirse a la teoría de las representaciones sociales indica que se trata de un sistema construido socialmente, en espacios de interacción social, que supone componentes cognitivos y sociales que reestructuran la realidad integrando en él las características de los objetos, las experiencias anteriores de los sujetos y de su sistema de actitudes y de normas. Hay que señalar que, por su función de elaboración de un sentido común, de construcción de la identidad social, por las expectativas y las anticipaciones que ellas generan, en las representaciones está el origen de las prácticas sociales.

No obstante, Ávila (2001) y Jodelet (1992) convergen en sus planteamientos e indican que las representaciones sociales actúan como marcos de referencia en función de los cuales los individuos y los grupos definen objetivos, comprenden situaciones y planifican acciones. Funcionan como organizadores del pensamiento y la acción condicionando la relación y comunicación de los sujetos entre sí y con la tarea, haciendo que la acción social sea coherente y lógica, e influyendo en los procesos de cambio de estas relaciones. De esta manera, el mundo social está forjado desde una construcción simbólica a la que se puede acceder a través de las representaciones.

2.2.3 Entidades ontológicas desde las que se origina el saber pedagógico

Existen tres entidades ontológicas desde las cuales se origina el saber pedagógico como son: (a) cognitiva, (b) afectiva y (c) procesual. Según lo que manifiestan Cárdenas, Soto, Dobbs y Bodadilla (2012) el saber pedagógico se construye en lo vivido con otras personas, en interacciones con otros profesores, con estudiantes, con la propia familia y las representaciones dan cuenta de que este saber se construye en experiencias vitales de interacción con otros sujetos, experiencias que forman parte de la vida cotidiana de los profesores.

El saber pedagógico también se construye en el proceso de toma de conciencia de la realidad educacional. Se trata de un proceso personal de apropiación de

experiencias vividas, de una experiencia de empoderamiento que se realiza en la espontaneidad y la cotidianidad del aula, una toma de conciencia que da sentido a la acción pedagógica.

Conjuntamente, el saber pedagógico se construye en la experiencia de mirarse a sí mismo como profesor y como la persona que se es. Estudiantes de pedagogía y profesores destacan que el ser profesor involucra todos los ámbitos de la vida.

Al mismo tiempo se construye a partir de experiencias afectivas: El placer de preparar y hacer clases, la satisfacción por la participación de los estudiantes, por tener un sentido crítico con el propio trabajo, el orgullo de sentirse intelectualmente superior. También la frustración por la pérdida de control y protagonismo en la sala de clase, por la falta de reconocimiento de sus competencias y saberes; la resignación frente a las condiciones de trabajo, frente a la falta de acuerdo entre los profesores, el estrés por trabajar mucho para ganar un poco más.

Además, juega un papel primordial en la construcción del saber pedagógico el contexto de la institución donde se formó el docente lo cual se corresponde con un lugar academicista en el cual no hay espacios para la discusión y en que se aprenden contenidos disciplinares, en algunos casos teóricos, en otros enciclopedistas desvinculados de sus propias necesidades y conocimientos. En este espacio el profesor actúa como instructor y reproductor de contenidos.

De la misma forma existe otro espacio mucho más complejo y dinámico donde se genera ese saber académico y es la escuela o la universidad donde trabaja el docente en la que las condiciones sociales son distintas y en la que se da el encuentro con los “otros” con condiciones materiales y con el hacer del profesor. Desde ese espacio se genera o construye la identidad del docente.

2.2.4 La práctica pedagógica como medio para generar el saber pedagógico

De acuerdo Muñoz (2015) la práctica pedagógica se construye a través de acciones dialógicas en escenarios concretos donde se demarcan los compromisos que dan sentido al ser, al quehacer y al saber pedagógico, como aspectos orientadores del cambio y la transformación educativa a partir de prácticas innovadoras y críticas. Desde esta perspectiva, la experiencia profesional busca promover en el docente en

formación el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico y la reflexión en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos educativos.

En particular, este espacio académico se centra en el análisis sobre cómo se enseña, los procesos inherentes a este fenómeno desde el punto de vista didáctico y metodológico, así como su función en la formación integral de los individuos. Partiendo de esa base, las fases que determinan la práctica pedagógica investigativa se traducen en tres momentos o etapas de formación docente en las que a partir de unos objetivos concretos se busca potenciar el saber pedagógico y comunicativo de los alumnos mediante el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes en las experiencias educativas.

La primera fase se constituye en un proceso de contextualización. La observación reflexiva es el fundamento de la experiencia pedagógica en esta etapa. La reflexión sobre la acción, mediante la observación como estrategia didáctica, posibilita fortalecer el saber pedagógico y comunicativo desde el análisis de los fundamentos teóricos y metodológicos involucrados en la práctica docente.

En la segunda etapa, se ponen en ejercicio las habilidades, actitudes y conocimientos para alcanzar objetivos concretos de acuerdo con las necesidades de la población educativa. Esta fase se enfoca en el desarrollo de un saber práctico, entendido como el proceso en el que los estudiantes identifican finalidades y proveen diferentes rutas y acciones pedagógicas puntuales a partir de la comprensión del fenómeno educativo y las necesidades sociales en el quehacer cotidiano.

En la última fase, se busca consolidar el saber pedagógico y el comunicativo a partir de la construcción de conocimiento que contribuya a atender las necesidades educativas de las instituciones. El elemento fundamental aquí es la indagación crítica como proceso sistemático de reflexión que potencia las capacidades del sujeto pedagógico para descubrir nuevas alternativas de transformación de la experiencia educativa. Este ejercicio conlleva una práctica reflexionada que le da sentido a la acción pedagógica y genera saberes con un impacto en el sujeto formador y en la realidad social.

2.2.5 El saber pedagógico y el comunicativo en la práctica

De acuerdo con lo que sostiene Vasco (1997) el saber pedagógico se asume como:

un saber complejo porque en la acción misma de dar clase confluyen un conjunto de saberes y de habilidades que se traducen en prácticas específicas, en maneras particulares de enseñar, que ponen en relación a unos sujetos que interactúan y a unos conocimientos que han de ser enseñados” (p. 306).

Esto implica comprender la enseñanza como el eje articulador del ejercicio del maestro, en la que se intersectan cuatro preguntas fundamentales: ¿qué se enseña?, ¿a quién se enseña?, ¿para qué se enseña?, y ¿cómo se enseña? Estas preguntas sirven de guía al sujeto pedagógico para generar el saber pedagógico. De allí que la constitución del sujeto pedagógico está dada por su capacidad de indagación sobre el hecho educativo en tanto el saber pedagógico se entiende como un saber en construcción que surge a partir de la reflexión y la investigación en el aula. Gómez (2007) ilustra esta idea al mencionar que:

El saber pedagógico como saber en construcción, se está moviendo pendularmente entre un entre un saber-cómo y un saber-qué y esta oscilación permanente hace que la pedagogía como saber reconstructivo se ocupe no solo del problema de cómo educar y enseñar sino también del a quiénes se educa, así como del para qué se educa (p. 71).

En esta perspectiva el saber pedagógico como eje central del ejercicio docente según lo que menciona la Universidad de La Salle (2010) busca: (a) centrar el aprendizaje en el desarrollo de la autonomía, (b) establecer una dialéctica entre teoría y praxis, es decir, entre teoría del aprendizaje y las prácticas educativas, y entre teorías pedagógicas y la praxis social, y (c) articular la comunicación y el lenguaje desde su naturaleza intersubjetiva, crítica, práctica y emancipatoria.

Vargas (2007) afirma que en la experiencia se asume la praxis como método en la acción pedagógica, el sentido de la praxis, la práctica reflexionada y/o la acción-

reflexión acción, que avizora el estado de alerta o conciencia del maestro y el estudiante, punto de encuentro de enseñanzas y aprendizajes, fruto del actuar con la intencionalidad consciente del sentido de la acción pedagógica que se produce, transformando el sentido de las acciones del quehacer cotidiano de la escuela, sus formas y el proceso de interacción que allí se da.

De esta manera, tanto el rol del maestro formador como el del estudiante en formación no se reducen a ser transmisores o facilitadores del aprendizaje, sino que implican una interacción dialógica que, con los conocimientos y saberes, oriente la práctica docente hacia la reflexión sobre el saber pedagógico y su contribución a la transformación social y educativa. Dicha transformación se traduce en las repercusiones o impactos que el ejercicio reflexivo e investigativo promueve en las experiencias educativas cotidianas del maestro e implica la implementación de acciones puntuales que cualifiquen su práctica pedagógica.

En otras palabras, como argumental González y Ospina (2013):

El saber pedagógico está en permanente creación, lo que permite al docente realizar continuas reconstrucciones, en tanto examina y modifica sus acciones en el aula de clase. Avanzar en su entendimiento permite vislumbrar los logros y falencias observadas, como punto de partida en el diseño de nuevos modelos formativos, que se constituyen a partir de la voz del propio maestro (p. 107).

Asimismo, el saber comunicativo se comprende a partir del desarrollo de la competencia comunicativa, asumida según la postura de Hymes (1972), quien establece que la comunicación lingüística es un sistema gramatical destinado a la comunicación y que por tanto no puede aparecer desconectado de la cultura.

2.3 Bases Legales

El marco normativo constituye una serie de leyes, decretos, reglamentos y manuales, que permiten sustentar el estudio. Como lo expresan Palella y Martins (2012), “la fundamentación legal o bases legales se refiere a la normativa jurídica que sustenta el estudio. Desde la Carta Magna, las Leyes Orgánicas, las resoluciones, decretos, entre otros” (p. 15). También se puede decir que las bases legales se refieren a la Orden Ejecutiva o Resoluciones que disponen la creación de un organismo, programa o la

asignación de recursos. A continuación, se presentan los basamentos legales, sobre los cuales se realiza la presente investigación. Se señalan las leyes y los artículos que son de conveniencia para los investigadores.

A propósito de las consideraciones expuestas, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), expresa en el artículo 2 los valores superiores del ordenamiento jurídico y entre otros menciona "...la libertad, la justicia, la igualdad, la democracia, la responsabilidad social y la preeminencia de los derechos humanos". En tal sentido, el Estado se vale de la educación como un elemento para lograr sus valores superiores y para ello el docente juega un papel esencial en el logro de estos valores superiores. El docente debe reunir un perfil de competencias para su ejercicio profesional.

Por otra parte, la CRBV (1999) en el artículo 104 menciona que "La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica". En este sentido, los requisitos que establece este artículo tienen relación con el desempeño docente por competencias. El saber pedagógico es uno de los eventos que se considera a la hora hacer la evaluación y por lo tanto imprescindible tenerlo en cuenta.

2.4 Sistema de variables

Según y cómo la plantean Hernández, Fernández y Baptista, (2014), una variable es: "una propiedad que puede variar (adquirir diversos valores y cuya variación es susceptible de medirse" (p. 67). Estas adquieren valor para la investigación científica. En tal sentido, la variable de este trabajo se ha definido operacionalmente. Al respecto, Palella y Martins (2012) señalan que "la definición operacional pretende identificar los elementos y datos empíricos que expresen y especifiquen el fenómeno en cuestión" (p. 73). La definición operacional corresponde al conjunto de procedimientos y acciones que permiten medir la variable. En otras palabras, es el procedimiento mediante el cual se determinan los indicadores que caracterizan o tipifican a las variables de la investigación. En el caso de la variable Saber Pedagógico, las dimensiones son: (a) entidad ontológica cognitiva, (b) entidad ontológica afectiva y (c) entidad ontológica procesual.

2.3.1 Operacionalización de variables

Según Arias (2012) la palabra operacionalización se emplea en investigación científica para “designar el proceso mediante el cual se transforma la variable de conceptos abstractos a términos concretos, observables y medibles, es decir, dimensiones e indicadores” (p. 57). En consecuencia, el mismo autor señala, que las dimensiones son elementos integrantes de una variable compleja, que resulta de su descomposición, y que una vez establecidas las dimensiones de la variable, todavía faltan elementos que evidencien cómo se comporta esta variable y que no son otra cosa sino los indicadores que son señales que permiten estudiar o cuantificarla. Por su parte Cazau (2006) afirma que la operacionalización es un proceso que permite establecer que dimensiones e indicadores resultan relevantes para nuestra variable.

Los indicadores surgen de un nuevo ejercicio de descomposición de cada una de las dimensiones de la variable. Los indicadores deben en lo posible ser observables, identificables, concretos y específicos ya que a partir de allí se redactan los ítems o reactivos del instrumento en este caso la escala. De acuerdo con Padua, Ahman, Apezechea, Borsotti (2004) los indicadores son ya las preguntas concretas del instrumento. En el caso que se describe, se construyó el banco de ítems y la versión inicial de la escala (ver en la página siguiente la Tabla 1).

Tabla 1
Operacionalización de las variables

Variable	Definición	Dimensión	Indicador	Item
Saber pedagógico	Los conocimientos contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas es decir creaciones del docente en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales institucionales, que evolucionan se reestructuran, reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2001, p.70)	Entidad ontológica cognitiva	Concepciones y sesgos ideológicos	1
			Quehacer docente.	2
			Conocimiento del contexto.	3
		Entidad ontológica afectiva	La formación académica recibida.	4
			Historia de vida personal.	5
			Experiencias de crianza y figuras de autoridad.	6
			Venganza o fuente de satisfacción.	7
			Compromiso docente.	8
			Influencias notable de docentes.	9
			Educación con sentido de responsabilidad.	10
			Interés de los estudiantes.	11
			Imagen del docente.	12
			El docente como acompañante afectivo.	13
		Entidad ontológica procesual	Estrategias diversas motivacionales.	14
			Anécdotas y humor.	15
			El programa de contenido.	16
			Cotidianidad del saber pedagógico.	17
			Experiencia distinta a la docente.	18
			Experiencia en institucional.	19
			Conocimiento de los procesos de la experiencia.	20
			Experiencia docente.	21
			La antigüedad docente.	22
			Conocimiento y saber.	23

Fuente: Elaboración propia (2018).

2.4 Definición de términos

Saber pedagógico. Es un saber en construcción, se está moviendo pendularmente entre un saber-cómo y un saber-qué y esta oscilación permanente hace que la pedagogía como saber reconstructivo se ocupe no solo del problema de cómo educar y enseñar sino también del a quiénes se educa, así como del para qué se educa (Díaz, 2004, p. 70).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se desarrolla la metodología seguida en la investigación. Respecto a la misma Arias (2012), la define como “el conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas” (p. 18). Esta idea se puede resumir en la concepción de que la metodología es uno de los aspectos más importantes que deben ser considerados al emprender una investigación, por cuanto indica los pasos y procedimientos a seguir durante el desarrollo del proceso investigativo. En otras palabras, contribuye a superar las dificultades que se imponen a esa voluntad de conocimiento, mediante la aplicación de un esquema de trabajo para la obtención de resultados sobre una variable.

3.1 Enfoque o paradigma de investigación

Con respecto al paradigma de la investigación, se apunta en este trabajo hacia el enfoque cuantitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) este paradigma “utiliza la recolección y el análisis de datos para (...) probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población” (p. 10). Esto quiere significar que la investigación cuantitativa es aquella que permite la exploración de los datos de manera numérica, valiéndose por lo general de herramientas del campo de la Estadística que permiten trabajar con los estadígrafos correspondientes.

3.2 Tipo de investigación

El estudio es de tipo descriptivo, por cuanto está dirigido a describir características del saber pedagógico. Al respecto, Arias (2012) señala que la investigación descriptiva consiste en “la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p. 24). También señala el autor que los resultados conseguidos en este tipo de trabajo investigativo se sitúan en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos a los que hace referencia.

3.3 Diseño de la investigación

De igual manera, el estudio se ubica en los aspectos operativos en un estudio no experimental porque tal como lo menciona Palella y Martins (2010) “se realiza sin manipular en forma deliberada ninguna variable” (p. 87). Es decir que obedece a un diseño no experimental donde se observan los hechos tal y como se presentan en su contexto real y en un tiempo determinado o no para su posterior análisis. Para complementar el diseño, los datos se recogen en un solo y único momento (diseño transversal o transeccional) por tanto como lo expresa Palella y Martins (2010) su finalidad es describir las variables y analizar su incidencia e interacción en un momento dado, sin manipularlas. Además, se emplea un diseño de campo y documental.

3.4 Población y muestra

La población es ideada, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), como “cualquier grupo de individuos que posee unas características de común interés para el investigador. La población puede ser constituida por todos los individuos de un tipo, o por una parte más restringida de ese grupo” (p. 320). Es decir que la población está formada por un conjunto de sujetos o individuos que poseen las mismas características. En este caso la población es equivalente a la muestra, por lo que es un censo o muestra censal corresponde a 18 docentes del área de ingeniería agroindustrial y producción animal.

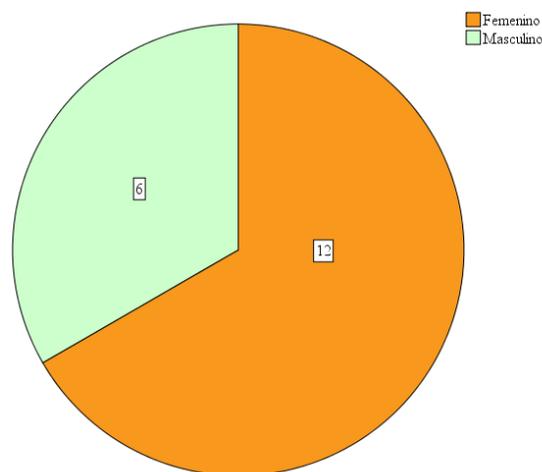


Gráfico 1

Distribución de la muestra censal por sexo

Tabla 2**Distribución de la muestra censal según la profesión**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ingeniero	9	50,0	50,0	50,0
	Licenciado e	8	44,4	44,4	94,4
	Otra carrera	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Fuente: Datos de la encuesta (2018).

Tabla 3**Distribución de la muestra censal según edad**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	23	1	5,6	5,6	5,6
	27	2	11,1	11,1	16,7
	29	1	5,6	5,6	22,2
	31	1	5,6	5,6	27,8
	36	2	11,1	11,1	38,9
	38	1	5,6	5,6	44,4
	40	1	5,6	5,6	50,0
	45	2	11,1	11,1	61,1
	46	1	5,6	5,6	66,7
	48	2	11,1	11,1	77,8
	50	1	5,6	5,6	83,3
	54	1	5,6	5,6	88,9
	56	1	5,6	5,6	94,4
	58	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Fuente: Datos de la encuesta (2018).

3.5 Técnica de recolección de datos

Es evidente que toda investigación supone la recolecta de información acerca del fenómeno de estudio. Para este propósito se requiere del uso de técnicas apropiadas, las cuales son percibidas como las distintas formas que emplea un investigador para recoger información pertinente que le permita llevar a cabo su trabajo de manera eficaz y satisfactoria. Por ello, para la obtención de los datos en el presente estudio, se utilizará la

técnica de la encuesta, que según Arias (2012), se le define como “Método o técnica que consiste en obtener información acerca de un grupo de individuos” (p.78). El autor también señala que la encuesta se puede realizar de forma escrita, mediante el empleo de un cuestionario. A tal efecto, la encuesta se aplicará a los profesores de ingeniería agroindustrial y producción animal que constituye la muestra; esto arrojará parte de la información requerida para dar respuestas a los objetivos planteados al inicio.

3.7 Instrumento de recolección de datos

Según Arias (2012), los instrumentos de recolección de datos son concebidos como “los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información” (p. 111). Por ello, en correspondencia con lo anterior, se utilizó un cuestionario tipo escala Likert, el cual está constituido por veintitrés (23) ítems, a través de los cuales se conseguirá la información deseada. De acuerdo con el precitado autor, el cuestionario cerrado se compone de un conjunto de preguntas esbozadas para generar los datos requeridos para conseguir los objetivos propuestos del proyecto de investigación. El cuestionario “permite estandarizar e integrar el proceso de recopilación de datos” (p.67). Es propicio dilucidar que el cuestionario empleado correspondió a una escala de Likert, cuyas opciones de respuestas estaban constituidas por las alternativas: Nunca (N), Casi nunca (CN), A veces (AV), Casi siempre (CS).

En este sentido, Palella y Martins (2010) mencionan que el escalamiento tipo Likert “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a quienes se administran” (p.153). De allí que los sujetos expresaron su reacción eligiendo uno de los cuatro puntos de la escala y cada punto de la escala poseerá un valor numérico lo cual permitió obtener la confiabilidad del instrumento de medición posteriormente, siguiendo las consideraciones que establecen al respecto autores como Hernández, Fernández y Baptista (2010).

3.8 Validez y confiabilidad del instrumento

De acuerdo con el punto de vista de Delgado de Smith, Colombo y Orfila (2002), la validez y la confiabilidad son dos cualidades básicas que deben presentar todos los instrumentos de carácter científico usados para recoger información. Ello obedece al supuesto de que si un instrumento reúne estos requisitos habrá cierta garantía de que los

resultados conseguidos en un determinado estudio son auténticos y válidos; en consecuencia, las conclusiones pueden ser merecedoras de una mayor confianza.

Para lograr la validez, las referidas autoras señalan que el investigador deberá realizar un esfuerzo dirigido a confeccionar un instrumento que realmente mida lo que se quiere medir, ya que esta cualidad hace referencia especialmente al contenido del instrumento, al hecho de que este contenga en sus componentes, todos los aspectos que, según los objetivos de la investigación, se precise indagar para el logro de los mismos. Por esta razón, se considera la técnica del Juicio de expertos, como la más adecuada para garantizar la validez del instrumento.

En opinión de Hurtado de Barrera (2007), la técnica del Juicio de expertos consiste en la selección de un número impar de especialistas (personas expertas o muy conocedoras del problema que se investiga), quienes tendrán la responsabilidad de leer, evaluar y corregir cada uno de los ítems que componen el instrumento, a fin de lograr que estos concuerden directamente con los objetivos propuestos en la investigación. Para este fin se eligieron algunos especialistas en el área de educación universitaria, a quienes el investigador les entregará los recaudos exigidos para ese propósito. En este sentido, los expertos emitieron su conformidad con el diseño del instrumento presentado e hicieron las observaciones que consideraron pertinentes.

Una vez que el instrumento sea validado, se procede a determinar la confiabilidad del mismo, la cual se refiere, según Delgado de Smith, Colombo y Orfila (2002), al nivel de exactitud y consistencia de los resultados obtenidos al aplicar el instrumento por segunda vez, en condiciones tan similares como sea posible. Es decir que la confiabilidad permite demostrar que el instrumento es preciso y confiable, pudiendo ser aplicado sin ningún inconveniente, ya que aporta datos viables y seguros que permitirán obtener eficazmente los objetivos trazados en la investigación.

En cuanto al procedimiento para el cálculo de la confiabilidad, se aplicó una prueba piloto a (3) sujetos y con el uso del programa *Statistical Package for the Social Sciences* (Spss Statistics 24.0), y se determinó el Alpha de Cronbrach, que según Palella y Martins (2012) “mide la confiabilidad a partir de la consistencia interna de los ítems, entendiendo por tal el grado en que los ítems de una escala se correlacionan entre sí” (p .169). En

consecuencia, la estimación del coeficiente *Alfa de Cronbach* arrojó un resultado de 0,827 que se corroboró con los rangos que establece Ruíz (2002) para ubicar nivel de confiabilidad.

Tabla 4

Interpretación de coeficiente de confiabilidad

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Fuente: Ruiz (2002).

3.9 Procesamiento de datos

En el presente trabajo se hará necesario destrezas y habilidades en el uso del SPSS Statics 24.0. Para el caso de la estadística descriptiva la primera tarea después de contar con los datos que se recolectaran para la investigación, es describirlos en cada una de las variables del estudio, tal cual los exigen el SPSS. En este sentido se realizó la matriz o vista de los datos con los valores recolectados y que previamente se debieron editar las variables en la vista de variables.

Posterior a esto en Estadísticos descriptivos se abrirán la nueva caja de diálogo denominada Frecuencias según los intereses necesarios de acuerdo a cada objetivo. En otra caja denominada Frecuencias. Después de tener los resultados (tablas y los respectivos gráficos) tal cual se quieren será necesario pasarlos del SPSS a otros programas de procesamiento de texto como el Word o Excel según el propósito buscado a fin de servir como soporte en el capítulo de resultados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Instancias cognitivas desde las cuales se origina el saber pedagógico

Tabla 5

Dimensión: Entidad ontológica cognitiva

Concepciones y sesgos ideológicos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	7	38,9	38,9	38,9
	Casi siempre	11	61,1	61,1	100,0
Quehacer docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	6	33,3	33,3	33,3
	Casi nunca	3	16,7	16,7	50,0
	Casi siempre	5	27,8	27,8	77,8
	Nunca	4	22,2	22,2	100,0
Conocimiento del contexto.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	4	22,2	22,2	22,2
	Casi nunca	1	5,6	5,6	27,8
	Casi siempre	12	66,7	66,7	94,4
	Nunca	1	5,6	5,6	100,0

Fuente: Datos de la encuesta (2018).

En los resultados encontrados se ha determinado que existen tres instancias cognitivas desde las cuales se origina el saber pedagógico y que conforman una entidad ontológica cognitiva. A saber, el 61,1% de los docentes del área de ingeniería agroindustrial y producción animal cree que casi siempre piensan en la formación de sus estudiantes desde formas concretas establecidas en acuerdo con sus concepciones y sesgos ideológicos, resultado de su formación y experiencia de vida. Sin embargo, el 38,9% consideran que es a veces que hacen esta consideración.

En consecuencia, el respeto por la carga cultural que trae el estudiante es uno de los elementos primordiales que consideran los profesores en sus estudiantes. A partir de este sistema que se ha construido socialmente desde la interacción social de los estudiantes con un componente cognitivo, concepción y sesgo ideológico se reestructura la realidad en ellos y los docentes contribuyen a integrar esa realidad a las características de su formación académica en sus actitudes y normas.

Igualmente, sucede que para un 38,9%, esto es, (16,7% casi nunca y 26,2% nunca) resalta el hecho que no es posible actuar con una neutralidad en el quehacer docente porque dentro de él ocurren marcos de referencia desde los cuales los estudiantes y los docentes definen objetivos internalizan situaciones y ambos planifican acción. En tal sentido, los marcos referenciales del acto pedagógico contribuyen a organizar el pensamiento y la acción de manera coherente y lógica. No obstante, 61,1% (33,3% a veces y 27,8% casi siempre) cree que no ocurre en el quehacer docente esta construcción simbólica y no se puede acceder a ella.

Para el 88,9% (22,2% a veces y 67,7% siempre) es favorable el hecho que abogan por la constitución de un estudiante libertario, que conozca su contexto en todos los niveles y que dé cuenta de procesos de transformación para buscar soluciones a las problemáticas que lo afectan en el seno de la comunidad a la que pertenece. Desde esta perspectiva, los docentes forman para dar respuesta al contexto que conocen de sus estudiantes y según las necesidades de desarrollo del país consustanciados por esas condiciones sociopolíticas actuales que demanda la nueva República Bolivariana de Venezuela en el contexto geopolítico actual. Pero, un 10,20% (5,6% casi nunca y 5,6% nunca) es de una opinión desfavorable y manifiesta que no es posible formar un estudiante libertario porque el mismo sistema de educación universitaria impide que se logre tal cometido por poseer una estructura poco flexible a pesar que se han hecho esfuerzo por mejorar en este sentido.

4.2 Entidad procesual que denota influjos complejos y dinámicos del saber pedagógico sujeto a cambios.

Tabla 6

Dimensión: Entidad ontológica procesual

Estrategias diversas motivacionales.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	2	11,1	11,1	11,1
	Casi nunca	1	5,6	5,6	16,7
	Casi siempre	15	83,3	83,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	
Anécdotas y humor					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	8	44,4	44,4	44,4
	Casi siempre	10	55,6	55,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	
El programa de contenido.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	4	22,2	22,2	22,2
	Casi siempre	14	77,8	77,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	
Cotidianidad del saber pedagógico.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	7	38,9	38,9	38,9
	Casi nunca	1	5,6	5,6	44,4
	Casi siempre	10	55,6	55,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	
Experiencias distinta a la docente.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	3	16,7	16,7	16,7
	Casi siempre	15	83,3	83,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Continuación

Experiencia institucional.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	2	11,1	11,1	11,1
	Casi nunca	1	5,6	5,6	16,7
	Casi siempre	15	83,3	83,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	
Conocimiento de los procesos de la experiencia.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	5	27,8	27,8	27,8
	Casi siempre	13	72,2	72,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	
Experiencia docente.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	4	22,2	22,2	22,2
	Casi siempre	14	77,8	77,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	
La antigüedad docente.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	14	77,8	77,8	77,8
	Casi siempre	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	
Conocimiento y saber.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	10	55,6	55,6	55,6
	Casi nunca	2	11,1	11,1	66,7
	Casi siempre	5	27,8	27,8	94,4
	Nunca	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Fuente: Datos de la encuesta (2018).

Es de mencionar que en el saber pedagógico existe una entidad ontológica procesual que denota influjos complejos y dinámicos y entre ellas se tiene que a consideración de los docentes el 94,4% (11,1% a veces y 83,3% casi siempre) piensan favorablemente con respecto al hecho los docentes utilizan variadas formas para atraer la atención de sus estudiantes y lograr los aprendizajes esperados. No obstante, el 5,6% manifiesta que casi nunca esto suele suceder y existe poca preocupación en los docentes en relación al empleo de estrategias motivacionales.

Un aspecto de interés y sobre el cual el 100% cree que es favorable es el empleo de anécdotas y el manejo del humor y el chiste para recrear situaciones singulares en conexión con los temas que están estudiando de forma amena, logrando no solo gran motivación sino de hecho un aprendizaje efectivo como lo reportan los mismos estudiantes al referirse a sus docentes. Este tipo de estrategias mantienen el acto pedagógico motivado y hace que la enseñanza no sea tan rígida y ayuda a mejorar los procesos e incluso favorece la valoración que hacen los estudiantes de los docentes.

Por su parte, creen el 100% de los docentes de manera favorable (77,8% casi siempre y 22,2% a veces) que los docentes estructuran un proceso de enseñanza articulado al programa que se está desarrollando de manera muy consciente y controlada, es decir, el proceso de enseñanza se desarrolla siguiendo los lineamientos emanados en los contenidos y estrategias que contempla los programas de los diferentes subproyectos que trabajan en ingeniería.

Sobre la cotidianidad del saber pedagógico que desarrollan los docentes el 94,5% cree favorablemente que día a día ellos asumen retos y posturas acordes a los tiempos que están viviendo, a los avances de la ciencia y la tecnología y articulan sus contenidos con estos acontecimientos para mejorar la formación académica de sus estudiantes según la actualidad. Aunque, un 5,6% parece no darle importancia al asunto y obvia su responsabilidad en la formación de los estudiantes.

Por su parte, el 100% de los docentes favorablemente piensan que la realización de otro tipo de actividades, distintas a las docentes, en el campo educativo se constituye en una experiencia importante y una ventaja adicional, que genera importantes aportes a los estudiantes sobre todo porque permiten elevar la formación de sus estudiantes.

El 94,4% de los docentes favorablemente cree la experiencia en instituciones pública se constituye en una contribución para la clase por el hecho de estar por dentro de los procesos de producción en las empresas dado que aporta un valor inconmensurable a la formación de los estudiantes. Pero, el 5,6% cree que esto no tiene importancia. Igualmente, el 100% está de acuerdo en los estudiantes valoran en los docentes el hecho de conocer los procesos desde la experiencia y no desde la teoría. Esta apreciación les compromete como docente a ser cada día mejor frente a sus estudiantes y favorecer con su experiencia a los estudiantes que se están formando en las carreras de ingeniería.

Los docentes en un 100% sostienen favorablemente que la antigüedad en sí misma se constituye en argumento de autoridad, a la hora de establecer criterios, generar aportes o incluso mostrar suficiencia en relación con temas de orden académico como en ocasiones lo sacan a relucir los profesores más antiguos. Finalmente, el 83,4% del personal docente manifiesta que el docente tiene conocimiento, pero eso no implica saber porque para que un saber sea aprendido y enseñado debe tener la forma de una *téchne* o *episteme*, es decir debe ser un conocimiento articulado a través de razones. No obstante, el 16,7% cree que el conocimiento si implica saber y la razón es que el saber es consciente, así como su transmisión. Es de mencionar que esta última opinión no se sostiene porque se pueden aprender y enseñar habilidades, valores e ideologías, aunque la persona no esté consciente de ello. Por otra parte, los estudios científicos han determinado en la biología del conocimiento que hay un saber que está relacionado con la transmisión genética.

4.3 Entidad afectiva (sentimientos, afectos y valores) desde la cual el docente vincula la praxis pedagógica.

Tabla 7

Dimensión: Entidad ontológica afectiva.

La formación académica recibida.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	4	22,2	22,2	22,2
	Casi siempre	13	72,2	72,2	94,4
	Nunca	1	5,6	5,6	100,0

Continuación

Historia de vida personal.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	7	38,9	38,9	38,9
	Casi nunca	1	5,6	5,6	44,4
	Casi siempre	10	55,6	55,6	100,0
Experiencias de crianza y figuras de autoridad.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	5	27,8	27,8	27,8
	Casi nunca	1	5,6	5,6	33,3
	Casi siempre	12	66,7	66,7	100,0
Venganza o fuente de satisfacción.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	5	27,8	27,8	27,8
	Casi nunca	2	11,1	11,1	38,9
	Casi siempre	2	11,1	11,1	50,0
	Nunca	9	50,0	50,0	100,0
Compromiso docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	14	77,8	77,8	77,8
	Casi nunca	1	5,6	5,6	83,3
	Casi siempre	2	11,1	11,1	94,4
	Nunca	1	5,6	5,6	100,0
Influencias notable de docentes.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	6	33,3	33,3	33,3
	Casi siempre	12	66,7	66,7	100,0
Educación con sentido de responsabilidad.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi siempre	18	100,0	100,0	100,0
Interés de los estudiantes.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	14	77,8	77,8	77,8
	Casi nunca	1	5,6	5,6	83,3
	Casi siempre	3	16,7	16,7	100,0

Continuación

Imagen del docente.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	7	38,9	38,9	38,9
	Casi siempre	11	61,1	61,1	100,0
El docente como acompañante afectivo.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	3	16,7	16,7	16,7
	Casi siempre	15	83,3	83,3	100,0

Fuente: Datos de la encuesta (2018).

Con respecto a la entidad afectiva (sentimientos, afectos y valores) desde la cual el docente vincula la praxis pedagógica para un 94,4% (72,2% casi siempre y un 22,2% a veces) es favorable que en las clases el docente indudablemente deja huella en la formación académica en las concepciones sobre el mundo, la sociedad y por ende la comprensión de los procesos educativos sobre los estudiantes. El hecho es que la mística que cada docente le imprime al acto de enseñar y las emociones que involucra el tratamiento de los temas marcan y distinguen los docentes unos de otros y son los estudiantes los encargados de valorar esta formación académica recibida. Empero, el 5,6% indica que esto nunca ocurre; tal vez el proceso de enseñanza en estos docentes no tenga involucrado los sentimientos, afectos y valores por lo cual solo se concentran en el cumplimiento de contenidos temáticos y aspectos administrativos como hacer las evaluaciones respectivas sin percatarse de su importancia en la formación.

Asimismo, el 94,5% (38,9% a veces y 55,6% casi siempre) piensa que la historia de vida personal, genera un fuerte impacto en relación con las formas y estilos como se es profesor. Ciertamente, que el saber pedagógico no está aislado de lo vivido con otras personas (con los docentes que los han formado), las interacciones con otros docentes, los estudiantes y hasta con la familia; todo esto va generando representaciones del docente y experiencias trascendentales de interacción con otros sujetos, experiencias que marcan la vida cotidiana de cada profesor. A la par un 5,5% admite que casi nunca existe una relación de estos aspectos con el saber pedagógico.

Por otra parte, un 94,5% (38,9% a veces y 55,6% casi siempre) asocia el hecho del saber pedagógico con las experiencias de crianza, la relación con las figuras de autoridad como los profesores de colegio y universidad, así como la relación personal que se ha establecido con los propios educadores, son determinantes en las formas como se concibe el ejercicio educativo por parte de los profesores. Quiere decir, que la construcción simbólica hecha por el docente desde su infancia y las figuras de autoridad repercuten indudablemente en la manera de ser de los docentes. El hecho de haber tenido profesores exigentes, responsables y ejemplares en la formación universitaria hace que al momento del ejercicio profesional docente se modelen este tipo de conductas para con sus estudiantes a fin de darles el mismo trato que ellos recibieron en su formación docente. Aunque para el 5,6% casi nunca estas experiencias previas y figuras de autoridad no tienen nada que ver con el saber pedagógico.

Del mismo modo, llama la atención el hecho que para un 38,9% (27,8% a veces y 11,1% casi siempre) admita que la docencia puede ser en algún momento una fuente de venganza o en otro momento una fuente de satisfacción. Esta ambivalencia opinática es de ver con cuidado porque implicaría que el acto pedagógico es un acto de poder donde el discurso y las relaciones de poder determinan hechos entre estudiantes y docentes sobre los cuales recae la autoridad. Aunque, el 61,1% (50,0% nunca y 11,1% casi nunca) cree esto no es así.

Asimismo, desde una mirada crítica el 88,9% (77,8% a veces y 11,1% casi siempre) reconoce que hay docentes que a nombre de la libertad individual y de la libertad de cátedra, se desinteresan tanto que no dan clases, sino que acuden el último día de clase para inventarse las notas y justificar. Tal conducta de irresponsabilidad no va de acuerdo a la ética docente porque la labor docente exige compromiso, responsabilidad e involucrarse en su ejercicio laboral con la enseñanza en pro de la formación académica de los estudiantes. Existe un 11,20% de una opinión contraria y piensan que cada docente debe ser responsable en su trabajo y dar lo mejor de sí a los estudiantes.

En un plano de alteridad los docentes en un 100% (66,7% casi siempre y 33,3% a veces) coinciden en valorar que hay profesores que los han marcado positivamente y que los han tomado como ejemplo en su praxis educativa diaria en la universidad, es decir, existe una trascendencia de sus enseñanzas y constituyen modelos a seguir como

docentes. Además, su propia praxis docente ha generado un saber pedagógico que le permite mirarse a sí mismo como docentes y como los docentes que son y creen que el ser profesor involucra todos los ámbitos de la vida.

De manera unánime, el 100% de los encuestados coincide en señalar que es necesario educar para la vida y con sentido social, teniendo como finalidad el desarrollo humano teniendo como horizonte la responsabilidad social de los actos, las convicciones, valores, voluntad y el compromiso. Hay que tener presente que la sociedad deja este encargo a la educación y por lo tanto los educadores tienen esta misión. Los espacios de enseñanza como la universidad no pueden aceptar una tesis de cultivar contravalores.

Igualmente, esta lo que piensan el 94,5% de los docentes (77,8% a veces y 16,7% casi siempre), según ellos la mayoría de los estudiantes se encuentra más determinado por los aspectos disciplinares que por el mismo interés en las cuestiones de orden pedagógico. Como se aprecia a los estudiantes les interesa más lo que tiene que ver con las disciplinas curriculares que cursan y dejan a un lado las relaciones didácticas docente, estudiante con lo cual queda a la deriva lo pedagógico del acto de enseñanza.

En atención a la imagen del docente el 100% tiene una opinión favorable (38,9% a veces y 61,1% casi siempre) pues consideran que la imagen del profesor se convierte en todo un imperativo a cuidar en relación con el esperable rol que el docente debe presentar ante la comunidad académica, especialmente frente a sus estudiantes. Además, el docente es ejemplo para sus estudiantes y como profesional sus actos son considerados por la comunidad universitaria desde una mirada ética. Finalmente, el 100% piensa positivamente (83,3% casi siempre y 16,7% a veces) que el docente se constituye en un acompañante a nivel afectivo en la medida que más que juzgar los comportamientos de los estudiantes, brinda su experiencia en función de la formación del estudiante.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Se concluye que el saber pedagógico de los docentes de ingeniería agroindustrial e ingeniería en producción animal del campus Unellez, Santa Bárbara, se origina en instancias que están dadas por concepciones y sesgos ideológicos, el quehacer docente, el conocimiento del contexto. En ese proceso interactivo con los estudiantes ocurre la construcción de experiencias así lo expresan los docentes. Pero, también involucra todos los espacios de la vida o contextos bien sea formal e informal o desde la propia experiencia del docente sin prescindirse de una preparación formal.

Por otra parte, la entidad afectiva desde la cual el docente vincula la praxis pedagógica, así como de esas experiencias afectivas tales como la formación académica que el docente ha recibido en su formación universitaria, la historia de vida personal, las figuras de autoridad y experiencias particulares de crianza, la imagen del docente, el interés que ponen los estudiantes, el propio compromiso que asume el docente en proceso de enseñanza, el sentido de responsabilidad que muestra el docente.

Finalmente, es de señalar que el saber pedagógico está definido en su entidad ontológica por aspecto como la experiencia docente, el conocimiento que tiene cada docente acerca de los procesos, la experiencia institucional, el programa de contenidos, el uso frente que hace el docente de estrategias motivaciones, la incorporación que hace el docente durante las clases de anécdotas y el humor, la cotidianidad de los contenidos tratados, así como la antigüedad del docente en su desempeño académico.

5.2 Recomendaciones

Se exhorta a la comunidad docente de los programas de ingeniería agroindustrial y producción animal a sistematizar su experiencia docente a fin de generar publicaciones donde se recoja el valioso saber pedagógico que se ha conformado en cada uno de los docentes. Estas experiencias servirían de elementos motivacionales para la comunidad docente del Programa Académico Santa Bárbara de Barinas.

REFERENCIAS

- Almonacida, F. A., Merellano, N. E. y Moreno, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesorado novel. *Revista Electrónica EDUCARE*, 18(3) septiembre diciembre, 173-190. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.10>.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (Sexta Edición ed.). Caracas: Editorial Episteme.
- Cárdenas, P. A. V., Soto, Bustamante, A. Ma., Dobbs, D. E. y Bodadilla, G. M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización Educación y Educadores. 15(3) septiembre-diciembre, 479-496. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/834/83428627008.pdf>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Tercera edición. Buenos Aires. Disponible en <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS..pdf>
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Ávila, A. (2001). Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las matemáticas. *Perfiles Educativos*, 23 (93), 59-86. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13209305#> [Fecha de consulta: enero 7 de 2012].
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia, España: Univeristat de Valencia.
- Bedoya, J. (1998). *Epistemología y pedagogía*. 3ª. Edición. Bogotá: Ecoe.
- Calonge, S. (2002). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales. *Revista de pedagogía*, 23 (66). Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.vphp?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es [Fecha de consulta: enero 7 de 2012].
- Chacón, M. y Suárez, M. (2006). La valoración del saber pedagógico desde la relación teoría – práctica: Una consideración necesaria en la formación de docentes. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, XXX, p.301–313.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial del jueves 30 de diciembre de 1999*, N° 36.860. Caracas: Ediciones DABOSAN, C.A.
- Delgado de Smith, Y., Colombo, L., y Orfila, R. (2002). *Conduciendo la investigación*. Caracas: Editorial Comala.

- Díaz, Q. V. (2004). *Curriculum, investigación y enseñanza en la formación docente*. Caracas: UPEL.
- Francis, S. y Cascante, N. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de los docentes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), pp. 1-29. [Publicación electrónica]. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/hacia-la-construccion-delsaber-pedagogico-en-las-comunidades-academicas-un-estudio-desde-la-opinion-de-docentes-universitarios.html>
- Gómez, J. (2007). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Educación y Ciudad*, (12), 69-86.
- González, M. H. S. (2016). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía -Paiep- en la Universidad Distrital Francisco José Caldas*. Tesis Doctoral. Manizales, Colombia. 14(2). Disponible en <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/2730/1/Tesis%20Hamlet%20Santiago%20Gonzalez.pdf>
- González, H. y Ospina, F. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39), 95-109. Recuperado de <http://revista.virtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/429/878>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). México, Perú: McGraw-Hill Education.
- Hurtado de Barrera, J. (2007). *El proyecto de investigación. Metodología de la investigación holística*. Caracas, Venezuela: Sypal-Quirón.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Jodelet, D. (1992). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría en psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan.
- Londoño, G. (2014). *Docencia Universitaria. Sentido, didácticas, sujetos y saberes*. Bogotá: Universidad de la Salle
- Muñoz, B. A. (2015). Las experiencias docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros: una mediación para la práctica pedagógica pp. 15-28. En Muñoz, B. A. y otros *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Compiladora Ruth Milena Páez Martínez. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Padua, J., Ahman, I., Apesechea, H. y Borsotti, C. (2004). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. 10ª. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa* (Cuarta ed.). Caracas, Venezuela: FEDUPEL.

- Ruíz Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Venezuela: Fedupel.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. Cambridge.
- Universidad de La Salle. (2010). *Currículos redimensionados*. Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vargas, J. (2007). Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Educación y Ciudad*, (12), 115-138.
- Vasco, E. (1997). El enseñar y la enseñanza. En H. Ospina y L. López (Comps.), *Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Woods, P. (1987). *La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación*. Bogotá: Magisterio.

ANEXOS

Síntesis curricular

DATOS PERSONALES		Dirección: Calle 15 entre Carreras 3 y 4. Sector Leonardo Ruíz Pineda. Santa Bárbara.	
Nombres: Edgar Fabián. Apellidos: Cárdenas Alvarado.	Estado Civil: Casado.		
Nacionalidad: Venezolano.	Fecha de Nacimiento: 13 – 01 - 1973		
C.I. 10.875.545	Teléfono: 04149769518 04247175150		
TÍTULOS PROFESIONALES.		DIPLOMAS HONORÍFICOS	
<p>- Especialista en Didáctica de la Matemática. Agosto 2011. *Universidad Valle del Momboy. Valera edo. Trujillo.</p> <p>- Licenciado en Educación. Mención “Matemática”. Octubre 2007. * Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora.</p>		<p><u>Subproyectos:</u> Didáctica de la Matemática, Ecología y Educación Ambiental, Electiva II, Electiva III, Espacio Geográfico e Identidad Nacional, Ética y Docencia, Física I, Física II, Investigación Social, Matemática General, Orientación Educativa, Sociología de la Educación.</p>	
Técnico Superior Universitario. Mención: Ciencias Agropecuarias. * I.U.T. Región los Andes. Año: 1998.			
Actualmente: Maestría en Gerencia Educativa. Convenio UVM y Universidad G.M.A en espera de título.			
RECONOCIMIENTOS			
<ul style="list-style-type: none"> ● Por su dedicación y desempeño durante el año escolar 2008 – 2009, en la Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana “Euclides Moro” Santa Bárbara, 30 de Julio de 2009 ● Condecoración: Orden Elías Araque Müller en su 1era clase. 15 de enero de 2014 ● Condecoración: Orden Elías Araque Müller en su 1era clase. 15 de enero de 2015 			

Resumen curricular del tutor

Docente:	
Omar Escalona Vivas	
Estudios Realizados	
<ul style="list-style-type: none"> • (1993). Licenciado en Educación Mención Ciencias Biológicas. Universidad Católica del Táchira. • (2000). Magister Scientiarum en Planificación Educativa. Universidad Rafael Urdaneta. • (2012). Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Venezuela. • (2017). Postdoctorado en Procesos Sintagmáticos de la ciencia y la investigación. 	
Nacionalidad	Correo Electrónico
Venezolana	omarescalona71@gmail.com
Grado Académico	
Docente de VI Ministerio del Poder Popular para la Educación. Jubilado.	
Resumen de Experiencia Profesional	
Educación media: Profesor de Biología, Química, Ciencias de la Tierra a nivel de Bachillerato.	
En educación universitaria: Profesor de pregrado y postgrado en maestría y doctorado.	



Universidad Católica del Táchira

Dr. José del Rey Fajardo
Rector de la Universidad Católica del Táchira

Mago saber:

Por cuanto el ciudadano Bachiller

Omar Escalona Vidas

titular de la Cédula de Identidad N° V 1361.015, aspirante al Título de Licenciado en Educación cumplió con todos los requisitos exigidos por las Leyes para obtenerlo, en nombre de la República y por autoridad de la Ley le confiero el Título de

Licenciado en Educación

MenCIÓN: Ciencias Biológicas

Tomese razón de este Diploma en la Secretaría de esta Universidad y reconozcáse y téngase en toda la República al ciudadano Omar Escalona Vidas como tal Licenciado en Educación con todos los derechos que le otorgan las Leyes.

En fe de lo cual, firmo el presente Diploma en unión del Secretario, el Decano y de dos Profesores de este Instituto, en San Cristóbal a los 60s días del mes de Octubre de mil novecientos noventa y tres.

El Rector,
José del Rey

El Decano,
Rubén del

Profesor,
[Firma]

El Secretario,
[Firma]

Profesor,
[Firma]

Quedó registrado bajo el N° 19 del Libro respectivo.

Resuelto:

Conforme a lo dispuesto en el artículo 102 de la Ley de Universidades y por disposición del ciudadano Presidente de la República de Venezuela se respalda el Título de Lic. en Educación otorgado por la Universidad Católica del Táchira al ciudadano Omar Escalona Vidas el día 06 de octubre de mil novecientos noventa y tres bajo el N° 19 al folio 22.

Oficina Principal de Registro Público
del Estado Táchira
San Cristóbal, 22 de 12 de 1972 Año 172 y 112
Con esta fecha y bajo el N° 22 al folio 22 del
Protocoll, Público y Principal, se ha dado
registro al presente título. Derechos: Escritura: \$ 4.000,00; Titulo: \$ 500,00; Total: \$ 4.500,00
Planilla N° 2652
El Registrador Principal,
[Firma]

Regístrate,
El Ministro de Educación
[Firma]
COMUNIDAD EDUCATIVA VENEZOLANA
CALLE A OFICIAL N° 34-348
SAN CRISTÓBAL - TÁCHIRA



N° 4282



Universidad Rafael Urdaneta

Doctor Jesús Esparza Bracho
Rector

Hago saber

Que el Cddno. Lic. Omar Escalona Vivas, titular de la C.U.V. 9.367.015, cursó y aprobó el Post-Grado de Maestría en Planificación Educativa, habiendo cumplido con todos los requisitos legales y reglamentarios para obtenerlo, por lo cual le confiero el título de

Magister Scientiarum en Planificación Educativa

Tómese razón de este Diploma en la Secretaría de esta Universidad. En Maracaibo a los veinticuatro días del mes de octubre de dos mil .-

Rector
Jesús Esparza Bracho

Vice-Rectora Académica
Lidia O. de Jesús

Secretario
M. Rodríguez

Inscrito al folio 2789 del libro respectivo

Oficina Principal del Registro del Estado Trujillo
San Cristóbal, A.G. de 2000. C.U.V. 190 y M1.
El presente Título quedó registrado bajo el N° 908 del Cuadro Principal y duplicado que se tiene en esta Oficina durante el 4º trimestre del corriente año. En el presente se inutilizaron timbres por valor de Bs. 14. Plancha 7 3391
Registrador Principal
Enrique Pérez de Armentis

Con esta fecha 25 de agosto de 2000...
Se refiere el título de Magister Scientiarum otorgado al Ciudadano Omar Escalona Vivas
C.U.V. 9.367.015, quedando registrado bajo el N° 1048 al folio 137.
Ministerio de Educación
Rodríguez





República Bolivariana de Venezuela

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Doctora Mirian Balestrini Acuña

Rector (a) de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez"

Hago saber

Que el ciudadano (a)

Omar Escalona Vivas



Titular de la Cédula de Identidad N° G-9.367.015 aspirante al título de Doctor cumplió con todos los requisitos exigidos para los Estudios de Posgrado de esta Universidad, por lo cual, en nombre de la República y por autoridad de la Ley, le confiero el Título de:

Doctor en Ciencias de la Educación

Tómese razón de este Diploma en la Secretaría de esta Universidad y reconozcose y téngase en toda la República al ciudadano (a) Omar Escalona Vivas y obsequíese los derechos inherentes a este Título.

En fe de lo cual, firmo el presente Diploma en unión de la Secretaría de la Universidad en Caracas, a los 30 días del mes de noviembre de dos mil doce. Años: 202° y 153°.



Profesor (a)

Mirian Balestrini Acuña
Rector (a)
C.I. 2.188.210

Prof. María (a)
C.I. 4.907.204

Profesor (a)



Queda inscrito en el Libro de Actas N° 97 del Libro de Actas N° 097 bajo el N° 5

Registrador Principal de Registro Público
C.I. 2.188.210
En esta fecha y bajo el N° 201 al Libro 201 del Registro Público y Primario, he sido registrado el presente Título de Doctor en Ciencias de la Educación. // C.I. 2.188.210 // C.I. 4.907.204
Folio N° 50/B Tomo N° 17

Registrador Principal

Secretaría (a)
C.I. 4.907.204