

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION  
COMISION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
AREA EDUCACION – DOCTORADO EN EDUCACION



***LA FORMACION PEDAGOGICA DEL PROFESIONAL  
DE LA SALUD***

Autor: Pbro. William Alberto Rodríguez García

Caracas, 2010

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION  
COMISION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
AREA EDUCACION

**DOCTORADO EN EDUCACION**

***LA FORMACION PEDAGOGICA DEL PROFESIONAL  
DE LA SALUD***

Autor: Pbro. William Alberto Rodríguez García

Trabajo que se presenta para optar al título de DOCTOR en EDUCACION

Tutor:

---

Dr. Mario Molins Pera

**APROBADO EN NOMBRE DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE  
VENEZUELA, POR EL SIGUIENTE JURADO EXAMINADOR**

Dr. Mario Molins P  
Coordinador

Dra. María Elena Casanova

Dra. Irama García

Dr. José Viloría

Dr. José Puchi

## **DEDICATORIA**

Al Dios de la Vida, quien me llamo desde el vientre de mi madre para consagrar mi vida al servicio del otro, del pueblo venezolano.

A mis padres: María Lucia y Luis Alberto, a mis hermanos, sobrinos, sobrina nieta y amigos, en especial a los amigos que me han acompañado en este caminar.

Al profesor, tutor Mario Molins por ser un padre, amigo en este camino de enseñanza.

A mis colegas de cátedra de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela, especialmente a la Dra. María Josefa Ferro por su apoyo y ánimo.

A la Dra. María Elena Casanova de Rojas por su amistad y sus conocimientos, por confiar en mí y darme la oportunidad de sembrar la semilla de Bioética en la Facultad, a la Dra. María Josefa Ferro de Farisato, por su amistad incondicional.

A la comunidad Santísima Trinidad de Prados del Este.

A la comunidad de estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis alumnos de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela (Carlitos Toro y Katy Dos Ramos), a la Cátedra de Psicología Aplicada a la Odontología, por haber aceptado mis ausencias y respetado mi silencio y angustias durante estos años de estudios doctorales.

Al Doctor Mario Molins por haber aceptado ser mi Tutor, por su orientación, paciencia, asesoría y dedicación durante el desarrollo de esta investigación y relectura de su contenido, por sus acertadas observaciones y estímulo constante, por su amistad.

A la Dra. Irama García por su valiosa y condicional amistad, a la Dra. Mariana Villarroel por su ánimo, interés y muestra de compañerismo.

Al Comité Académico del Doctorado en Educación.

Al Personal Administrativo de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, especialmente a Ynemar y Nancy.

A la parroquia Santísima Trinidad, al Padre Eduardo Dubriske por su paciencia y apoyo, por las familias amigas que estaban pendiente de la presentación.

A la Sra. Zoila de Jacobus y Yayita Valecillos en su acompañamiento en la corrección del proyecto de Investigación, a la Ing. Gloria de Assouad por su amistad sincera y ser instrumento en la finalización de la tesis, a mis grandes amigas Mavet, Alicia por su incondicional muestra de amistad y amor, a Mariu por estar siempre presente en todas las etapas de mi vida, al Sr. Oswaldo Cisneros y Gonzalo Paredes por confiar en mí. A Mons. Baltasar Porrás por depositar en mí su confianza durante estos años de estudios, por brindarme la oportunidad de realizar la carrera de la docencia en la Universidad Central de Venezuela.

## RESUMEN DEL TRABAJO

El presente trabajo intenta indagar sobre la “Formación Pedagógica del Profesional de la Salud” y sus implicaciones en la enseñanza para establecer a partir de ellas, las líneas de base para la formación pedagógica.

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

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

Luego de la interpretación, los resultados indican que la formación pedagógica del profesorado del sector salud es débil, dispersa, confusa, que sus saberes sobre la enseñanza tienden a ser intuitivos y generalmente se encuentran implícitos y no son públicos. Además, se aprecia una existente cultura hacia el desarrollo profesional en la institución.

Se concluye que se debe promover y orientar procesos de formación profesional o de desarrollo profesional para la formación pedagógica del profesorado del sector salud a partir de sus propias experiencias de enseñanza.

**Palabras Claves:** formación pedagógica, saber pedagógico, enseñanza, formación del profesorado, profesional de salud, identidad profesional, desarrollo profesional y personal, proceso de enseñanza-aprendizaje, ética, bioética.

## ABSTRACT

This thesis is meant to delve into the “Pedagogical Formation of the Health Professional” and its implications for teaching in order to establish from these the basic outline for pedagogical formation.

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

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

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

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

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

Portada	
Contra Portada	
Jurado Examinador	
Dedicatoria	
Agradecimientos	
Resumen del Trabajo	
Índice	
<b>Introducción</b>	12
Propósitos de la Investigación	16
Objetivos de la Investigación	18
Tipo, diseño, precisiones a nivel del método y de orden metodológico	19
<b>Capítulo I: El saber pedagógico y el aporte de la Bioética como un instrumento en la formación pedagógica del profesional de la salud</b>	26
1.1 Educación para la salud: dimensión en la Bioética y la educación dimensión ética y su influencia para la salud.	42
1.1.1 Contribuciones de la ética a la conducta profesional y a la educación para la salud.	44
1.1.2 Bioética: Origen y desenvolvimiento.	52
1.2 Objeto, naturaleza y definición de la bioética.	60
<b>Capítulo II: Formación y Profesionalidad</b>	70
2.1 Conceptos, componentes, objetivos y obstáculos de la formación del profesional de la salud.	71
2.1.1 Conceptos.	72
2.1.2 Componentes y objetivos de la formación del profesorado.	80
2.1.3 Obstáculos de la formación de los profesionales en el sector salud.	83
2.2 Perspectivas y modelos de formación en el profesional de la salud.	87
2.2.1 Tendencias derivadas de conceptos de la práctica docente del profesional de la salud.	91
2.2.1.1 Orientación Artesanal.	91
2.2.1.2 Orientación Academicista.	91
2.2.1.3 Orientación Técnica.	92
2.2.1.4 Orientación Personalista.	94
2.2.1.5 Orientación Práctica.	95
2.2.1.6 Orientación Social-reconstruccionista.	97



2.2.2 Modelos para la formación del profesorado.	99
2.2.2.1 Modelo orientado individualmente.	99
2.2.2.2 Modelo observación- evaluación.	100
2.2.2.3 Modelo de desarrollo y mejora.	101
2.2.2.4 Modelo de entrenamiento.	103
2.2.2.5 Modelo de investigación.	103
2.2.2.6 Modelo de formación y cultura profesional.	104
2.3 Formación para la profesionalidad: el profesional de la salud reflexivo desde su práctica.	105
<b>Capítulo III: La Docencia Universitaria e Identidad en el Profesional de la Salud.</b>	119
3.1 La Docencia universitaria e identidad profesional.	120
3.1.1 El profesorado universitario. Identidad y cultura latente en la enseñanza.	
3.1.2 El profesorado universitario. Concepto, tareas y funciones.	128
3.2 El saber pedagógico del profesor universitario del sector salud como marco de referencia de su práctica educativa.	133
3.2.1 Saber pedagógico, enseñanza e identidad.	134
3.2.2 Saber pedagógico, profesionalidad docente y cultura pedagógica. Un sentido para la mejora de la enseñanza.	143
3.2.3 El saber pedagógico. Una perspectiva metodológica en la mejora de la enseñanza del profesional de la salud.	150
3.3 Enseñanza universitaria en el profesional de la salud.	155
3.3.1 La enseñanza universitaria, su valor en la acción profesional del profesorado universitario del sector salud. Implicaciones y significados.	156
3.3.2 La enseñanza universitaria, tarea para el desarrollo de la acción formativa del profesorado sector salud. Relaciones y necesidades de reflexión.	164
3.4 La Formación del profesorado universitario en la perspectiva pedagógica y el desarrollo profesional.	171
3.4.1 La formación del profesorado, proceso clave para la mejora. Necesidad de la formación pedagógica en el profesional de la salud. Conceptos básicos.	172

3.4.2 La formación pedagógica una perspectiva dirigida al desarrollo profesional.	176
3.4.3 La formación pedagógica en el marco institucional. Perspectiva de desarrollo.	184
<b>Capítulo IV: Líneas base para la Formación Pedagógica Integral del Profesorado del Sector Salud.</b>	196
4.1 Dimensión normativa-operativa para la formación pedagógica de los profesores profesionales de la salud.	201
4.1.1 Criterios referenciales.	202
4.1.2 Fundamentos de la perspectiva formativa.	207
4.1.3 Propósitos.	209
4.1.4 Principios fundamentales.	211
4.1.5 Estrategias de formación pedagógica.	212
4.1.6 Recorrido procedimental para el desarrollo de las estrategias de formación pedagógica del profesorado.	215
4.2 Dimensión técnico-administrativo para la formación pedagógica de los profesores profesionales de la salud.	216
4.2.1 Estrategias institucionales sugeridas.	217
4.2.2 Aspectos logísticos.	219
<b>CONCLUSIONES FINALES.</b>	222
Conclusiones de Análisis Cualitativo.	223
Conclusiones de Análisis Cuantitativo.	235
Conclusiones Globales.	236
Hallazgos.	238
Limitaciones de la Investigación.	239
Perspectivas futuras de la Investigación.	243
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.</b>	245
<b>ANEXOS.</b>	267
<b>1.- Entrevista biográfica – guion de instrumento.</b>	268
1.1 Entrevista biográfica profesional.	270
1.2 Planificación de la entrevista.	272
1.3 Protocolo o guía de la entrevista.	275
1.4 Aspectos metodológicos y logísticos.	280

1.5 La observación como método de recogida de información.	284
1.6 El cuestionario.	293
1.7 La muestra.	297
1.8 Recogida de datos.	302
1.9 Procedimiento.	303
<b>2.- Integración de resultados.</b>	<b>304</b>
<b>3.- El saber pedagógico – elementos conceptuales.</b>	<b>307</b>
3.1 El saber pedagógico en el proceso de desarrollo del profesional de la salud.	308
3.2 El saber pedagógico y la práctica docente – implicaciones en la enseñanza.	310
3.3 La formación pedagógica a nivel universitario y el saber pedagógico.	313
3.3.1 La formación del profesor universitario profesional de la salud.	315
3.4 La trayectoria – dimensión de los profesores de la Facultad de Odontología de la UCV.	317

## **INTRODUCCION**

---

---

## INTRODUCCION

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

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

El estudio “La Formación Pedagógica del Profesional de la Salud” representa una vieja aspiración de la comunidad científica de la universidad, por abordar el problema que representan las concepciones de los profesores de la Facultad de Odontología de la UCV, que guían los procesos de enseñanza universitaria. Discusión de múltiples complejidades en tanto existen diversas construcciones semánticas que explican lo relativo al saber o conocimiento que el profesorado universitario genera en torno a la enseñanza.

Institucionalmente se hace prioritario reconocer los posibles sustratos pedagógicos originarios y derivados de profesores universitarios para permitir el

establecimiento de pautas claras y comunes entre este saber -entendido como una referencia construida en el entorno sociocultural donde se producen las prácticas de la enseñanza, para guiarlas, conducir las y transformarlas si fuese el caso hacerlas- y los proyectos institucionales de docencia, investigación y extensión.

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

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

Desde una perspectiva amplia a través de la investigación de carácter interpretativa y documental, contrastada mediante el enfoque cualitativo se ha

perfilado el propósito de analizar, interpretar y comprender el saber que constituyen los profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela en el proceso de enseñanza que dirigen con los futuros profesionales de la salud, para reconstruirlo formalmente, hacerlo explícito y determinar sus implicaciones en la enseñanza y finalmente delinear sus acciones formativas necesarias en procura de mejorar tal proceso.

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

La investigación delimitó cuatro aspectos esenciales: a).- la racionalización descriptiva de los rasgos identificados del “saber pedagógico” de los profesores en el entorno sociocultural de actuación en la enseñanza, b).- la opinión de los estudiantes de la Facultad de Odontología sobre el profesorado con relación a las experiencias de enseñanzas que experimentan con ellos, c).- las implicaciones del saber pedagógico del profesorado con la enseñanza que dirige, d).- la formación pedagógica del profesorado universitario del sector salud.

El saber pedagógico en la tarea de enseñanza del profesor universitario de área salud de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela es el

tema central de la presente investigación descubriendo el aporte que hace la Bioética en los profesionales de la salud, en el sentido de reconocer que la formación pedagógica vista desde el ámbito bioético gira en torno a la mejora y transformación de la enseñanza universitaria a partir del desvelamiento de las realidades propias del profesor universitario como profesional de la docente en la salud.

La investigación se conforma en cuatro capítulos cada uno trata aspectos relevantes de la investigación. Se ha articulado de manera coherente en función de la complejidad en el desarrollo de la investigación del tema en cuestión, “La formación pedagógica del profesional de la salud”. En el capítulo I se expone el planteamiento del problema de la investigación, partiendo de la bioética como instrumento y su incidencia en la formación pedagógica de los profesionales de la salud; en el capítulo II nos ocupamos del desarrollo del trabajo, destacando la formación y profesionalidad de los profesionales del sector salud. En el capítulo III se desarrolla la docencia universitaria y la identidad profesional. Y finalmente en el capítulo IV donde se muestra el diseño propuesto de una guía base a partir de la definición de líneas de acción para la formación pedagógica del profesional de la salud, provocadas por los resultados obtenidos en la investigación



## **PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Nuestro diseño esta entramado en la caracterización del saber -implícito- que orienta los procesos formativos de los profesores universitarios del sector salud en el espacio del aula y sus implicaciones en la definición de las enseñanzas, tomando en cuenta las percepciones de los estudiantes sobre sus profesores. Por tal razón, las palabras y acciones de los profesores adquieren especial valor en la determinación de los posibles rasgos de cultura pedagógica en el marco institucional de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela.

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

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

El propósito de la investigación se circunscribe al abordaje de las palabras y acciones de enseñanza para analizar, interpretar y comprender el “saber pedagógico” de los profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de

Venezuela, en función de reconstruirlo teóricamente, determinar sus implicaciones en la enseñanza y detectar unas líneas de acción para su formación pedagógica partiendo del saber bioético en el contexto situacional indicado previamente.

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

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Objetivo General:**

Analizar, interpretar y comprender el saber pedagógico de los profesores profesionales de la salud, de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela, determinar sus implicaciones en la enseñanza y diseñar unas líneas de acción para su formación pedagógica.

### **Objetivos Específicos:**

1. Analizar los discursos que sustentan las actuaciones del profesorado de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela en las prácticas de enseñanza.
2. Analizar las opiniones de los estudiantes futuros profesionales de la salud de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela con relación al saber pedagógico que justifican las prácticas de enseñanza de los profesores del área salud.
3. Describir analíticamente el saber pedagógico de los profesores y definir las bases para la formación pedagógica del mismo, en función de sus necesidades y requerimientos desvelados y sentidos.
4. Diseñar líneas de acción para la formación pedagógica y apoyo docente para profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela.

## **TIPO, DISEÑO, PRECISIONES A NIVEL DEL MÉTODO Y DE ORDEN METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION**

El objetivo de la investigación científica es descubrir respuestas a determinadas incógnitas o interrogantes, a través de la aplicación de procedimientos que han sido desarrollados, con el objeto de aproximarse a la certeza de que la información reunida será relevante para satisfacer dichas incógnitas o interrogantes en estudios y que además, reúnen las condiciones de confiabilidad y objetividad que son inherentes a la ciencia.

Tamayo (1997, p 215), define una investigación como: “la forma sistemática y técnica de pensar, que emplea instrumentos y procedimientos especiales con miras a la resolución de problemas o adquisición de nuevos conocimientos”. Por lo tanto, se diseñó un proceso mediante el cual el investigador conoce los elementos influyentes, determinantes o concurrentes, que intervienen en el fenómeno bajo estudio.

En esta parte del estudio, que concierne a la Metodología, se sitúa y define el tipo de investigación y su especificidad; el diseño de investigación, así como el conjunto de métodos, técnicas y protocolos instrumentales que se utilizan en el desarrollo del presente trabajo.

La investigación pedagógica requiere de diversos instrumentos para la recogida de información en el trabajo de campo, por ello es importante plantearse

metodológicamente el por qué son necesarios determinados métodos, técnicas e instrumentos.

La tesis doctoral como investigación interpretativa y multi-referencial en métodos, técnicas e instrumentos se ampara esencialmente en la metodología cualitativa en sus diversas dimensiones, sin restarle importancia a otras respuestas metodológicas que complementan a la misma como las técnicas descriptivas.

Se justifica por lo tanto, la utilización de instrumentos de recogida de información tales como entrevistas biográficas narrativas dirigidas a los profesores, registros de observación del investigador sobre los procesos formativos del aula, apoyados por la técnica de coaching para el dialogo profesional, a efectos de contrastar la observación con las percepciones de los profesores, así cómo también un cuestionario dirigido a conocer las opiniones de los estudiantes sobre sus profesores procurando describir lo que piensan y creen los alumnos.

El precepto metodológico de complementariedad (convergencia y articulación) de los enfoques metodológicos permite justificar la utilización al final del proceso de recogida de datos de una técnica descriptiva y esencialmente cuantitativa como el cuestionario, ya que la población a investigar y la muestra de estudio está referida a los alumnos (Sandín, 2003, p 32).

Esto implica entonces el establecimiento de un proceso de apoyo entre las perspectiva metodológicas cualitativos y cuantitativos, que en el caso de la presente

investigación está marcado esencialmente en lo cualitativo, sin olvidar la validez convergente del estudio y del efecto de la triangulación metodológica.

Los métodos cualitativos buscan entre otros aspectos registrar el conocimiento cultural (Spradley, 1979, p 123), indagando en detalle de patrones de interacción social o comprendiendo a la sociedad por medio de su análisis interpretativo.

Se entiende entonces que los métodos e instrumentos de investigación en este estudio, buscan reconocer el modo de vida de una ciudad social concreta o de otra forma busca la descripción y reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado, puede incluso verse como el retrato del modo de vida de una unidad social.

La unidad social explica cómo el grupo de sujetos que interactúan o establecen interacciones entre ellos y conforman una estructura cultural determina que los define tales como: una familia, una escuela, un claustro de profesores.

Puede verse desde varias perspectivas, según su naturaleza teleológica:

1. Esencialmente descriptiva
2. De registro de narrativas orales (Walter, 1981).
3. Centrada en el desarrollo y verificación de teoría. Glasser y Strauss (1967).

En el caso de la tesis doctoral, la investigación está orientada al descubrimiento de la estructura cultural del profesor universitario para el desarrollo de las prácticas formativas dirigidas desde el aula de clase, en la forma de un saber

pedagógico que delimitan de alguna manera los procesos de enseñanza universitaria que desarrolla, por lo cual saca a flote o redescubre las teorías implícitas del profesorado universitario, visto como un agente que desarrolla y realiza unas prácticas sociales (propias de su profesión) profundamente relacionadas con el desarrollo de la cultura, desde un ámbito cultural y social determinado por las características de la institución.

En este sentido, los estudios delimitados por lo cualitativo se preocupan esencialmente por el estudio de la cultura en sí misma (estructura, composición, interrelaciones culturales) para hacer luego afirmaciones explícitas sobre ellos (García Jiménez, 1994, p 24). Esta se utiliza para construir un esquema o estructura teórica que responda fielmente a las percepciones, acciones y normas de juicio de esa unidad social y los instrumentos más usados son la observación, la entrevista y la descripción.

El objeto de investigación en la tesis doctoral “La Formación Pedagógica del Profesional de la Salud” se entiende como un fenómeno que implica valores, ideas y prácticas sociales, culturales de grupos tales como los profesores; por lo que se requiere de ser interpretado tal como sucede, Rodríguez, G (1999) justifican el estudio de estas cuestiones al señalarlas como descriptivas e interpretativas, por lo cual necesitan métodos de investigación centrados en ilustrar la cultura que usan como técnicas-instrumentos de recogida de información a la entrevista, la observación y las notas de campo, así como registros, diagramas de redes sociales, genealogías, etc.

Su fuente disciplinar es fundamentalmente la antropología cultural y los principales referencias son: Ericsson (1975); García Jiménez (1991); Fetterman (1989); Sradley (1979); Werner (1987).

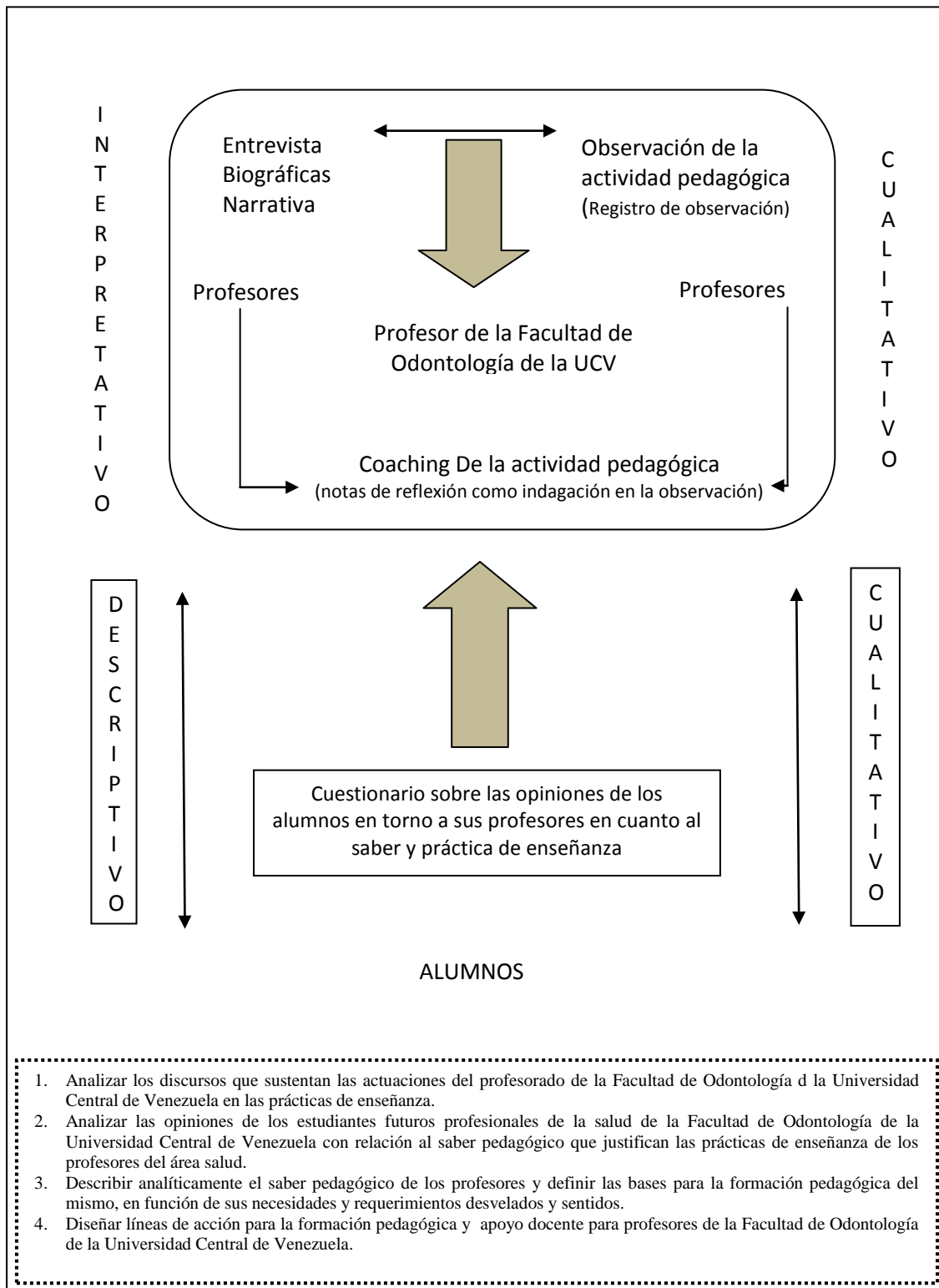
En resumen, la tesis doctoral se circunscribe:

a).- la técnica biográfica narrativa: que tiene por fin reconocer la importancia de los discursos y actuaciones pedagógicas de los profesores como referentes para reconstruir sus prácticas sociales desde su profesionalidad y así contribuir en la desmitificación de la enseñanza universitaria desde orientaciones implícitas y poco estudiadas en el contexto de la investigación.

b).- la técnica de observación: (directa con el sistema referencial narrativo y desde la posición de agente externo) que orienta el descubrimiento de las conductas que definen el acto pedagógico del profesor durante su práctica formativa y facilita la interpretación y reconocimiento entre pensamiento y acción del profesor, al apoyarse en la técnica del coaching en algunos aspectos que requieren a su vez la reflexión entre pares profesionales y el redescubrimiento de teorías implícitas en las prácticas pedagógicas de los mismos.

c).- la técnica descriptiva a través de un cuestionario: que grafica las opiniones de los alumnos sobre el pensar y hacer del profesor universitario.





Fuente: El autor

## **CAPÍTULO I**

# **EL SABER PEDAGÓGICO Y EL APORTE DE LA BIOÉTICA COMO UN INSTRUMENTO EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESIONAL DE LA SALUD**

---

---

## **CAPÍTULO I**

### **EL SABER PEDAGÓGICO Y EL APORTE DE LA BIOÉTICA COMO UN INSTRUMENTO EN LA FORMACION PEDAGOGICA DEL PROFESIONAL DE LA SALUD**

¿Qué característica posee el saber de los profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela para el ejercicio de la docencia?, ¿Qué factores o situaciones potencian u obstaculizan su construcción en la práctica de la enseñanza?, ¿Qué connotaciones refleja, el saber de los profesores en sus prácticas formativas en el aula universitaria y en la institución?, ¿Qué utilidad tiene la experiencia de enseñanza del profesor para el desvelamiento de necesidades y requerimientos sentidos de formación pedagógica?, ¿Cómo influye la Bioética en la formación del saber pedagógico del profesional de la salud?.

Al parecer estas interrogantes son el centro de la investigación, en función de la necesidad de reconstruir la complejidad, diversidad, referencia múltiple de los saberes que conducen las prácticas formativas de los profesores desde sus cátedras, es decir, los fundamentos que conducen el proceso de la enseñanza universitaria con miras al logro de la formación de determinados profesionales.

Saber entendido en su manera más general como el espacio amplio y abierto de un conocimiento en el cual se localizan, forman y modifican discursos de muy diverso desarrollo: desde los que apenas empiezan a distinguirse por sus objetos de

discurso, hasta los que alcanzan cierta sistematicidad, todavía no ligada a criterios formales desde la práctica de enseñanza realizada.

Entendiendo la existencia de una gran diversidad de posturas teóricas sobre este saber, sigo la idea extendida en círculos intelectuales de que este saber, es un constructo que se origina de las implicaciones socioculturales de las tareas profesionales que realiza el profesorado de la salud en torno al proceso formativo -en esencia proceso cultural, social y político- que dirige en el espacio del aula e institución universitaria. De tal manera, que se expresa como una representación implícita de sus experiencias de enseñanza surgidas de las creencias y conocimientos primigenios que dan piso a las capacidades pedagógicas (Estebaranza, G, 1982, p 345).

Desde esa perspectiva, este saber operacional-normativo de carácter dinámico y de naturaleza social-individual, atiende y provoca desde situaciones prácticas de la enseñanza referente a la institución universitaria, el aula, el profesor, el alumno y los saberes enseñados, hasta situaciones conceptuales referentes no sólo a diversos paradigmas o proyectos con pretensiones teóricas de sistematicidad, sino también a las conceptualizaciones sobre la práctica (Zuluaga, G, 2000, p 290).

De tal manera, el saber que orienta las acciones formativas del profesorado por medio de la enseñanza constituye una construcción del profesorado de orden socio cultural, implícito en el contexto experiencial donde desarrolla su tarea académica de docencia, a su vez que proceso pensado no consciente entre la acción, la práctica y la teoría (Meirieu, 1997, p 23).

En este punto yace una caracterización significativa sobre el saber construido implícito y dinámico, en el cual el profesorado soporta su docencia, para efectos de la investigación se denomina “saber pedagógico” a este conocimiento, entendiendo que a tenor de la naturaleza científica pluri-semántica que se expresa en la comunidad científica al respecto en los actuales momentos, la denominación inicial ayudará simbólicamente a su definición y permitirá cuestionar sus contradicciones tan comunes en todos los ámbitos del sistema escolar venezolano y del cual no escapa el ámbito universitario.

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

A todo esto, ¿qué es lo pedagógico?. En la actualidad dado la amplitud de estudios e investigaciones sobre lo pedagógico y a la pluralidad de criterios de interpretación epistemológica sobre el tema, se considera que esta interrogante es susceptible de múltiples respuestas. En este trabajo se asume que lo pedagógico es lo vinculado con el proceso de formación integral del sujeto humano (Gallego B, 1997, p 78), e implica todo lo relacionado con la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del

currículo, la comunicación alumno-profesor y la organización-gestión escolar junto a otros componentes en espacios formativos diversos y complejos.

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

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

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

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

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

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

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

De allí, que es fundamental estudiar ese saber dinámico, construido socialmente que mueven sus prácticas educativas y analizar las concepciones que manejan sobre la formación, educación, enseñanza, aprendizaje, alumno, aula de

clase, currículo, conocimiento, etc., que determinan una particular manera de concebir los procesos formativos de los alumnos que tiene a su cargo, alrededor a una posible cultura compartida colectivamente en espacio y tiempo.

El conocimiento desde el marco institucional -Facultad de Odontología de la UCV- de las características particulares y rasgos culturales de la estructura y configuración del saber que orienta las prácticas de aula del profesor de la UCV, puede viabilizar el des-ocultamiento de mucho de lo que sucede desde el punto de vista pedagógico y didáctico, ya que se pretende mejorar la enseñanza y los procesos formativos que se dirigen y producen en y desde la facultad.

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

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



Los estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad Central de Venezuela, se encuentran entre amplias y diversas maneras de enseñar, muchas de ellas entendidas de manera confusa lo que crea particulares maneras de ver (identificar) a los profesores, tomando como referencia el marco curricular de la institución.

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

A tal efecto, las características de los estilos, formas, modelos de enseñanza del profesorado universitario del sector salud se les relaciona, entre otros aspectos con la manera como el profesorado aplica un “saber” que guía su acción docente y cuya naturaleza contextualizada desconocemos en el espacio y tiempo de la investigación, a pesar de su presencia y de la marca que deja sus huellas en los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria.

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

El conocimiento profesional del profesor universitario del sector salud debe ser polivalente pero consideramos que su fuente esta en el “saber pedagógico”, que supone al explicitarlo el reconocimiento de otros saberes como el saber sobre la

construcción del conocimiento disciplinar, el metodológico curricular, el contextual y el de los propios sujetos de la enseñanza (Imbernón, 1999, p 29).

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

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

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

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

Además junto con los resabios y obstáculos que se producen en ese camino, enfrentar las propias realidades de la universidad latinoamericana, asumiendo planos de identificación que expliquen las particularidades del quehacer del profesor frente

al mundo, para romper con la común de la posible cultura académica universitaria, el aislamiento de la vida, la dogmatización y repetición de los conocimientos, y construir con la construcción de una pedagogía universitaria contextualizada.

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

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

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

Siguiendo el tono semántico anterior, Facultad de Odontología de la UCV, debe indagar sobre la existencia de los rasgos diferenciadores en lo pedagógico en sus profesores, a partir de ella, establecer políticas de formación y desarrollo profesional e iniciar el proceso de su elaboración; es decir, la estructuración de un estatuto

pedagógico propio y bien diferenciado, sin que por ello se viole la autonomía de cátedra o los procesos diferenciadores y particulares de la práctica de la enseñanza.

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

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

Las tareas que realiza el profesor universitario desde la docencia:

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

pedagógico” y el desentrañamiento de las prácticas en el aula, para mejorar éticamente la calidad de la enseñanza (Ferrerres, 1999).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por lo tanto, la investigación parte del estudio de un elemento clave para la formación docente -pedagógica- y en perspectiva para el desarrollo profesional del profesorado a partir del aprender de las propias experiencias del aula, de las situaciones que se producen en torno a la ecuación enseñanza-aprendizaje, de la que

emergen un complejo conjunto de elementos pedagógicos que definen los rasgos identificatorios del profesorado, informalmente manejado por sus estudiantes.

La Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma, por ello debe revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas sustantivas, en especial aquellas que se relacionen con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua, y salud. Un punto clave en su misión está dirigido a destacar las tareas de las universidades. Se requiere llevar a cabo esfuerzos para elevar la formación pedagógica de los profesores en el área salud, lo cual tributará en una mejor preparación de los egresados universitarios y se mejorará la calidad en la atención a los pacientes.

La actividad del profesor ha sido y seguirá siendo un aspecto de estudio de la didáctica cada vez es más evidente su papel de facilitador en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y en la educación en general.

La mejora de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje pasa necesariamente por la transformación del pensamiento y de los sentimientos de los profesores, para ello la Educación Superior necesita de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario.

Para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de



que en la universidad se enseñe a los profesores a educar , para que los estudiantes aprendan a aprender.

En la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica.

En uno de esos documentos Aguirre (2001) se especifica:

*Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza.( p 6).*

Por otra parte, el mismo autor, en otro de los documentos afirma:

*Como la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, es necesario establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente. (p 10)*

Las contundentes declaraciones internacionales anteriores y las condiciones actuales del desarrollo de la educación superior venezolana muestran una realidad que exige perfeccionar la formación pedagógica de los profesores universitarios en

atención a las necesidades de aprendizaje de los mismos y aún más en la calidad de la atención en los centros de salud.

En el presente trabajo de investigación, resulta imprescindible la reflexión cotidiana sobre la tarea de enseñar y sus implicaciones pedagógicas según sus finalidades y contextos diversos.

La formación científica en la rama del saber específico debe ir acompañada de una formación pedagógica, sólo así puede incidir en el mejoramiento de su labor profesional. La idea de la educación durante toda la vida, de la educación permanente es aplicable al profesional de la educación superior, pues el profesor universitario, en atención a las tareas docentes que realiza, requiere que disponga de posibilidades para su formación continuada.

Aquí es donde surge el planteamiento bioético como un instrumento clave para la formación integral del profesional de la salud, donde busca humanizar los espacios y tener siempre como referencia a la persona.

En el presente capítulo serán expuestos los aspectos que fundamentan el marco teórico del estudio de la ética. Entre ellos serán abordados contenidos en relación a las áreas siguientes: dimensión ética y su influencia en la educación para la salud; bioética origen y desenvolvimiento, educación para la salud y su dimensión en la educación.

## **1.1 Educación para la salud: dimensión en la bioética y la educación dimensión ética y su influencia para la salud**

Durante el inicio del siglo XIX, el médico inglés Tomás Persigan, registró el término “Ética Médica”. A lo largo del mismo siglo, comienzan a surgir las primeras asociaciones o colegios médicos y el primer código de Ontología, que sintetizan los valores inspirados en la ética hipocrática.

El primer código ético fue introducido por Florence Nightingale y elaborado en un hospital de Detroit en 1893. Por otro lado, se crean comités nacionales de ética, en diversos países, lo que contribuyó a perfeccionar aspectos éticos en el campo de la salud.

Cabe destacar que desde sus inicios, la evolución de la ética en el área de la salud mostró un interés primordial por redefinir el ejercicio de la profesión, caso que es explicado en los códigos ya referidos. Éstos tratan con amplitud situaciones de dolencias, muerte y abortos entre otros, sin describir, delinear ni explicar, compromisos y respuestas bioéticas a tales situaciones.

Caffarra (1994, p 23), afirma que la ética del profesional de la salud sería el siguiente: “los profesionales de la salud sirven al enfermo, asumen la responsabilidad de crear un ambiente físico, social y espiritual que conducirá a su recuperación”. El servicio al enfermo deja de manifiesto la marcada tendencia de una evolución de la ética, centrada en la atención clínica.

Es importante tener presente que en las últimas décadas se ha recalcado la conveniencia de revertir el enfoque biomédico para llegar al biopsico-social, lo cual ha permitido cambiar la realidad y la estrategia de promulgación en la salud, donde la educación tiene su máxima expresión (Báez, 1995). Los profesionales de la salud desempeñan un rol educativo relevante en su quehacer.

Se suman los avances presentados en el campo de la Bioética en los últimos años. Los cuales han enfatizado la necesidad de humanizar la atención de la salud, de centrar la atención en la persona y de responder entre otras, la pregunta: ¿cómo llegar a la atención respetuosa y digna?. Las respuestas a muchas de estas interrogantes y reflexiones son derivadas de la ética en general; la cual permite “aplicar los principios generales a los nuevos problemas que se consideran en la acción humana” (Caffarra, 1994, p. 23).

Dada la importancia de la propuesta anterior y de su significado para el quehacer del profesional de la salud, es que el presente estudio se realiza abordando una perspectiva personalista. Esto permitirá incorporar la Bioética a la Educación para la Salud, enfatizando una atención humanizadora, centrada en la persona, en sus derechos y en la libertad de decidir sobre su salud.

Para tal efecto, se analizarán contribuciones de diferentes autores, en relación a la importancia y evolución del campo de la ética y sus manifestaciones en la conducta del paciente y su implicación en el comportamiento profesional.

El enfoque de la bioética personalista orientará la búsqueda y permitirá identificar los fundamentos que son necesarios para introducir el estudio de la Educación para la Salud. Al tratar el pensamiento de la persona esta perspectiva se interesa por su libertad, aspecto este que conduce a enriquecer el camino y la investigación en general.

### **1.1.1 Contribuciones de la ética a la conducta profesional y a la educación para la salud**

A continuación se presenta bajo una perspectiva histórica la contribución de algunos autores frente a conductas éticas, indispensables para fortalecer el desarrollo de la Educación para la Salud. Considerando que el profesional de la salud, requiere de un conocimiento especial para emitir juicios y poder reflexionar acerca de criterios éticos de forma acertada en el desempeño de su profesión.

Desde la perspectiva histórica es posible percibir como el campo de la ética se ha enriquecido con ayuda de pensadores que han trazado un camino importante a través del tiempo y donde Aristóteles ocupa un lugar preferencial. En sus estudios fisiológicos; este gran pensador realiza una importante reflexión sobre el sentido de la felicidad de la sabiduría y de la personalidad humana, poniendo en conexión los pensamientos y las acciones (Lledo, 1996, p. 54).

El fin de la época Aristotélica no estaría en el propósito del conocimiento, más sí, en la acción de la praxis. A partir de este pensamiento, el filósofo propuso

preguntas como: ¿qué relaciones se pueden establecer entre el pensamiento y la formación de los hombres, entre las ideas y los hechos?.

La práctica, referida por Aristóteles, pasa a constituir el objeto que esencialmente va a manipular la reflexión de la ética. Se caracteriza principalmente por una conducta que es modificada por la individualidad. En un contexto comunitario, esta conducta lleva implícita los logros que la orientan y la perfeccionan. Los logros representarían el quehacer práctico, permitiendo la expresión del mundo interior, lo que adquiere una vital importancia en la intimidad, en la cual el hombre manifiesta su prudencia y su sabiduría.

La perfección, virtud o excelencia de la ética, se encuentran íntimamente relacionadas con la vida y la experiencia, o con el “qué dirán”, y cuanto mayor es la vivencia de los comportamientos éticos, mayor será la experiencia. “Lo que hace posible que esto ocurra, es el conocimiento que se tiene, sobre lo que hacemos, del por qué lo hemos escogido, y sobre si el resultado es una disposición permanente” (Lledo, 1986, p.61).

La práctica de la ética exige entonces, el conocimiento sobre cómo aplicas y de qué forma actuamos con las personas, teniendo siempre presente que el hombre no se mueve únicamente en el plano espiritual sino en su entorno personal y social.

En relación al proceso de aprendizaje, Aristóteles coloca como una forma de respuesta social, a lo que se convierte en un motor que produce un particular

dinamismo social. El ejercicio del aprendizaje, confiere al hombre una oportunidad de excelencia o perfección, pudiendo responder al mismo, gracias a unas características de su naturaleza y a su capacidad de reflexionar en la intimidad, en un espacio constituido por su libertad. El ser del hombre se presenta unido a un proceso de crecimiento y reevaluación; por tanto se puede educar, en virtud de su individualidad y libertad, admitiendo la posibilidad de una humanización. (Lledo, 1986, p. 43).

El aprendizaje y la ética mantienen así, una estrecha relación. De esta forma, la manifestación del primero, sólo es posible en la medida en que se respeten las características inherentes al hombre, confirmando la directa relación que posee con el actuar ético.

El pensamiento del filósofo, nos revela una perfecta conexión entre los aspectos constitutivos de la naturaleza humana, la que interrelacionada con la ética y con la capacidad de aprender propia del hombre permite, ser llevada al campo de la Educación para la Salud. Es en este ámbito precisamente, donde el comportamiento ético adquiere una especial relevancia. El pensamiento de Aristóteles; destaca aspectos que fortalecen las bases que fundamentan el compromiso de los profesionales de la salud, frente a la comprensión de la libre voluntad del usuario. Entre estos aspectos cabe mencionar, que la postura ética de dichos profesionales, debe implicar una práctica especialmente reflexiva, dentro de un contexto cultural y social, que le permita dar respuestas que van desde lo individual hasta lo comunitario.

Esto les exige un conocimiento sobre cómo actuar, otorgándoles así la posibilidad de mejorar su práctica gracias al conocimiento, a la experiencia y a las vivencias. Por otro lado, en función de la actuación ética, se podrá favorecer el aprendizaje efectivo, sin tener en cuenta lo inherente a la capacidad de aprender del usuario, respetando su libertad, su intimidad y su posibilidad de crecimiento y reevaluación, lo que permitiría un constante crecimiento del profesional de la salud.

De acuerdo con Polaino-Lorente, (1994, p.362), “el comportamiento de los humanos por su propia naturaleza puede y debe considerarse desde la perspectiva ética. La práctica educativa en la salud no puede escapar a esta exigencia”. En relación a esto, el autor advierte que en la actualidad es muy difícil encontrar áreas “donde no se manifiesten implicaciones éticas en el comportamiento de los profesionales”.

En términos generales, se puede destacar que “la ética constituye una preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre otro, y adquiere su forma desde la legitimidad del otro como ser, con lo cual uno configura el mundo social (...). Las preocupaciones éticas por lo tanto no son un origen de normativas sino de convivencia” (Maturana, 1995, p. 247). En el campo educativo de la salud, este último punto de vista es importante tenerlo presente ya que en muchas ocasiones se tiende a exigir una conducta al usuario, que lo lleva a negar su existencia. De acuerdo con el autor, para que la ética se haga presente y tenga



sentido, se requiere manifestar respeto por uno mismo y respeto por la presencia y legitimidad del otro, en la convivencia que surge y se crea a partir del mundo social.

Por otro lado, Cortina (1994, p. 32), refiere que el quehacer ético consiste en:

*Escoger el mundo moral en su esencia y el dar reflexivamente la razón de él, con el objeto de que los hombres crezcan sabiendo acerca de sí mismos y por tanto, en libertad (...). Nuestra ética no es “ética de la Perfección” más si de la “Satisfacción”, del máximo de satisfacciones posibles con respecto a los deseos, necesidades e intereses.*

La autora advierte que una diferencia entre ética y moral correspondería al hecho de que la primera no se atiene a la imagen determinada de hombre, que acepte como ideal de forma concreta. La moral, por lo contrario, “se puede expresar en normas, acciones, valores, preferencias o estructuras (...) en el tránsito de la moral a la ética, exige un nivel reflexivo que se dirija a la acción de manera inmediata en una reflexión filosófica, que de forma inmediata pueda orientar o enseñar” (Cortina 1994, p.30). Tanto a la ética como a la moral se les coloca como objetivos en sí mismos, los cuales permiten al hombre crecer, conocerse a sí mismo, garantizando así, su libertad. Se reconoce en la ética una actitud reflexiva, de respeto a la libertad del otro y de preocupación por la satisfacción de las carencias del ser humano.

El eje de la reflexión ética, no se reduce sólo a la felicidad o al deber, va más allá, intenta conjugar ambos, por medio del diálogo.

La autora Cortina enfatiza que la autonomía no corresponde exclusivamente a los individuos aislados; al contrario, a través del diálogo, los hombres consiguen una relación entre sí que les permite descubrir la felicidad. El diálogo pasa a constituir un medio para expresar autonomía, y el éxito de su finalidad está señalado y delimitado por la capacidad de comunicación y comprensión que tenga el hombre.

Speamann (1995, p. 33) hace referencia a la relación filosófica de la ética que comenzó hace 2.500 años estableciéndose la pregunta “sobre lo que propiamente en el fondo queremos”. Esta cuestión se fundamenta, según el autor, en el caso de que todo deber tiene un querer previo, lo que nos habilita a hacer lo propio, nuestro deber.

Lo que en el fondo queremos es sentirnos bien. La educación en este sentido, representa un proceso que introduce una realidad que es independiente en cada uno de nosotros, y que nos lleva asumir un rol que nos permita encontrar aquello que buscamos, para satisfacer nuestras necesidades y estar bien en la vida. La responsabilidad del educador está en introducir al educando a la realidad, de una forma amistosa y favorable de tal manera que orienta la búsqueda del camino que se quiere.

Según Polaino-Lorente (1997, p.2), la “ética es aquella parte de la filosofía que estudia la moral del ser humano”. Para el autor, moral “es la cualidad que se refiere a los actos humanos que se realiza de acuerdo a la voluntad del hombre y pueden ser considerados o no retos, en función de la aceptación para tal fin.

Más allá de la normativa, la ética, es una ciencia aplicada, en este caso, los principios se aplican a acciones concretas del ser humano, pues su finalidad está relacionada a la correcta acción de la persona. Para el profesional del sector salud, esto quiere decir, que la ética no corresponde a una mera descripción del comportamiento de los profesionales en este medio, “sino que fundamentalmente incide en su capacidad de juzgar y valorizar lo que le conviene o no a un determinado comportamiento, ó sea, es discernir por vía racional entre lo que es bueno y lo que es malo” (Polaino – Lorente, 1997, p. 2).

La ética exige un gran esfuerzo para poder comprender la situación pluralista de nuestra sociedad, pretendiendo con esto llevar en consideración la visión de los diversos grupos que la componen. Ninguno de ellos, puede pretender, “la verdad, es difícil conseguir que los demás acepten tu punto de vista” (Miranda, 1994, p. 51). Esta situación puede, no en tanto, revertirse en casos de que son usadas la manipulación, la coerción o la fuerza.

Para Miranda (1994. p.51), “la reflexión ética es un ejercicio de la razón, por lo tanto, es la apertura al ser humano, a la realidad en sí misma”. La concepción que cada uno tiene de la realidad, no tiene porque coincidir de forma total y perfecta con la realidad. El autor maximiza que “la verdad no se posee, se busca”, esto requiere que el profesional, demuestre y acepte humildad intelectual, lo que lo llevará a mantener abierta su disposición para comprender lo que está en su entorno cuando encuentre razones válidas para hacerlo.

Por otro lado el profesional de la salud, también tendrá que demostrar una apertura sincera frente al usuario, para abrir la búsqueda del camino a la verdad. Las características de la unidad intelectual, la apertura en dirección al otro y la búsqueda de la verdad son aspectos que actúan como condicionantes básicos en el momento del acto de la educación. Estos tres elementos abren el camino para escuchar, conducir y dar respuesta a los requerimientos de cada usuario, en virtud del ejercicio de la razón y de la realidad concreta de cada uno de ellos como personas.

De acuerdo con lo expresado por los autores, se puede resaltar que la ética, se manifiesta esencialmente como una actitud de respeto, legitimación del profesional de la salud en dirección al usuario, exigiendo una particular reflexión al considerar la autonomía, de los aspectos morales y de la capacidad de perfección del hombre, manifestada a través del aprendizaje. La consideración de estos aspectos en su conjunto, garantiza el crecimiento personal, tomando en cuenta el propio medio social y favoreciendo las necesidades de los requerimientos, deseos y bienestar en virtud de la individualidad y la libertad de un espacio humanizado.

En el campo de la educación para la salud, lo expuesto anteriormente, reclama una actitud humana, responsable y comprometida por los profesionales; sólo de esta forma se permitirá la conquista de un comportamiento creíble del autocuidado, por parte de los usuarios, en un ambiente que lleva en consideración su libre voluntad. Esto exige a su vez, comprender el comportamiento de los humanos y su concepción

del ser humano como persona los cuales por su naturaleza individual tienen implícito aspectos éticos, y que dada su importancia serán descritos más adelante.

Por último, cabe destacar, que la ética propuesta para dicho sector sanitario, es una tarea que exige reflexionar sobre las formas de como abordarlas, tomando en consideración el complejo rol que cumple en sus diversas actividades, incluyendo en ella la educativa. El fortalecimiento en el ámbito de la ética debe hacerse con base en una preparación sólida, constante y actualizada, junto a un trabajo disciplinario, que permita a los profesionales de la salud tomar decisiones y enfrentar los dilemas cotidianos con seguridad y justicia. Asegurando la dignidad y el respeto de las personas.

### **1.1.2 Bioética: origen y desenvolvimiento**

Para Gracia (1989), “la Bioética es una consecuencia necesaria de los principios sobre lo que se viene formando la vida espiritual de los países occidentales desde hace siglos”. El autor expone, que a partir de esta visión se viene reafirmando el carácter autónomo y absoluto del ser humano, tanto en el orden político como religioso. Esto llevó a la formulación de lo que se denomina, principio de la libertad moral, lo cual corresponde, a que “todo ser humano es agente moral autónomo, y como tal debe ser respetado por todos los que mantienen posiciones morales diferentes” (Gracia, 1989, p 378).

La Bioética (del Griego bios, vida e Ethos, ética), corresponde a un neologismo, esto es, una aceptación del nuevo vocablo, que no corresponde a una realidad antigua; dado que cuenta con una amplia aceptación en la literatura del siglo XIX, cuando el médico inglés Tomás Persival reveló el término “ética médica”. El gran desenvolvimiento de la bioética será especialmente en los Estados Unidos, surgiendo en ese transcurso, la mudanza de nombre, desde la moral o ética médica a bioética médica.

De acuerdo con Gaffo (1994), se pueden identificar tres razones principales en el neologismo del término Bioética. La primera razón, encuentra auge en el desarrollo de las Ciencias Biomédicas, las cuales introducen una serie de reflexiones completamente nuevas: trasplante de órganos, reproducción asistida, manipulación genética, sida, etc. A su vez, el rápido crecimiento de la ciencia médica, confiere respuestas éticas de grandes complejidades, en asuntos tales como: diagnóstico de la muerte, consejo genético y otros.

La segunda razón, se fundamenta en la presencia de “un proceso de secularización de la reflexión ética, que propone una respuesta que viene dada por la contribución de las distintas religiones al debate actual sobre la Bioética”. (Gracia, 1993, p. 13). Este proceso viene desarrollándose desde hace veinte y cinco años, afectando a diferentes ámbitos de la sociedad occidental y repercutiendo también en la ética médica. Para dar respuesta a esta problemática, se crean en la década de los

setenta, en los Estados Unidos, las comisiones presidencial y nacional para el estudio de la problemática de la ética, relacionada con las ciencias médicas.

Por otro lado, el avance acelerado de las ciencias biomédicas propone diversos dilemas, que deben ser abordados desde la perspectiva de las sociedades seculares y pluralistas; esto exige “dar una respuesta desde una ética común, de alguna manera consensuada y que refleje las convicciones éticas compartidas” (Gaffo, 1994, p. 19).

La tercera razón, hace referencia al proceso de socialización de la medicina, que ha sido influenciado por el surgimiento de instituciones que cobran los costos de salud a los ciudadanos y por el crecimiento de centros hospitalarios, lo que significa implementar criterios de distribución de recursos para la salud. En la actualidad, estos factores representan para la medicina social situaciones que deben ser estudiadas y resueltas con prioridad y urgencia.

Por último, en relación a este término cabe destacar que la Bioética desde su propia etimología, tiene un significado que va más allá de la temática de la ética o moral médica, ya que sus parámetros abarcan, no sólo los problemas del ámbito de la salud, también incluyen una preocupación ética generalizada por todos los aspectos de la vida (Bios), permitiendo por tanto, recorrer y enriquecer desde su perspectiva, el campo de la Educación para la Salud.

Pastor (1997), describe el surgimiento de la Bioética como rodeada de una serie de acontecimientos, que, en su conjunto, han impulsado el crecimiento de esta

disciplina. Estos casos son complementarios y conviven con los mencionados anteriormente. Aquí son abordados desde una perspectiva más amplia, y a continuación se realizará una síntesis de los mismos.

Para este autor, los acontecimientos que se han generado en los últimos setenta años pueden ser agrupados en tres diferentes situaciones: a) en relación al crecimiento e inclusión del método científico en las diferentes ciencias; b) al fuerte impacto que la tecnología ha aplicado en los conocimientos adquiridos en estos últimos años; c) a los paradigmas éticos tradicionales compartidos por la sociedad. Las tres situaciones se relacionan y se afectan mutuamente, por lo tanto no pueden ser consideradas de manera aislada.

El crecimiento y la práctica del método científico en las diferentes ciencias, ha sido determinado por diferentes causas; por otro lado, la ciencia como actividad analítica realiza una tarea de automatización o separación de la realidad. Al reducir los hechos se tiende a perder la visión global y se corre el riesgo de minimizarlos.

Esto ha permitido al hombre tener una actitud dominante con relación al mundo en el que ya no es suficiente el conocimiento sino su utilización. Por otro lado, el progreso de las ciencias sustituye la tradición por la idea de que la ciencia y sus principios mejorarán al hombre y a la humanidad. Lo cual reafirma que “todo conocimiento científico es bueno más allá de eso, toda realidad debe ser conocida de acuerdo con un paradigma de la ciencia moderna” (Pastor, 1997, p. 29). Este último pensamiento nos lleva a creer que la solución de los problemas sociales se puede



lograr por medio de la tecnología, eliminando las decisiones políticas. Y por último, cabe destacar, la participación del evolucionismo sobre la antropología y las humanidades como paradigmas biológicos operantes en la sociedad norteamericana y europea. Surge el Darwinismo social, lo cual se expresa a través de ideas utilitarias, entre ellas se encuentran: “el racismo científico y la discriminación, como una fuerte desvalorización del respeto por los más débiles, una de las manifestaciones más importantes de la beneficencia” (Pastor, 1997, p. 28).

El fuerte impacto aplicado y tecnológico de los conocimientos adquiridos en estos últimos años, tiene un punto de comienzo histórico como consecuencia de diversos acontecimientos, entre ellos se identifica el poder de distribución y de maldad que se conoció en la post-guerra, por parte de médicos científicos y políticos. La medicina se volvió manipuladora, dado que no se consideraba la voluntad de los pacientes en el proceso de la toma de decisiones. La ciencia y la tecnología llegaron para servir fines opuestos, generando una verdadera crisis ecológica en los últimos tiempos. Así como el científico-tecnológico, no puede ser considerado en forma conjunta un avance social y ético, todo esto despierta un interés creciente y predominante por controlar la ciencia y determinar sus límites, tanto a partir de una perspectiva política como ética y legal. Esto incluye un autoregulamiento de los avances científicos.

La necesidad de limitar el poder de la ciencia, tiene una consecuencia directa en la conexión de los hechos que ayudan a la aparición de la Bioética en las

sociedades occidentales. Esta situación demanda control y límites por lo que surgen dos propuestas. En primer lugar, la filosofía moral y ética, que orienta y dirige la forma de transmitir y controlar el conocimiento de los profesionales de la salud. Es una orientación normativa lo que lleva a proponer una Bioética que dé respuesta a “una necesidad de explicar y resolver problemas, dilemas o conflictos en el área de la ciencia biomédica que eran desconocidos hasta hoy” (Pastor, 1997, p. 30). Esta propuesta es discutible para muchos autores, dado que no es compatible con una Bioética normativa en una sociedad pluralista. Esta disyuntiva será ampliada más adelante.

En segundo lugar está relacionada con el estado cultural de los paradigmas éticos tradicionales en nuestra sociedad. Esta situación cultural pone en evidencia la pérdida de estos paradigmas; situación que anula el crecimiento armónico que permitía que nuevos descubrimientos se integraran dentro de paradigmas éticos ya existentes. La sociedad se presenta fragmentada y con una necesidad urgente de conciliar el crecimiento científico y tecnológico con la promulgación de los derechos fundamentales de la persona. Se hace aún más difícil, encontrar soluciones válidas y determinadas para que la Bioética procure consolidar y buscar armonía y equilibrio en un momento en que la ciencia y la ética no parecen entenderse. De allí surgen dos cuestiones: ¿cuáles son las presunciones generales entre la ética y la ciencia?; y ¿cuál es el conocimiento y la valoración que tiene nuestra sociedad sobre la vida humana? (Pastor, 1997, p. 31).

La situación cultural actual ha sido una protagonista esencial en el surgimiento de varias propuestas para la Bioética. Por otro lado, se presenta un fuerte escepticismo y relativismo, que lleva a considerar que todo es válido en cualquier comportamiento. El racionalismo deja de ser imperante para todos los hombres y las posiciones subjetivas y utilitarias se hacen preponderantes. Para algunos se manifiesta una pluralidad ética como consecuencia de una nueva reflexión bioética, ante los avances de la biomedicina y ante el descontrol de la ciencia en los últimos años. Debido a la creciente y divergente problemática, la pluralidad en la salud genera incertidumbre y confusión, exigiendo una mejor y mayor fundamentación Bioética en las actuaciones profesionales, incentivando así, el surgimiento de corrientes bioéticas en muchos casos discordantes.

Algunos autores han propuesto que la Bioética sea normada con una cierta objetividad para asegurar su universalización. Para ello se propone la búsqueda de principios que puedan aplicarse a problemas concretos y que permitan decidir entre lo lícito y lo ilícito de determinadas prácticas en la salud. El problema que surge es que frente a situaciones nuevas no siempre se van a encontrar criterios pautados o previamente establecidos. Esto puede llevar a que en algunos casos, se busque lo conveniente sólo para un momento dado, a través de acuerdos o consejos, en lugar de discutir los principios para cada situación específica. No existen por lo tanto, puntos de referencia estables, en su lugar se presentan algunos principios como máxima para

dar respuestas rápidas y fáciles. Esto es lo que ocurre por ejemplo con los principios de la Bioética.

Serrano (1993), indica que una Bioética normativa ofrece respuestas negativas, pues corresponde a una ética de mínimos, a través de un proceso de principios o norma moral, que se espera que concuerden, a pesar de tener un origen diferente. Esto fortalece los argumentos para fundamentar la idea de que no es posible una Bioética con estas características, en una sociedad pluralista.

Desde el punto de vista sociocultural, el surgimiento de la Bioética se encuentra ligado al crecimiento científico y tecnológico y a la pérdida de paradigmas tradicionales éticos, compartidos por las manifestaciones en el conocimiento informado, lo cual tiene influencia posterior a la carta de los enfermos. Esta situación se relaciona con la crisis provocada por el paternalismo profesional. A partir de esta problemática, se defiende la postura autonómica del usuario, la cual debe predominar sobre el principio de la beneficencia. Convirtiéndose en otro de los componentes que contribuirán a aumentar la situación de pluralismo.

Y por último, cabe indicar el fenómeno de secularización que tuvo un papel determinante en su momento dado que influyó en la regularización de la ética sobre la Bioética.

## **1.2 Objeto, naturaleza y definición de la Bioética**

En este punto se describirán en primer lugar, los aspectos concernientes a las generalidades del desarrollo de la bioética y en segundo lugar, se presentará la bioética personalista, su origen, definición, principio, aplicación y contribuciones en el área de la salud.

Gracia (1994, p. 11), citando el médico cancerólogo Van Renssealer Potter en su libro de Bioética definió el concepto como: “el estudio sistemático de la conducta humana en el área de las ciencias de la vida y del cuidado de la salud, en cuanto esta conducta es encaminada a la luz de los valores y principios morales”. Hace pocos años se descubrió que el vocablo “Bioética” no es una creación de Van Resnssealer Potter, sino uno un invento del teólogo protestante Fritz Jahr, quien dio tal título a un artículo del año 1927, publicado en la revista Kosmos. El término fue reimportado a Europa como una creación de los años setenta, en la cual participaron Potter, Hellegers, Shiver y recibió de Callahan el estatuto disciplinario en un artículo de 1973. Esta reimportación, por cierto, no estuvo exenta de cambios, pues en el caso de Potter se trataba de una suerte de advertencia apocalíptica sobre la necesidad de una “ciencia de la supervivencia” y en el de Hellegers y los creadores del Kennedy Center de una revitalización humanística de la medicina y de las ciencias biológicas relacionadas al bienestar humano.

Desde entonces, esta bifronte apariencia de la Bioética ha producido distintas tradiciones de estudio y aplicación. El aporte del teólogo protestante Fritz Jahr es especialmente interesante por centrar su atención en lo que denominó “el imperativo Bioético”. Parafraseando a Kant, Jahr sugiere considerar a cada ser vivo como un fin en sí mismo y tratarlo como tal en la medida de lo posible. La formulación no fue definitiva sino hasta algunos años después del primer artículo de 1927. De allí su importancia en el campo de investigación biológica que emplea animales. Jahr analiza la importancia de un contacto con la reflexión, la deliberación y el análisis de intenciones y convicciones para los investigadores.

El concepto de Bioética presentado por Potter se puede identificar como objeto de estudio “la conducta humana”, aquella que es abordada a través de un estudio sistemático. Esto es, un sistema organizado con principios implícitos que permitan su aplicación y extensión a las áreas de las ciencias humanas y de la atención a la salud; contemplando en su descripción, un análisis ético de valores y principios morales. En la definición, el autor hace referencia a la necesidad de sistematizar el estudio de la Bioética; introduciendo aspectos básicos que evidencien la dirección que la referida medicina deba tomar, más allá de los simples indicadores de una situación social y cultural en crisis.

Los aspectos contenidos en la definición presentan un orden y se destacan de forma clara los componentes a ser considerados. Considerando la referencia de los autores como Pastor (1997) y (Cortina 1993), es posible detectar que Potter, en el

libro antes mencionado, relaciona los componentes definidos, con una situación intermedia entre la ciencia humana y la biología, como una forma de contribuir a la sobrevivencia y futuro de la especie humana, asegurando el mejoramiento la calidad de vida.

De acuerdo con esta proposición, la definición toma característica utilitarista, lo que limita su aplicación, y, por otro lado, puede ser considerada un ejemplo adecuado en el sentido de la disposición y dirección de los elementos a estudiar.

Para Cafarra (1994), el objeto material de la Bioética está formado por el ámbito de la vida (bio-ética), y el ámbito propio de la ética es exclusivamente el actuar del humano (bio-ética). A partir de aquí, “el objeto material de la Bioética es el actuar humano en el ámbito de la vida”. Así podemos decir que en la práctica la Bioética se presenta como un conocimiento científico de la vida y el uso de su saber, permite ser aplicada en nuestro día a día.

El término Bioética puede ser definido como el “estudio de los problemas éticos que propone el desarrollo de las diferentes ciencias y tecnologías que se pueden aplicar para influir o modificar la vida humana”. Por otro lado, el objeto de la Bioética corresponde a la comprensión de las acciones que sobre la vida humana pueden ejercer las ciencias biomédicas sobre la vida humana (Lavados, 1990, p.17).

En virtud de su objetivo, la Bioética es una disciplina que pertenece al saber filosófico, que nos aproxima de una forma práctica y especulativa al entendimiento de

lo que es el hombre. Esto quiere decir que su conocimiento tiende a dirigir la acción humana en conformidad a los valores éticos y sus principios fundamentales, entre los cuales cabe destacar, el respeto por la vida humana y la autodeterminación, ambos interviniendo en sus propios niveles de actuación. El primero un nivel objetivo y el segundo, un nivel subjetivo.

Cortina (1993), enfatiza la necesidad de que la Bioética debe colocar su punto de reflexión fundamental en la vida humana, centrada en la persona. Sólo de esta forma, esta disciplina podrá incluirse en un contexto cultural caracterizado por una racionalidad, producto de un aprendizaje histórico social.

La Bioética señala que su origen, su destino, el fin que persigue y su objetivo corresponden al principio de mantener la dignidad de la vida. Los procesos biológicos no son suficientes para conocer la magnitud y el valor de la vida, por lo tanto, la idea biológica, no es capaz de describir aspectos propios del hombre como son: su libertad, su responsabilidad y la muerte. Por el contrario, la propia vida se manifiesta con una respuesta a la energía que es dirigida por nosotros mismos y que nos permite educarnos, crecer, renovarnos y progresar en un sentido humano. La ética se presenta aquí con una legalidad humana que no es forzada ni obligatoria y nos permite ser libres. En nuestra vida, seguimos leyes que no son forzadas “sino libres y potestativas, autónomas y espontáneas, voluntarias y objetivas”. La vida humana es intrínsecamente ética y la Bioética es “hacer justicia a la vida, dar al vivir lo que es suyo” (Del Barco, 1997, p.12).



León (1997), señala que en relación al contenido a las definiciones sobre Bioética, es posible encontrar una diversidad de criterios. Hay autores que proponen una Bioética desde una perspectiva de reflexión e investigación disciplinaria, en relación a los progresos técnicos medios. Otros, la vislumbran como un método de análisis, para favorecer la toma de decisiones, siendo considerada también como una búsqueda de normativa. Esta última, denominada Bioética normativa, propone una ética de mínimo que responda a una mayoría, situación que es incompatible con los derechos de las personas en una sociedad pluralista.

No obstante, las distintas concesiones y ámbitos de aplicación que puedan existir, en la Bioética deben estar siempre presentes, las reglas clásicas de la Deontología Médica como son los principios de beneficencia, benevolencia y de confidencialidad; como también otros más recientes, entre los que se encuentran el principio utilitarista o de justicia, de la búsqueda del bien para el mayor número de persona, el principio de universalización en el cual la persona representa un fin y nunca un medio, y los principios de igualdad, dignidad, equidad, como una forma de compensar el utilitarismo. Es así como estos principios pasan a constituir elementos generadores de acción y las reglas se aproximan a la acción a través de la aplicación concreta de dichos principios (León 1997).

De la aplicación de las teorías Bioéticas surge una variedad de criterios, que dan lugar a diferentes modelos éticos de referencia práctica, algunas de ellas son:

Modelo Liberal–Radical, Bioética de los Principios, Bioética de la Virtud y el Modelo Personalista.

La corriente perteneciente al Modelo Liberal-Radical, es no cognitiva y se fundamenta en la voluntad del sujeto. Dirige sus propósitos a un subjetivismo radical, en el cual la opción ética no tiene otra justificación sino las propias motivaciones personales. Es lícito lo que es libremente querido, que no perjudique la libertad de los demás. En la vida cotidiana, este modelo es permisivo, por lo menos como la liberación del aborto y la libertad de decidir de la muerte.

Ésta pondera la maximización del placer y la minimización de lo desagradable para el mayor número de los individuos. Para esto, propone realizar un cálculo de valor, cuyo criterio ético es la utilidad social. Dada sus características, éste método hace difícil conciliar la satisfacción de necesidades colectivas con las individuales. El criterio de esta corriente no considera en su actuación la utilidad respecto a quién o a qué. Esto significa que no toma en cuenta que la salud es la finalidad del quehacer profesional.

Otra corriente es conocida como Bioética de los Principios, la cual se fundamenta en el modelo Ontologista o Kantiano y en el Utilitarista. Nace en los Estados Unidos, como modelo conciliador entre diversas corrientes bioéticas y aspira ser el instrumento básico de decisiones éticas en el ejercicio. Sus argumentos apoyan los principios de la Bioética como normas morales autónomas que se le imponen al

hombre por su propia fuerza o por su deber. A partir de este modelo se definen los principios de: Autonomía, Beneficencia y Justicia, surgidos de la denominación de la Deontología Pluralista.

El modelo de la Bioética de la Virtud, surge como una reacción contra el paradigma de los principios y se caracteriza por el intento de recuperar la virtud Aristotélica. Pone énfasis en la experiencia del hombre como agente moral, en sus motivaciones y sus disposiciones para actuar, llevándolo a un modelo de hombre virtuoso. Esta corriente presenta algunos inconvenientes, entre ellos por ejemplo, el abandono del concepto del deber, la falta de énfasis en la utilización de principios y de normas.

La corriente Bioética Personalista, apoya un modelo cuya concepción “mantiene el primado y la intangibilidad de la persona humana, considerada como valor supremo, punto de referencia en el fin y no en el medio” (León 1997, p. 121).

La posición principal que argumenta este modelo, es el respeto por la libertad de la persona y su individualidad. Esta corriente, será abordada a continuación dado que la misma fundamenta de manera esencial la postura de la Bioética que se adoptará en la presente investigación.

La fundamentación personalista es expresión de una seria reflexión racional sobre la realidad que constituye el centro de la actividad biomédica, a la vez sujeto y objeto de la misma: la persona humana.

Se procederá a reflexionar sobre la necesidad de fundar la Bioética en una comprensión de la realidad, haciendo ver que, incluso cuando se niega esa posibilidad, es la realidad misma la que se impone a nuestra subjetividad ética. Pero no se trata de cualquier realidad, sino de la realidad de la persona: esa persona concreta a la que hay que tratar médicamente, y esta otra persona humana que es el profesional de la salud y que tiene que decidir cómo tratar al ser humano que lo necesita.

Habrà pues, que reflexionar sobre el significado profundo de esa realidad que llamamos “persona”. A partir de esa base, podremos deducir racionalmente algunos principios fundamentales para la práctica médica, algo así como la estructura ética de una Bioética Personalista.

Se parte de la Bioética Personalista porque enfatiza una atención humanizadora, centrada en la persona, en sus derechos y en la libertad de decidir sobre su salud; esta opción nos la sustenta y nos la fundamenta la Constitución Bolivariana de la República de Venezuela, en el Artículo 83:

*La salud es un derecho social fundamental, obligación del Estado, que lo garantizará como parte del derecho a la vida. El Estado promoverá y desarrollará políticas orientadas a elevar la calidad de vida, el bienestar colectivo y el acceso a los servicios. Todas las personas tienen derecho a la protección de la salud, así como el deber de participar activamente en su promoción y defensa, y el de cumplir con las medidas sanitarias y de saneamiento que establezca la ley, de conformidad con los tratados y convenios internacionales suscritos y ratificados por la República.*

Continuando el artículo 84 de la Constitución de la República Bolivariana de

Venezuela:

*Para garantizar el derecho a la salud, el Estado creará, ejercerá la rectoría y gestionará un sistema público nacional de salud, de carácter intersectorial, descentralizado y participativo, integrado al sistema de seguridad social, regido por los principios de gratuidad, universalidad, integralidad, equidad, integración social y solidaridad. El sistema público nacional de salud dará prioridad a la promoción de la salud y a la prevención de las enfermedades, garantizando tratamiento oportuno y rehabilitación de calidad. Los bienes y servicios públicos de salud son propiedad del Estado y no podrán ser privatizados. La comunidad organizada tiene el derecho y el deber de participar en la toma de decisiones sobre la planificación, ejecución y control de la política específica en las instituciones públicas de salud.*

A continuación se desarrolla en el capítulo II de la presente investigación, todo lo relacionado con el tema de la formación y profesionalidad de los docentes, como profesionales de la salud y las perspectivas, modelos para responder a las tendencias que se enfrentan en estos tiempos en Venezuela y en el mundo.

## **CAPÍTULO II**

### **FORMACIÓN Y PROFESIONALIDAD**

---

---

## **CAPÍTULO II**

### **FORMACIÓN Y PROFESIONALIDAD**

Responder a las necesidades educativas por parte de los docentes como profesionales de la salud requiere para nuestros futuros estudiantes, de una sensibilidad y de una preparación profesional integral.

En la práctica educativa y en la práctica de formación de docentes, subyacen concepciones, conscientes o no, que guían el desarrollo de la misma, por lo que un punto medular tanto para el diseño de una propuesta para la formación, como para la reflexión sobre la práctica, es clarificar, entre otros aspectos, los conceptos, perspectivas y modelos que utilizamos al desarrollar nuestras prácticas educativas en general y, en este caso, las prácticas de formación de educadores en el área de la salud.

Por otra parte, a través de los planteamientos de los diversos teóricos resulta evidente que la formación constituye uno de los criterios principales para promover tanto la profesionalización como la profesionalidad, al respecto existen algunas propuestas de estrategias para la formación que pueden encauzar al educador para que desarrolle una práctica profesionalizada y con profesionalidad.

Pensar en la formación requiere superar la concepción reduccionista de considerar las dificultades de la educación como problemas técnicos y, por lo tanto, reducir el ser un educador profesional al manejo de técnicas para solucionar dichas

dificultades, es decir, ver sólo la parte instrumental dejando de lado la reflexión sobre la práctica para mejorarla.

Las propuestas mediadoras para la formación deben considerar los aspectos políticos y éticos, ya que determinan el tipo de organización, la burocracia, el tipo de relaciones humanas que se establecen, así como los valores que se practican y transmiten.

En este capítulo se presentan algunos conceptos, objetivos, componentes y obstáculos en la formación de los educadores del sector salud, así como un panorama de algunas perspectivas y modelos de formación docente para, posteriormente, ubicar en qué concepción y perspectiva de formación se fundamenta la propuesta de formación para favorecer el proceso de constitución de la identidad profesional de las y los educadores del sector salud.

## **2.1 Conceptos, componentes, objetivos y obstáculos del profesional de la salud.**

Desarrollar propuesta de formación dirigida a los profesionales de la salud, requiere aclarar algunos conceptos, tener en cuenta los componentes y objetivos generales de formación dirigida al profesorado, así como reconocer algunos obstáculos a los que se enfrentan. A continuación se presentan algunos conceptos de formación profesional y formación permanente del profesorado.



### **2.1.1 Conceptos**

Existen distintas definiciones de lo que es la formación, por lo que a continuación se retoman algunas de ellas para clarificar este concepto y poder arribar al concepto de formación permanente, por un lado, y la de formación permanente del profesorado por otro.

De acuerdo con Gadamer (1986), el concepto de formación es básico en el humanismo; Gadamer retoma y analiza los conceptos de teóricos como Kant, Humboldt y Hegel, y plantea que el hombre al nacer se inserta en el mundo y que parte de la formación consiste, precisamente, en apropiarse de él y situarse en él, a través de irse formando dentro de la sociedad, lo que implica apertura hacia los otros y distancia respecto a sí mismo, en tanto ser social e histórico.

La apertura mencionada por Gadamer implica diálogo, reflexión, conocimiento y transformación, con los otros y hacia sí mismo.

Honore (1980), al abordar el concepto de formación hacer referencia a la incompletud del ser humano.

Un aspecto importante, señalado por Honore, es que al hablar de formación comúnmente se hace referencia a una acción externa al sujeto y se pierde la perspectiva de la formación desde la interioridad del mismo, por lo que define a la formación como “una actividad por la cual se buscan, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad” (Rosas 1999, p. 55).

Honore (1980) señala que el termino formación ha dado lugar a la formación continua al ser considerada como un derecho; también se le ha relacionado con el desarrollo social y económico, ya que se requiere de actualizaciones periódica para realizar una actividad ocupacional o profesional.

Para Honore la formación está constituida por cuatro dimensiones:

1. Personal, posibilidad de reflexión y transformación de sí mismo.
2. Interpersonal, posibilidad de crecer junto con y a partir de los otros,
3. Institucional, relaciones entre los procesos de formación y las instituciones en las que se desarrollan.
4. Política, hace referencia al contexto externo e interno de la institución en la toma de decisiones respecto a la intervención en la formación.

Dominique, P (1990), al igual que Honore, plantea que la formación no se reduce a la acción ejercida externamente por un formador a un “formado” que recibe pasivamente los conocimientos.

Para Ferry, G, (1999) la formación consiste en una dinámica de desarrollo personal, a través de la cual se va adquiriendo cierta forma; una forma para actuar, para reflexionar, para perfeccionar, es tener aprendizajes para ir descubriendo y desarrollando capacidades, razonamientos, imágenes del mundo.

De acuerdo con Foucault, M, la formación es “objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico”.

Reyes (1993), la concibe a la formación como:

*Un proceso de reflexión acerca de sí mismo, asumiéndose como objeto de conocimiento y transformación (...). Implica diferentes momentos que se pueden vivir con mayor o menor conciencia, pero que permanecen como soporte para articulaciones posteriores abriendo o cerrando posibilidades de desarrollo, como situaciones a las que jamás se puede renunciar, pero que son susceptibles de ser resignificadas permanentemente. Así, la formación siempre está ligada a un proyecto. (p.58)*

Los autores citados coinciden en que la formación no es un proceso externo y ajeno al sujeto, es decir, no es que otro lo vaya a formar, sino que es él, con la mediación de los otros, quien tiene que encontrar su forma y desarrollarla. En su proceso de formación el sujeto, a partir de las experiencias vividas, sus conocimientos, las habilidades adquiridas, realiza un proceso de regreso a sí mismo, de reflexión y auto-comprensión, que le permite irse formando y en ese proceso transformarse.

El planteamiento implícito de dicho proceso continuo de “dar forma” hace alusión a la incompletud del ser humano, cuyo proceso de formación se va expresando en actitudes y acciones de su vida.

Para Ferry, el currículo, los contenidos, materiales y, en general, los dispositivos diseñados y utilizados en los procesos que tienen como propósito apoyar la formación no son sino medios para que ésta se pueda dar. Asimismo, plantea que aunque un sujeto esté realizando un trabajo y por ello vaya adquiriendo experiencia no significa que se esté formando, sino que ello sucede hasta el momento en que recupere esta experiencia para hacer un trabajo sobre sí mismo, es decir, una reflexión

acerca de lo que hizo y una búsqueda de nuevas maneras de hacer, por lo que no se puede formar haciendo, para que se dé la formación, según Ferry, se requiere de 3 condiciones: un lugar, un tiempo y una relación con la realidad.

Un lugar y un tiempo especial y separado del momento de la acción son importantes, pues no se puede o poco se puede lograr en términos de reflexión cuando hay que responder ante la demanda de la acción. Por otra parte, este lugar y tiempo diferidos del momento de la acción generan un distanciamiento necesario con la realidad y en ese proceso reflexivo con lo que se trabaja es con las representaciones de esa realidad, a través de los acontecimientos que se recuerdan y de las visualizaciones que se proyecten a futuro, anticipando probables situaciones y formas de actuar ante ellas. Esta anticipación preparatoria es una parte importante de la formación por lo que es sumamente conveniente que los futuros miembros docentes profesionales de la salud, se preparen previamente a su incorporación para que visualicen el probable escenario en el que se desempeñarían, de no ser así puede fracasar o estar sometidos a un enorme estrés al estar en la práctica.

Respecto a este mismo punto de la necesidad de un espacio distinto al momento del desarrollo de la práctica para la reflexión, Schon (1992) plantea que existen 3 elementos que constituyen el pensamiento práctico del profesor, que dichos elementos los podemos ubicar en los profesionales de la salud, específicamente los Odontólogos de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela:

1. *Conocimiento en la acción.* Hace referencia al conocimiento que ejecutamos al desarrollar una acción, es decir, se desarrolla una acción inteligente basada

en conocimientos y reflexiones anteriores; estos conocimientos previos permiten ir ajustando la acción, pero no existen una reflexión consciente y la acción se realiza de manera mecánica, rutinaria, inconsciente.

2. *Reflexión en la acción.* Se produce cuando durante la acción se presentan situaciones inesperadas por lo que es necesario hacer “altos”, “paradas”, para pensar y resolver la situación, sin interrumpir la acción en sí misma, para lo cual se usan nuevas estrategias de acción, que pueden desarrollarse a través del ensayo y error. Se puede considerar que “es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo” (Schön, 1992), porque la inmediatez de respuestas no permite tomar distancia de la acción misma y generar un pensamiento más analítico. Hay una presión debido a las demandas psicológicas y sociales a las que se debe responder y no se dispone de mucho tiempo para resolverlas.

3. *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción,* este es el nivel más afinado de reflexión, en su sentido de pensamiento y acción para la propia transformación, pues se estructura a partir de la reflexión de una acción pasada y de las reflexiones y decisiones que durante esa acción se realizaron, lo que puede permitir modelar una acción futura. Implica un análisis que no está presionado por la urgencia de dar una respuesta inmediata, y se apela a una mayor sistematicidad en la valoración, la comprensión, el análisis y la reflexión para la búsqueda de nuevas estrategias de acción en la reconstrucción de la práctica. En concreto, se puede decir

que es el análisis y evaluación de las características y proceso de una acción, que se efectúa tiempo después de haber acontecido.

Estos tres componentes del pensamiento práctico no son independientes ni excluyentes. De acuerdo con Pérez Gómez (1992), una práctica eficaz requiere de la intervención y complementación de los tres componentes. De la misma manera, la formación, en cuanto proceso reflexivo para la transformación, se logra realmente al llegar al tercer componente del pensamiento práctico, el cual requiere de un tiempo especial y separado del momento mismo de la acción, tal como lo plantea Ferry (1997).

Asimismo, si se trata de la reflexión de una experiencia pasada es imprescindible retomar la parte emotiva, pensar “cómo actué”, “cómo me sentí”, “por qué actué así”, “por qué me sentí así”, es decir, tratar de entender no sólo las ideas, sino los sentimientos para que la visualización a futuro no se haga sólo en términos de qué hacer técnicamente, sino en cuanto a cómo afrontarla actitudinalmente.

Ferry (1997), coincide con este planteamiento y lo caracteriza como “el encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo”.

Si se hace referencia a la formación profesional del educador en la salud, es necesario precisar que ésta puede darse en dos fases: a) inicial; b) permanente o continua. La primera hace referencia a la escolaridad que se cursa para legitimar y acreditar, a través de un documento, el pertenecer a la profesión determinada; la segunda hace alusión a los procesos formativos que va viviendo el sujeto después de

esa etapa inicial, a lo largo de su desempeño como profesional y que pueden o no, ser experiencias.

En un sentido más amplio se puede decir que la formación permanente de los educadores, se dirige al perfeccionamiento en su tarea, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno, supondrá entonces, la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional. Es decir, la formación permanente debe considerar el desarrollo de las capacidades, actitudes y habilidades, pero también el cuestionamiento a los valores y concepciones de los profesores, en lo individual y como colectivo.

De acuerdo con Ferry (1983) podemos ubicar a la formación del profesional de la salud en las 2 dimensiones que cita dicho autor:

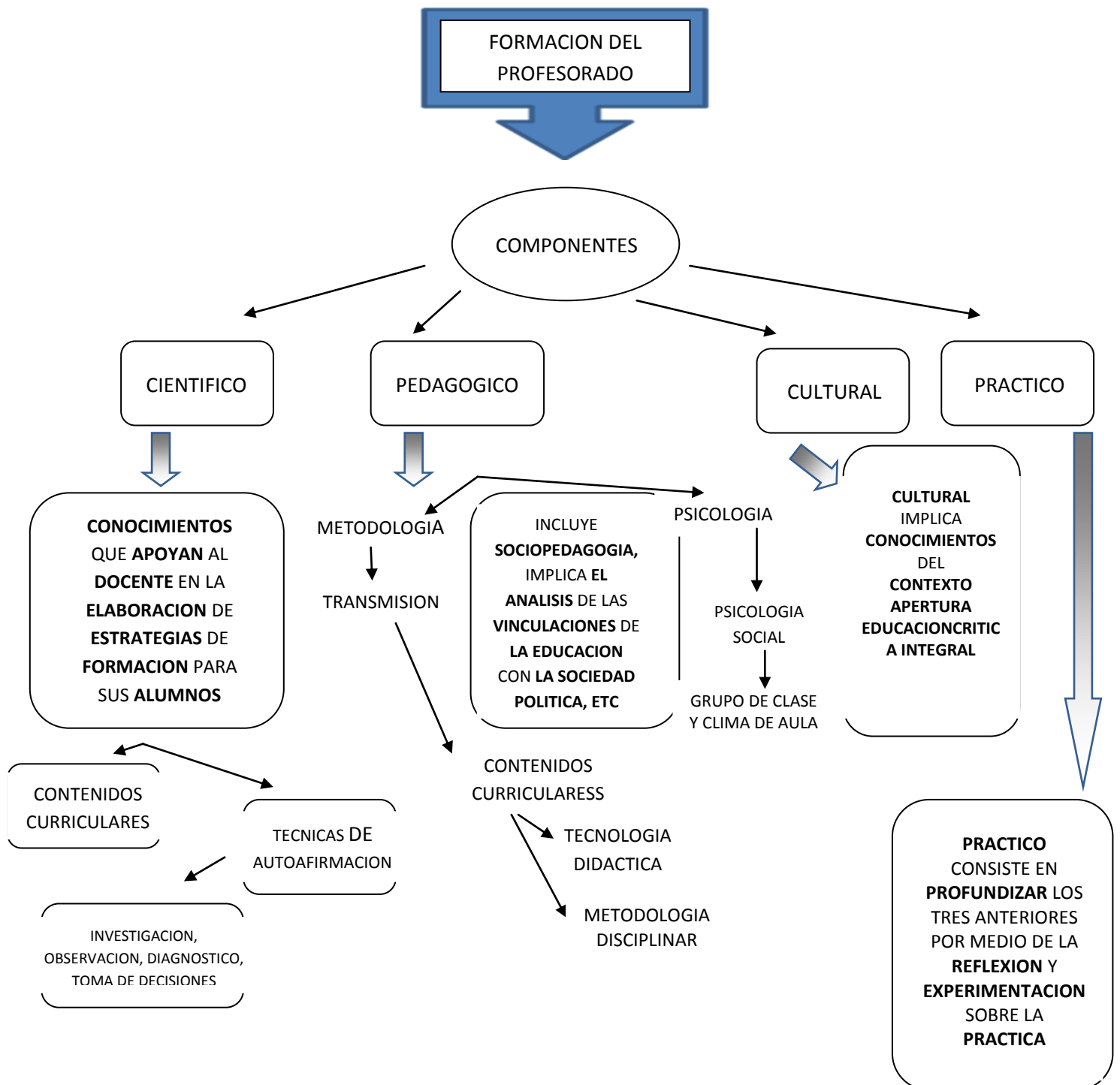
1. Es una formación doble porque requiere de una formación académica-disciplinar, y una formación pedagógica-profesional.
2. Es una formación profesional. Para el mencionado autor es necesario poner énfasis en esta formación para reivindicar la actividad educativa, debido al cuestionamiento de la enseñanza como profesión, y transformar situaciones generadas por su devaluación. Según él, si se reconoce al educador en su calidad de profesional: a)- la administración tendrá que ceder autonomía a los educadores y reconocer que pueden tomar decisiones y asumir responsabilidades. b)- las instituciones formadoras

tendrán que reestructurar sus programas y formar a su vez a sus agentes formadores para que den respuestas adecuadas para la formación de profesionales. c)- los educadores deberán asumir su propia responsabilidad y tener conciencia de su quehacer y sus repercusiones como profesionales y la formación de formadores.



## 2.1.2 Componentes y objetivos de la formación del profesorado

En el gráfico 2.1 se exponen los componentes, que desde el punto de vista de Imbernón (1997) –el cual comparto- debe considerar la formación del profesorado.



Pérez Gómez (1992), plantea que hay una triple exigencia por la que el docente debe formarse permanentemente y con mayor razón el profesional de la salud: el incremento y los cambios en el conocimiento científico, la cultura y el pensamiento; los cambios sociales; y el desarrollo continuo del conocimiento psicopedagógico.

Retomando algunas consideraciones de algunos autores como Castro (1991), de Biscarri, J (1993); de Imbernón (1997), de Fernández (1997); algunos de los objetivos de la formación de los educadores, son:

- Estudio, experimentación y reflexión sobre la práctica.
- Intercambio de experiencias y reflexiones.
- Adquisición de nuevas técnicas para su trabajo educativo, así como de herramientas metodológicas para la indagación y reflexión de su propia práctica.
- Dominio de técnicas de seguimiento y toma de decisiones, para el análisis del proceso.
- Desarrollo profesional en y para el centro, a través de un trabajo colaborativo.
- Participación y colaboración en investigaciones praxiológicas. (la investigación praxiológica se deriva de las preguntas surgidas a partir de la práctica, no únicamente en el terreno técnico sino en lo político, social, económico de la práctica, buscando respuesta para la acción).

- Conocimiento e integración del contexto en la enseñanza.
- Adquisición de actitudes, hábitos y técnicas de auto-aprendizaje.
- Fortalecimiento de la identidad como educadores y de la conciencia moral gremial para dignificar su actividad y mejorar su status.
- Profundización del conocimiento de los procesos educativos.
- Actuación con profesionalidad.
- Reflexión de sí mismo en esa práctica, sentido, motivación, emociones, significaciones.
- Participación y colaboración en diseño de programas educativos.
- Favorecimiento del deseo del desarrollo personal.
- Respuesta a funciones, problemas e intereses de los educadores.
- Favorecimiento de la concientización al cambio social.
- Actualización en cuanto a los cambios científicos (Bioética), tecnológicos, políticos, sociales y económicos que repercuten en los procesos educativos.
- Aportación teórica, en un ir y venir de la práctica a la teoría. Regresando a la práctica.
- Aportación de conocimientos base y de esquemas generales de investigación para posibilitar la autoformación.

### **2.1.3 Obstáculos de la formación de los profesionales en el sector salud**

No es tan sencillo el logro de los objetivos anteriormente expuestos, ya que la formación permanente de los educadores ha enfrentado una serie de obstáculos que han dificultado su pertinencia y el que las acciones de formación propuestas no lleven a una formación en el sentido de reflexión, darse forma a sí mismo y transformarse, ya mencionado anteriormente.

Varios teóricos se han interesado por explorar los obstáculos que se presentan en la formación permanente del profesorado, a continuación se presentan los planteamientos de algunos de ellos, que si bien hacen referencia a la formación del magisterio, pueden ser retomados para el análisis de la formación de las y los educadores profesionales de la salud.

De acuerdo con Imbernón (1997), los obstáculos pertenecen a dos ámbitos: el organizativo y el de la transmisión de contenidos.

Entre los obstáculos que pertenecen al ámbito organizativo, se encuentran:

#### 1. De la administración:

- No da las condiciones necesarias para facilitar la participación directa de los profesores en el diseño y desarrollo de su formación.
- La vinculación interinstitucional es escasa en términos de formación.
- No se consideran las posibilidades del tiempo del profesorado.

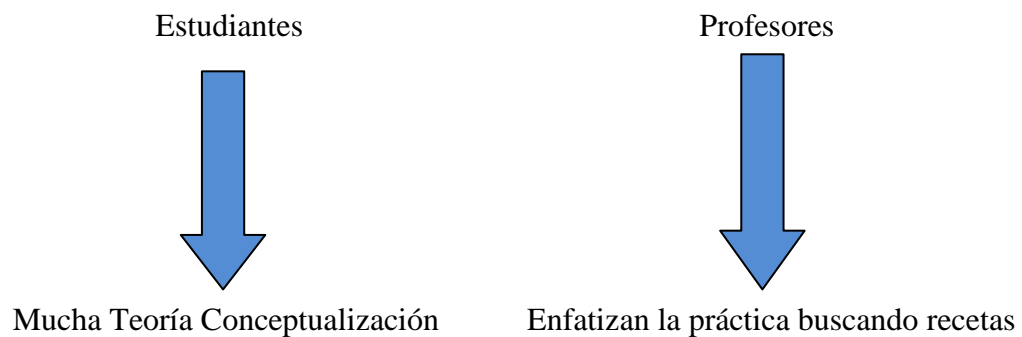
- Las condiciones de los centros educativos no facilitan la investigación en la práctica.
- Hay poca articulación entre formación inicial, permanente, innovación e investigación.

2.- Del profesorado:

- La participación voluntaria no es muy amplia, debido a que:
  - ✓ No hay algún incentivo o promoción.
  - ✓ La formación no responde a sus necesidades, sino a necesidades administrativas.

Entre los obstáculos que pertenecen al ámbito de la transmisión de los contenidos, se encuentran:

- Del profesorado: demandan formación, básicamente de tipo técnico.
- Del profesorado a los estudiantes: existen una separación en términos de la comunicación entre el formador y el estudiante.



Podemos enumerar las causas más comunes del fracaso de la formación permanente del profesorado profesionales de la salud, son las siguientes:

- Simplificación excesiva de los programas.
- Expectativas ambiguas o contradictorias con respecto a la educación, de acuerdo con los distintos grupos sociales y las distintas instancias y grupos involucrados en la educación.
- Los programas no fomentan el sentido de compromiso en los enseñantes, porque responden a los intereses institucionales y no a los de los educadores.
- Falta de atención a los problemas y circunstancias particulares de los centros educativos.
- Ausencia de evaluación de los procesos de formación permanente.

Podemos llegar a la conclusión que las políticas que guían la formación de docentes están más determinadas por los sistemas de estudios que por los fines y funciones de la educación; esta última busca, entre otros, fomentar ideales tales como la democracia, la tolerancia y el pensamiento reflexivo, en cambio los primeros promueven la segmentación, la jerarquización y el enciclopedismo.

Este tipo de políticas sesgan el sentido de la educación.

✓ Problemas relacionados con el status profesional del profesor. Algunos problemas generalizados son los bajos salarios, inestabilidad laboral y bajo status de los educadores, lo que repercute tanto en su estado emocional como en la de

la atención a su práctica y el interés y la disponibilidad de tiempo para dedicarle a la formación.

✓ Problemas relacionados con la organización y desarrollo de las instituciones de formación docente. A este grupo pertenecen los problemas tales como: la falta de integración de propósitos, esfuerzos y recursos entre las distintas instancias formadoras de docentes, falta de recursos académicamente calificados para atender la formación de los educadores.

✓ Problemas relacionados con los planes y programas de formación docente. En este grupo se incluyen situaciones como el cuestionamiento a la calidad de los programas, pues se considera que no habilitan adecuadamente a los educadores para dar respuesta a las necesidades educativas y para favorecer el cambio social; no existe una fundamentación basada en resultados de investigaciones socioculturales y psicopedagógicas; los programas se encuentran desfasados con respecto a los cambios en la realidad del campo de trabajo de los educadores; los planes de estudio son academicistas y reproducen los estilos tradicionales de enseñanza; los criterios para la definición de áreas y asignaturas no son fáciles de descubrir; no hay una articulación entre la etapa de formación inicial y la de formación permanente; no se consideran contenidos filosóficos-políticos; no muestran preocupación por desarrollar en los docentes capacidades e interés por la investigación educativa; hay despreocupación por incluir temas relacionados con el trabajo en zonas indígenas, rurales y urbano marginales. Por otra parte, los centro formadores cuentan con pocos recursos humanos especializados para atender la variedad de asignaturas; les falta

infraestructura, carecen de producción de materiales didácticas, el tipo de contratación por horas dificulta realizar actividades de asesoría a estudiantes e investigación.

✓ Problemas relacionados con el perfeccionamiento del profesor. Las temáticas no responden a las necesidades de los docentes; no existe vinculación con la formación inicial; la calidad de los profesores que se ocupan de la formación es aparente, los procesos de formación se realizan a través de cursos que se desarrollan con clases expositivas, en donde hay poca interacción entre el profesor y el alumno. La asistencia de los educadores a los cursos pocas veces parte de un interés real en el mejoramiento, sino que es impulsada por la obtención de puntos para subir en el escalafón y recibir mejores ingresos económicos.

## **2.2 Perspectivas y modelos de formación docente en el profesional de la salud.**

Existen distintas concepciones acerca del ser educador, es decir, de los propósitos y los medios para lograrlo, el qué hacer, cómo y con por qué, lo que conlleva una visión específica de la sociedad, ser humano, educación, conocimiento, enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Varios teóricos se han dado a la tarea de establecer ciertos agrupamientos de las experiencias de formación en paradigmas, orientaciones, perspectivas o modelos y plantean que estos corresponden a la investigación educativa y a concepciones filosóficas determinadas.



Un paradigma puede ser entendido como “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado”. (Zeichner 1993)

Los paradigmas de investigación de la función docente profesionales de la salud son:

- Presagio-producto: enfatiza la competencia docente y centra la atención en las características personales del profesor, a las que atribuye la eficacia de la enseñanza. Los principales defectos según Pérez Gómez (1993), son: no toma en cuenta lo que sucede realmente en el aula, desconsidera la influencia del contexto y olvida que el profesor no es la única fuente de aprendizaje.
- Proceso-producto: surge en la década de los 60. Busca la relación entre la actuación del profesor durante la enseñanza (proceso) y las mejoras de los alumnos (producto). Considera variables internas del proceso para explicar las diferencias en los resultados que obtienen profesores con características y capacidades similares. Se orienta hacia la observación de los estilos docentes y la comprobación experimental de los métodos para ubicar a los más eficaces y eficientes para el aprendizaje del alumno, desde una perspectiva cuantitativa. Para la formación del profesorado es importante el procedimiento didáctico, por lo que se destaca la formación

basada en competencias, con base en el conductismo, y la aplicación de técnicas como el micro-enseñanza. Es una visión eficientista de la enseñanza y de la formación de los profesores. Por lo tanto, es una concepción simplista y reduccionista, ya que no considera el contexto, la mediación, ni las variables curriculares.

- Mediacional desde la perspectiva docente: Su surgimiento coincide con el auge de la psicología cognitiva. Se orienta a descubrir los mecanismos de mediación que pone en marcha el docente. Se preocupa por el pensamiento del profesor en los momentos de toma de decisiones. Considera que el pensamiento del profesor está condicionado por las teorías implícitas que tiene respecto a la enseñanza y por sus creencias pedagógicas. La formación se orienta a establecer estrategias de pensamiento, de percepción y de estímulos. Se sustenta la racionalidad y olvida aspectos complejos de la personalidad, así como la imprevisibilidad del quehacer docente en torno a los logros del discente.
- Mediacional con epicentro en el discente: Considera que el comportamiento del alumno funge como mediador de su propio aprendizaje. Al ser el alumno, y no el docente, el centro, es más importante el ambiente que el alumno crea y no las estrategias metodológicas que pone en marcha el profesor. Los inconvenientes de este paradigma se encuentra en su reduccionismo al aula sin considerar el

contexto externo y por lo tanto, otro tipo de aprendizajes obtenidos por el alumno; así como su focalización en el alumno como individuo sin tomar en cuenta la determinación del grupo en su proceso de aprendizaje.

- Aproximación integradora del modelo mediacional: lo importante es la interacción docente-discente, las estrategias empleadas y el estilo de aprendizaje. El cuestionamiento a este paradigma gira en torno a que enfatiza el aspecto cognitivo y no considera el contexto en el que se produce la interacción docente-discente.
- Ecológico: los puntos clave de este paradigma la relación profesor-alumno y el medio en el que interactúan. Reconoce que el medio no es universalizable, que cada experiencia es irrepetible y que cada momento es distinto a otro, aún dentro del mismo grupo de aprendizaje. La dinámica del grupo es primordial. La observación y la metodología etnográfica son las herramientas apropiadas para conocer esta realidad diversa y cambiante. De acuerdo con algunos teóricos, de este paradigma se deriva la formación orientada a impulsar que el profesor se convierta en un investigador en el aula, al promoverlo como agente crítico, con formación en técnicas de observación y diagnóstico, con la finalidad de generar una transformación interna y de la sociedad.

De acuerdo con Imbernón (1997), la formación a futuro se sitúa en un modelo que busca facilitar las competencias genéricas; lograr la adquisición de competencias

no conductuales que faciliten la toma de decisiones; fomentar que el profesor se convierta en investigador en el aula; y proporcionar estrategias para una visión-constructiva del currículo.

### **2.2.1 Tendencias derivadas de conceptos de la práctica docente del profesional de la salud.**

2.2.1.1 **Orientación Artesanal:** es prototipo del paradigma presagio-producto. El aprendiz aprende del maestro. Se promueve que los alumnos, futuros profesores, tratan de imitar a sus maestros, a través de la observación y realización de prácticas escolares. Consiste en la transmisión de formas de hacer que perpetúan ciertas formas de ser docente.

2.2.1.2 **Orientación Académista:** concibe a la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos y adquisición de cultura; considera que la formación del profesorado debe centrar su atención en el dominio de los conocimientos disciplinares a transmitir.

Su base son los conocimientos teóricos basados en la investigación científica, no considera importante el conocimiento pedagógico que no esté relacionado con la disciplina o su transmisión ni los conocimientos derivados de la práctica del docente.

En esta perspectiva coexisten dos enfoques generales:

a).- **Enciclopédico:** la competencia del profesor reside en la posesión de conocimientos disciplinares. A mayor conocimiento mejor será realizada la función transmisora del profesor. La función del docente se centra en la exposición clara y

ordenada de los conocimientos fundamentales de las disciplinas y en la evaluación rigurosa de la adquisición de los conocimientos por los alumnos. Parte de una concepción de homogeneidad didáctica.

b).- **Comprensivo:** enfatiza que en la formación del profesor deben priorizarse los conocimientos, pero reconoce que el profesor, como intelectual, tiene que entender la estructura de la disciplina y los procedimientos metodológicos utilizados para su producción, por lo que resulta importante, por un lado, que tenga un acercamiento a la epistemología de su disciplina, a su historia y filosofía; y por otro lado, al conocimiento pedagógico de la disciplina para transmitir de manera eficaz y activa los contenidos y que los alumnos tengan una comprensión conceptual de la disciplina.

Estos enfoques son representativos del paradigma proceso-producto.

**2.2.1.3 Orientación Técnica:** considera a la enseñanza como una ciencia aplicada de intervención tecnológica; la calidad, eficacia y economía son aspectos medulares. La aplicación del conocimiento científico se da a través de reglas de actuación. De acuerdo con Pérez Gómez (1992), como base de esta perspectiva se encuentra la racionalidad técnica que circunscribe la actividad profesional a la actuación instrumentalista en la solución de problemas, a través de la aplicación rigurosa y mecánica de teorías, técnicas, normas y recetas derivadas del conocimiento científico y la investigación.

El centro de interés está en el conocimiento del contenido y en la destreza para enseñarlo. El docente no requiere ni se le permite pensar, descubrir, proponer ni

decidir, sólo ejecutar las normas de intervención técnica. Es decir, su rol no es de intelectual sino de técnico, por lo tanto no requiere una formación amplia, profunda ni a nivel superior.

Los aspectos afectivos, ético y político quedan fuera de la práctica docente. Dentro de esta perspectiva existen dos enfoques:

a).- Modelo de entrenamiento: representativo del paradigma proceso-producto. Propone programas de formación del profesorado basados en el entrenamiento de competencias técnicas, habilidades y procedimientos que han demostrado ser eficaces para el rendimiento académico de los alumnos, pues su objetivo es la eficacia docente.

b).- Modelo de toma de decisiones: parte del supuesto de que la formación de los profesores debe orientarse a la adquisición de técnicas, pero que lo más importante es que es que pueda conocer una serie de principios y procedimientos que le permitan decidir cuándo y cuáles técnicas de intervención utilizar. Las decisiones no tienen relación con una intervención real en términos de proponer e intervenir intelectualmente ni en términos políticos o éticos, sino que se restringe a decidir entre distintas opciones técnicas.

Existen muchos cuestionamientos en torno a esta orientación, no en el sentido de desconocer las aportaciones de la relacionalidad técnica, ya que hay tareas concretas, dentro de la práctica educativa, en la que pueden y deben aplicarse teorías y técnicas derivadas del conocimiento científico, sino en términos del manejo ideológico que de ella se hace, generando una visión reduccionista y mecanicista del

quehacer profesional del profesorado como una tarea exclusiva y prioritariamente técnica.

Como lo plantea Pérez Gómez (1997), para solucionar un problema educativo no basta con aplicar una técnica o una norma, sino que tiene que identificar la situación problemática en su complejidad lo cual requiere de un proceso reflexivo que considere todos los elementos que giran alrededor de esa situación en particular, incluyendo los de tipo ético-político.

Cuando los profesores se limitan a dar respuesta a los problemas a través de técnicas no están dando una solución real, pues ignoran aspectos básicos de todo proceso educativo como son las actitudes, esquemas de pensamientos, comportamientos, valores y, en general, las características de los alumnos y de él mismo que se ponen en juego durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el contexto institucional, político y social en el que se desarrolla su quehacer pedagógico como práctica social y que puede favorecer o dificultar la realización del mismo.

2.2.1.4 **Orientación Personalista:** esta orientación esta centrada en la persona. Considera que el rol del profesor es la de facilitador del aprendizaje, para lo cual requiere de una serie de características personales que se traduzcan en actitudes, especialmente relacionales, que favorezcan un clima adecuado para el autodesarrollo, la autoeducación y el aprendizaje significativo de los alumnos.

De acuerdo con Combs y otros (1979), el profesor eficaz es un ser humano único que ha aprendido hacer uso de sí mismo eficazmente y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas.

Desde esta orientación se pone el énfasis en promover, a través de la formación, un auto concepto positivo, el autodescubrimiento personal, la madurez personal y profesional, la cooperación, la innovación, la comunicación, el autodescubrimiento y, en general, el desarrollo total de la personalidad del profesor.

Es más formativo que informativo y orienta la formación del docente hacia la flexibilidad de acción, la plasticidad mental y el desarrollo de la capacidad para enfrentar las diversas situaciones que se le presenten.

Al respecto Carl Rogers hace referencia a que todos los educadores pensamos en cierto tipo de estudiantes que queremos generar, pero que es imprescindible ubicar que, para ello, los educadores mismos debemos reunir ciertas características por lo que en la formación de educadores debe clarificarse cuáles serían los criterios más importantes a retomar, pensando en qué tipo de profesor se busca formar. Para Rogers existen muchos aspectos a considerar en la formación, pero la prioridad está en las actitudes hacia los educandos.

**2.2.1.5 Orientación Práctica:** reconoce la singularidad de la práctica educativa así como su determinación contextual, cargada de componentes éticos y políticos.

Concibe a la formación del profesorado basada en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica, lo cual se logra a través de lo que



Gerardo (2000) llama “andamiaje”, que consiste en que un experto-enseñante crea un sistema de apoyos para enseñar habilidades, conocimientos o actitudes a un alumno, así como para facilitar el acceso a una cultura determinada, en este caso a la cultura del profesorado, lo cual se logra a través de la interacción social y el diálogo, ya que, de acuerdo con este mismo teórico, el aprendizaje humano tiene una naturaleza esencialmente interactiva, por lo que el diálogo e interrelación con los otros, que pueden ser nuestros iguales pero que tienen un poco más de experiencia y cumplen el papel de mediadores, nos ayuda a acceder a la vida intelectual y a la cultura social en la que estamos insertos. Es así como los profesores se van formando para adquirir los conocimientos y saberes básicos para desarrollar su intervención en el aula en las circunstancias singulares y de cambio que la caracterizan.

De acuerdo con Pérez Gómez (1992), existen dos enfoques en esta perspectiva:

a).- Tradicional: la finalidad es la transmisión de la cultura docente, con características muy definidas de lo que es el buen profesor, que corresponde a una imagen normativa institucional; su carácter político es conservador y reproductor de la ideología dominante. Considera al profesor como simple receptor de la sabiduría del profesor experto, por lo que no hay reflexión y se reproducen vicios prejuicios y mitos.

b).- Reflexivo sobre la práctica: reconoce que ante lo complejo y cambiante de los procesos educativos, por la intervención de múltiples factores y condiciones, las soluciones de tipo técnico no son la salida adecuada para afrontar los problemas que

se presentan en el aula, como tampoco la formación reproductora del profesorado impulsada por el enfoque tradicional. Busca promover, un profesor reflexivo y considera necesario analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos.

La formación debe orientar a gestar un profesor responsable, abierto, honesto e investigador.

De acuerdo con Pérez Gómez (2000), la reflexión es un proceso de inmersión consciente en la propia experiencia, en la que se encuentran valores, simbolismo, afectos, intereses sociales y escenarios políticos e implica un análisis sistemático para orientar la acción.

**2.2.1.6 Orientación Social-reconstruccionista:** según Pérez Gómez (1992), desde la óptica de esta perspectiva la enseñanza es una actividad crítica de carácter ético. El profesor es considerado como profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica y las determinantes internas y externas de la misma.

La formación del profesorado, en consecuencia, debe promover la reflexión de todos los aspectos que determinan la práctica, en los que se incluyen prioritariamente los de tipo ético y político, así como fomentar la concientización de la necesidad de orientar los procesos educativos hacia una transformación social que se aboque a la democracia, justicia, igualdad y emancipación social.

Dos son los enfoques que se desprenden de esta perspectiva:

a).- Crítica y reconstrucción social: busca desarrollar la conciencia social para la transformación, considera que el profesor debe cubrir el papel de intelectual transformador. La formación pone énfasis en que el profesor adquiera un bagaje cultural con clara orientación política y social, desarrolle capacidades de reflexión crítica, asuma actitudes de compromiso político, tales como la colaboración, la solidaridad, la búsqueda y la iniciativa, entre otras.

b).- Investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión: la práctica profesional del docente es considerada como intelectual y autónoma que implica un proceso de reflexión, colaboración, investigación, experimentación, de reconstrucción y comprensión de la práctica. Concibe la enseñanza como una práctica reflexiva y creadora, de carácter ético; el profesor requiere de un desarrollo profesional, no exclusivamente en términos de preparación académica previa, sino como proceso de investigación y reflexión sobre su práctica para mejorar la calidad de investigación. Las características son: se orienta a mejorar la práctica a partir de un proceso colectivo de reflexión en la acción y sobre la acción. Abarca todos los aspectos que afectan la realización de los valores educativos. Busca transformar la práctica a partir de modificar a los estudiantes y la situación, lo que requiere ciclos espirales de acción y reflexión. Utiliza como herramientas el diálogo, la observación, el intercambio de experiencias, la teoría y la reflexión colectiva.

### **2.2.2 Modelos para la formación del profesorado**

Para Imbernón, F. (1997), el concepto “modelo de formación” hace referencia al marco organizador de los procesos de formación que conllevan un sistema de orientación, organización, intervención y evaluación de la misma.

Al analizar y elegir un modelo de formación se deben considerar la orientación, es decir, los fundamentos teóricos, la aplicación en programas concretos, la evaluación de sus resultados y la organización de la gestión del proceso, esto es, cómo guía el diseño de un programa de formación.

De acuerdo con Imbernón hay cinco grandes modelos de formación permanente del profesorado, cuyas diferencias se centran en la concepción, aplicación y gestión.

#### **2.2.2.1 Modelo Orientado Individualmente**

Es el propio profesor quien planifica sus actividades de formación, de acuerdo con sus propias necesidades; para apoyarlo los programas de formación se orientan a promover una serie de estrategias que faciliten el aprendizaje individualizado. El profesor selecciona entre las actividades programadas aquellas que cubren sus objetivos. Dentro de estas estrategias pueden incluirse paquetes de lecturas, reuniones de intercambio, etc.

Las concepciones que subyacen a este modelo son: que los sujetos pueden hacerse cargo de su propio aprendizaje y que aprenden más cuando ellos mismos planean su aprendizaje y eligen los objetivos y modalidades de formación pertinentes

a sus necesidades, además, su interés se estimula cuando se trata de solucionar problemas que enfrentan.

Parte del sustento teórico de este modelo se encuentra en los planteamientos de Rogers, quien señala que el aprendizaje significativo se da a partir del autoaprendizaje y el autodescubrimiento. Rogers, plantea la llamada “educación democrática” centrada en la persona, cuyo planteamiento básico está en ceder la responsabilidad de la educación al propio alumno, debido a que: la persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje, el contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo; el alumno aprende a través de sus propias experiencias y es muy difícil enseñar a otra persona directamente. En la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.

#### **2.2.2.2 Modelo Observación-Evaluación**

Parte del supuesto de que una fuente de aprendizaje para el profesor es recibir devoluciones acerca de su actuación en el aula. De ahí que la observación y la retroalimentación derivada de ésta que realicen otros profesores son valiosas para la formación.

Con este modelo tanto el observado como el observador aprenden, pues ambos se involucran en un proceso reflexivo respecto a una práctica docente concreta; además, el observado puede confrontar su propia práctica a partir de los

comentarios del observador; y el observador también aprende del trabajo realizado por el profesor que observó.

Un problema para implementar este modelo de formación se encuentra en la extendida cultura de la individualidad del profesorado, ya que las actitudes de aislamiento y no entrometimiento en su práctica educativa que muestran muchos educadores dificultan que alguien asista a observar su práctica; por otra parte, tampoco existe una cultura colaborativa que se sustente en la crítica constructiva y que permita al profesor no sentir temores al ser observado en su actuación.

De acuerdo con Imbernón (1997), las fases a través de las que puede realizarse este modelo, son: reunirse previamente a la realización de la observación para establecer los objetivos de la misma, realizar la observación, análisis de lo observado, de manera individual, tanto por parte del observador como del observado, tomando como base los objetivos de la observación. Análisis del proceso de observación/evaluación para proponer las reorientaciones pertinentes para consolidarlo como proceso de formación.

### **2.2.2.3 Modelo de Desarrollo y Mejora**

El punto de partida es un problema concreto que esté enfrentando el centro educativo o el profesorado, al que hay que dar solución, y en torno al cual gira el proceso de formación que se cristaliza en la elaboración de un proyecto.

Para proponer acciones concretas que lleven a resolver el problema, ya sea de tipo curricular, didáctico u organizativo, el profesorado requiere de adquirir ciertos conocimientos, estrategias, actitudes o habilidades, esto lo puede llevar a revisar

lecturas, realizar observaciones, trabajar en equipo, intercambiar ideas y ensayar nuevas estrategias.

Este modelo se fundamenta en el supuesto de que el aprendizaje es más eficaz cuando se tiene que resolver un problema concreto y que quienes están más cerca de esta práctica educativa son quienes tiene mayor conocimiento de la misma y, por lo tanto, pueden tener más claridad de lo que se requiere para mejorarla.

A partir del reconocimiento del problema y hasta su solución existe una serie de cuestiones a cubrir: primero se tiene que identificar el problema; luego tener la disposición para resolverlo, es decir, se tiene que apoyar la sensibilización del profesorado para que participe; después, se tiene que establecer el tipo de respuesta que se quiera dar a este problema, hacia dónde se va a orientar; acto seguido se deben identificar los requerimientos en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y, a partir de ahí, elaborar un plan de formación; posteriormente poner en marcha ese plan de formación, a través del proceso de formación ir elaborando el proyecto, propuesta o plan de acción para resolver el problema; finalmente, se valoran los resultados.

Para poner en marcha adecuadamente este modelo se requiere, entre otras condiciones: disposición tanto de las autoridades institucionales como de los educadores, reconocimiento y confianza en la experiencia y responsabilidad de los educadores, tanto de las autoridades como de ellos mismos, facilitación de recursos económicos y materiales, así como de tiempo. Organización de reuniones para la reflexión y la elaboración del proyecto. Apoyo de asesores para el desarrollo del

proceso. Tener una dirección que oriente el proceso, pero que sean los profesores quienes tomen las decisiones significativas.

#### **2.2.2.4 Modelo de Entrenamiento**

Consiste en asistir a cursos, seminarios, conferencias y otras modalidades institucionalizadas de formación, en donde es el formador quien determina los objetivos, contenidos, estrategias, tiempo y demás aspectos de la formación.

Las concepciones que subyacen a este modelo tienen sus bases en la perspectiva de racionalidad técnica que plantea que existe una serie de técnicas y estrategias de acción, derivadas del conocimiento teórico, que por sus resultados comprobados deben ser reproducidos por los profesores.

El entrenamiento puede incluir teoría, prácticas, devolución, demostraciones y asesorías. El entrenamiento se puede usar cuando se requiere aprender nuevos conceptos o técnicas.

#### **2.2.2.5 Modelo de Investigación**

Consiste en que el profesor se convierta en investigador de su propia práctica. Considera a la investigación como un proceso importante en la formación del profesorado, pues le permite desarrollar habilidades básicas para la toma de decisiones que lo orienten a detectar, analizar y encontrar respuesta a los problemas que enfrenta. Para implementarlo se tiene que: Identificar una situación problemática, buscar herramientas metodológicas para recoger los datos, recopilar la información y analizarla, plantear una intervención concreta para dar solución a la situación, realizar un nuevo proceso de indagación para evaluar la intervención.



Para desarrollar este modelo se requiere trabajar, tanto en lo individual como en colectivo, asesoría externa, un proceso de revisión teórica y metodológica, intercambio de experiencias, reuniones de análisis y desarrollar el hábito cíclico de indagar la práctica.

#### **2.2.2.6. Modelo de Formación y Cultura Profesional.**

Imbernón (1997) propone este sexto modelo a partir de la idea de que en la práctica no existen modelos de formación puros, él considera necesario en la formación del profesorado poner en marcha básicamente la combinación del modelo de desarrollo y mejora el de investigación, en un contexto de autonomía. Con ello considera que se estará promoviendo el desarrollo de una cultura profesional, pues toma como base que: El aprendizaje valioso es el experiencial y lleva a la adquisición de conocimientos pertinentes. El currículo de aprendizaje profesional debe enfocarse a situaciones problemáticas concretas de la práctica del profesor. La formación del profesorado debe apoyar el desarrollo de las capacidades necesarias para realizar una práctica reflexiva. Debe facilitarse la adquisición del conocimiento de forma interactiva, partir de la práctica para regresar a ella, articulando teoría y práctica, mediando una reflexión en torno a situaciones concretas.

Siguiendo con este autor el desarrollo de la cultura profesional del profesorado implica también el que se dé una colaboración y articulación entre los centros educativos, las instituciones formadoras y el profesorado, en un marco de cierta autonomía, para dejar de responder a los mandatos 'institucionales de manera mecánica y burocrática.

La formación y la cultura profesional deben fundamentarse en: Aprender investigando de forma colaborativa. Conectar conocimientos previos con nuevas informaciones. Aprender mediante la reflexión y solución de situaciones problemáticas. Aprender en un ambiente de colaboración, interacción y comunicación social.

### **2.3 Formación para la Profesionalidad: el profesional de la salud reflexivo desde su práctica**

Para encauzar la formación de los educadores hacia la profesionalidad es necesario hacer referencia a la denominada "calidad de la enseñanza", es decir, a la calidad del proceso educativo que se brinda al interior del aula o "calidad del desempeño docente" y cómo lograrla.

El concepto de "calidad" de acuerdo con Carr (1997) tiene dos significados: como rasgo característico o atributo mental o moral, y como grado de excelencia; lograr la "calidad de la enseñanza" significa identificar las cualidades que constituyen su "excelencia".

Según López (1994) la calidad remite a la perfección o excelencia, tanto de los procesos como de los productos, y tiene estrecha relación con la organización, el clima laboral, la rentabilidad económica y la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes.

La calidad de la enseñanza tiene relación no sólo con aspectos cualitativos, sino también con aspectos cuantitativos. Los aspectos cualitativos de la enseñanza

implican que se mejoren las condiciones de todo orden en las que se desarrolla la educación.

Según Gómez Dacal, existen factores a nivel de sistema educativo y a nivel de la escuela que determinan la calidad de la enseñanza, dichos factores son:

a) Factores que operan a nivel de sistema educativo, tales como: recursos, estructura y funcionamiento, investigación educativa, eficacia de la administración, contexto general.

b) Factores que operan a nivel de la escuela: De tipo estructural: formación del profesorado, medios didácticos, espacios escolares, contexto sociocultural, servicios complementarios, relación numérica profesor-alumno. De funcionamiento y organización: programas, métodos y procedimientos de enseñanza, perfeccionamiento del profesorado, orientación, organización y clima social de la institución educativa y de las clases, actividades extraescolares, evaluación de la enseñanza, relaciones con el entorno, investigación, etc.

Tradicionalmente, la calidad es interpretada por la burocracia en términos de productos de enseñanza cuantificables más que de procesos de aprendizaje y se enfatiza la técnica. La interpretación de la calidad que pondera las obligaciones administrativas obstaculiza la expresión y desarrollo de conductas profesionales.

Es importante destacar que la calidad de la enseñanza está estrechamente ligada a la definición de educación, por tal motivo, la enseñanza será considerada de calidad en tanto sea educativa, en toda la acepción de la palabra, y no solamente un proceso de instrucción o entrenamiento, esto significa reconocer la importancia de

los valores y la necesidad de que los educadores se comprometan y desarrollen su profesionalidad mediante la mejora de la calidad de su trabajo.

Según Schwab (1969) el uso generalizado del lenguaje técnico dominante ha inducido a una visión moralmente empobrecida de la enseñanza y no provee a los profesores de elementos suficientes para hacer frente a los problemas cotidianos a los que se enfrentan; él propone reemplazar el lenguaje teórico por el lenguaje práctico, ya que este último es el apropiado para actuar perfilándose a realizar valores y metas éticas, pues su propósito es el de emitir juicios morales sobre lo que debe hacerse, esto es, cómo aplicar los valores educativos en una situación concreta.

Desde la perspectiva de lo práctico la calidad de la enseñanza tiene poca relación con la aplicación técnica.

Carr, W. (1997) plantea que las metas de la educación son intentos por especificar los valores que deben realizarse en y por medio de la enseñanza. A ciertas metas educativas deseables, tales como el pensamiento crítico y la autonomía, el mencionado autor los denomina "principios de procedimiento" y sirven para juzgar si los métodos de enseñanza tienen algún valor educativo intrínseco y si en realidad constituyen procesos educativos genuinos.

Stenhouse, Schon y Schwab (Carr, W. 1997) plantean que el conocimiento profesional está cargado de valores que guían al profesor en su práctica, es decir, se perfecciona la profesionalidad al reflexionar respecto a esos valores. La calidad de la enseñanza, entonces, sólo puede juzgarse a través de los criterios éticos con que los profesores explican el propósito educativo de su enseñanza; por lo tanto, la calidad

mejora cuando aumenta la capacidad del profesor para comprender los valores educativos a través de la práctica, dicho proceso de comprensión, así como la mejora, se pueden dar a partir de procesos de investigación en los que los profesores reflexionen sobre su práctica y, tomando como base esa reflexión, reconstruyan la práctica.

La práctica social permite cambios internos, pero a la vez preserva su identidad a través de la tradición que es la que transmite el objetivo general y la forma de hacer de esa práctica en términos de habilidades y conocimientos.

Las tradiciones pueden ser conservadoras y no permitir formas distintas de realizar la práctica o bien pueden ser críticas y ampliar la concepción sobre la práctica. La tradición crítica permite la reflexión sobre la propia práctica y puede inducir a los practicantes a modificar su concepción del objetivo global y llevarlos a cambios fundamentales. Es importante que a través de los procesos formativos se promueva el desarrollo de una tradición crítica y la reflexión que permita convertir a las creencias en conocimientos al tener claridad de la fundamentación de dichas creencias y posibilitar el conocimiento de cómo poder cambiar una situación.

De acuerdo con Stenhouse:

*El desarrollo profesional se construye por medio de un proceso de investigación en el cual los profesores reflexionan sistemáticamente sobre su práctica, utilizando los resultados de esta reflexión de tal manera que sirvan para mejorar los resultados de su enseñanza. Al relacionar esta idea del "profesor investigador" con un análisis de la profesionalidad, Stenhouse fue capaz de demostrar que el desarrollo profesional requiere que los profesores tengan a su disposición las oportunidades y recursos*

*necesarios para estudiar su propia práctica por medio de la reflexión sistemática y la investigación.* (Carr, W. 1997, p 11).

Los métodos más utilizados en este enfoque son los de investigación-acción.

Carr, W. 1997 señalan que es importante que la "investigación del profesor" no se limite a mejorar la práctica del aula, sino que induzca a revisar el contexto político y social más amplio, a investigar contextos de poder y control donde se generan los valores sociales y educativos. De acuerdo con Golby los estudios de caso pueden acercar a los problemas educativos generales al promover la perspectiva crítica de los profesores y contribuir con bases firmes a la discusión educativa.

Carr (1997) argumenta que:

*La enseñanza será una profesión cuando los profesores sean capaces de hacer de la preocupación por la calidad educativa de su enseñanza su problema principal. Dando a los profesores acceso a un lenguaje y a un conjunto de argumentos con los que puedan defender esta idea de la profesionalidad.*

De ahí la importancia de que un proceso formativo que quiera orientarse hacia la profesionalidad del educador considere los aspectos hasta aquí expuestos.

Para M. Abrile (1994), la reconstrucción del rol profesional requiere de espacios y tiempos para el desarrollo de capacidades que le permitan al docente saber qué hace, por qué, para qué, evaluar los resultados y encauzarse hacia una forma más responsable y democrática de ejercer su práctica. También es necesario articular entre sí a las instituciones formadoras, las escuelas o centros educativos y los profesores, establecer un sistema de formación permanente del profesorado y

fortalecer a las instituciones formadoras de docentes y a la formación de sus formadores.

Entonces, la profesionalidad demanda una formación diferente que tenga, entre otras, las siguientes características:

- Articulación con la práctica.
- Reflexión permanente sobre la función docente.
- Recreación pedagógica, con innovaciones de formas de enseñanza.
- Organización de talleres con educadores de diferentes zonas cuya finalidad sea la investigación, la producción por parte de los docentes de saberes instrumentales, trabajar en forma grupal, con relaciones democráticas y solidarias, así como favorecer el aprendizaje autónomo.
- Organización de talleres de demostración.

Fernández (1988) propone el desarrollo de la investigación en el aula como estrategia para la profesionalidad, pues la investigación en el aula requiere de cierta especialización instrumental, propicia un perfeccionamiento técnico-pedagógico permanente, facilita la emisión de propuestas, lleva a una autopercepción positiva como profesionales creativos y favorece la autonomía profesional no sólo a nivel administrativo, sino en términos epistemológicos y técnicos a partir de la permanente reflexión crítica sobre su práctica e intervención pedagógica.

Para que el profesor pueda desarrollar la investigación en el aula Walker (1985) plantea la necesidad de que se adquirieran las siguientes destrezas:

- Capacidad para analizar y proponer alternativas curriculares.
- Capacidad para evaluar la práctica, el rendimiento y la política educativa.
- Capacidad para fundamentar un programa educativo.
- Capacidad para interpretar adecuadamente la información proveniente de otras instancias y órganos educativos.

Es imprescindible que la fundamentación curricular se sustente en la investigación en las aulas y que el profesor sea su principal promotor.

Existen barreras de tipo psicológico y sociológico para que el docente acepte su papel de investigador, entre las que se encuentran: la percepción autodevaluativa que tiene el educador, las pésimas condiciones en las que trabaja y el escaso apoyo institucional. En el caso del educador se añade su inestabilidad en la actividad educativa generada por su carácter de "voluntario" o bien por su bajo salario o inestabilidad laboral y el total desconocimiento social de su status de educador.

La investigación en el aula orientada hacia el desarrollo de una cultura profesional, de acuerdo con Imbernón (1997), requiere de procesos reflexivos y dialógicos, así como de una intervención lo más autónoma posible, lo cual no es sencillo pues existen presiones de tipo normativo. A pesar de ello, es importante que dentro de los límites de acción que tenga el educador, aun con marcadas



imposiciones, pueda investigar cómo y qué aplicar de las propuestas, planes y programas que les son sugeridos o impuestos, pues es él quien mejor conoce la realidad en la que trabaja y puede realizar un manejo más pertinente de dichas imposiciones.

De acuerdo con Imbernón (1997), el profesor puede ir asumiendo una mayor autonomía tanto en su formación como en su desarrollo profesional a través de un proceso cíclico y flexible al que él denomina "itinerarios formativos", conformados por tres estadios:

**1.- Estadio de la información.** Requiere de la adquisición de nuevos conocimientos teóricos y metodológicos, por lo que es necesario un proceso vinculado a la obtención de información o a la transmisión; en este caso, el profesor depende de otros sujetos que apoyen su formación.

**2.- Estadio de la formación.** El profesor aplica los conocimientos adquiridos y analiza las aportaciones de los nuevos conocimientos. El profesor es parcialmente dependiente de otras personas a cargo de su formación.

**3.- Estadio de la investigación.** El profesor confronta, individual y colectivamente, su quehacer y busca soluciones a las situaciones problemáticas enfrentadas a través de la producción de nuevos proyectos o estrategias de intervención colectivas. El profesorado es autónomo aunque puede apoyarse en otros si así lo solicitan.

En el caso de la educación de los estudiantes es muy grande el reto de llegar a aplicar la propuesta de investigación en el aula por las condiciones específicas en las

que se desarrolla esta práctica educativa, pero no por ello debe descartarse, al contrario, es conveniente favorecer el avance en el itinerario formativo hasta llegar a ella, sin olvidar que antes es preciso cubrir una serie de necesidades, que en esencia tienen similitud con las planteadas por Maslow.

Maslow elaboró una teoría de la motivación humana según la cual desde el nacimiento existe en el sujeto un impulso hacia la realización de las potencialidades.

La necesidad de autorrealización lleva al individuo a esforzarse por desarrollar la autocomprensión y la autoaceptación.

Maslow propuso una jerarquización de los diferentes tipos de necesidades, pues considera que para que un sujeto desee la autorrealización deben estar cubiertas las necesidades más básicas. Hasta que no esté satisfecha la necesidad anterior el sujeto no se puede esforzar para cubrir la siguiente.

Las necesidades básicas señaladas por Maslow son:

- ✓ Fisiológicas, como el hambre y la sed.
- ✓ De seguridad.
- ✓ De amor y pertenencia.
- ✓ De estima.
- ✓ De autorrealización.

Desde nuestro punto de vista y tomando en cuenta la pirámide motivacional propuesta por Maslow, haciendo un paralelismo entre el proceso de motivación humana y el proceso de motivación de un educador como profesional de la salud, para avanzar hacia su profesionalización es necesario:

1. La asignación de un salario (que le permita satisfacer sus necesidades fisiológicas), para tener más posibilidades de cubrir las necesidades vitales y elevar su calidad de vida.

2. La estabilidad laboral (que le ayude a cubrir sus necesidades de seguridad), para favorecer que la actividad educativa se convierta en un proyecto de vida del educador, que lo incentive al mejoramiento de la calidad del servicio que presta y a la profesionalización.

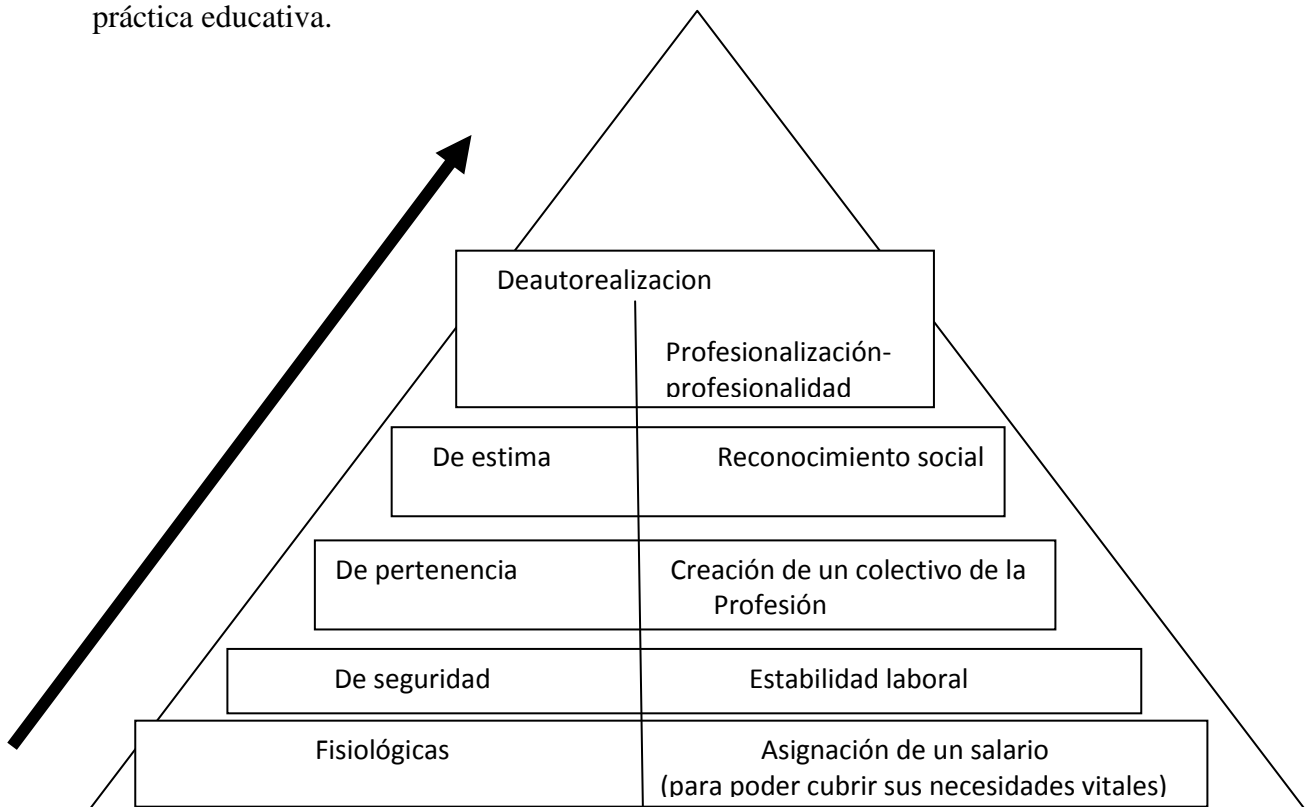
3. La creación de un colectivo de la profesión (que atienda sus necesidades de pertenencia), para organizarse y establecer redes de comunicación y una normatividad como grupo profesional, para la defensa de sus intereses, el intercambio de experiencias, la autoformación, la demanda de los recursos necesarios para el desarrollo de su trabajo, entre ellos su derecho a la formación.

4. El reconocimiento social (que le ayude a satisfacer sus necesidades de estima), para que crea más en sí mismos, en sus capacidades, entregarse aún más a su actividad y, además, recibir el tan merecido reconocimiento por su labor social.

5. La profesionalización (que le permita cubrir parte de sus necesidades de autorrealización), que tiene que ver no sólo con las dimensiones cognitivas o técnicas, sino con una dimensión ético-afectiva relacionada con actitudes, aspiraciones y opciones personales, que tiene que ver también con una autoconsciencia de incompletud, de reconocimiento de sus límites y de sus alcances, con una actitud de servicio, de ayuda, de colaboración, de comunicación, de confluencia del yo personal y de yo profesional y, en general, de satisfacción de sus

necesidades de autorrealización. La investigación en el aula, como parte de la profesionalidad del educador de personas adultas, será posible lograrla sólo cuando tenga satisfechas las necesidades anteriores.

En el presente gráfico se presenta una pirámide con la que se pretende establecer un paralelismo entre el planteamiento de Maslow y las condiciones que, desde mi punto de vista, requiere el educador profesional de la salud para tener una mayor motivación y orientarse hacia la profesionalización y profesionalidad de su práctica educativa.



Adaptación de la pirámide de motivación de Maslow para explicar el proceso motivacional para la profesionalización y profesionalidad de los educadores profesionales de la salud.

Según algunas investigaciones procedentes de la psicología de las profesiones, existe un efecto recíproco entre el progreso en niveles de profesionalización y la sensación de autorrealización a través de la realización profesional como educador, el nexo puede deberse a una autovaloración positiva de la tarea docente como algo valioso a nivel individual y social.

Es necesario, por lo tanto, incorporar en la formación de los educadores de cara a la profesionalización y a la profesionalidad no sólo elementos cognitivos y técnicos, sino también el aspecto ético-afectivo.

En lo que respecta al educador como profesional de la salud es prioritario promover la dimensión ética-afectiva en términos de que la utilidad individual y social de su labor sea percibida por la sociedad -y él mismo la autoperciba- ya que el educador se encuentra ante un problema de identidad, pues socialmente no posee un reconocimiento por no tener un título de profesor ni un nombramiento académico ni siquiera un trabajo asalariado; en sus propias palabras dicen: "no te ven como a los otros educadores, me refiero a aquellos con formación magisterial". Ciertamente no son como "los otros", pues el papel de ambos agentes educativos -el educador profesional de la salud y el de formación magisterial- tienen algunos aspectos en común y muchos de diferencia, "no son lo mismo", "no hacen lo mismo", "no trabajan con el mismo tipo de población", por mencionar algunos de esas diferencias, por lo tanto, no son iguales, pero eso no significa que uno sea mejor que el otro o que uno deba ser reconocido como educador y el otro no.

Pretender una igualdad entre el educador profesional de la salud y los profesores con carrera magisterial lleva a la ruptura de la identidad como educadores por parte de quienes trabajan con el sector salud.

El problema es que el propio educador de la salud ha introyectado estas diferencias en un sentido autodevaluativo, con lo que se dificulta el proceso de construcción de su identidad como educador.

La identidad profesional, al igual que la identidad personal, se va obteniendo a través de reconocerse en los otros y de sentirse semejante y diferente a la vez.

Avanzar en el proceso de construcción de identidad profesional del educador profesional de la salud significa que tiene que desarrollarse una autoconsciencia del sujeto respecto a sus propias deficiencias y que diferencie entre las dificultades experimentadas por sus propias carencias y las derivadas del condicionamiento personal, social e institucional.

Para finalizar este capítulo queremos dejar de enfatizar que el proceso de constitución de la identidad del educador y el de la profesionalidad van aparejados con los procesos de formación, así como con las condiciones deseables para fortalecer la constitución de la identidad profesional como educadores y todo lo que ella implica, de acuerdo con los planteamientos de los teóricos revisados, y que puede concretarse en 7 puntos básicos: obtención de un salario digno; estabilidad laboral; mejora de las condiciones en las que desarrolla su actividad; formación; ética, competencia profesional, compromiso social y un reconocimiento serio de su labor por parte de las instancias oficiales, de la sociedad civil y de ellos mismos

## **CAPÍTULO III**

### **LA DOCENCIA UNIVERSITARIA E IDENTIDAD EN EL PROFESIONAL DE LA SALUD**

---

---

### **CAPÍTULO III**

#### **LA DOCENCIA UNIVERSITARIA E IDENTIDAD PROFESIONAL EN EL PROFESIONAL DE LA SALUD**

El estudio sobre el profesorado universitario específicamente los del área de la salud, es un tema que viene pronunciándose en las comunidades de investigación y una gran cantidad de temas que pasan desde la mejora institucional, el desarrollo profesional y formación pedagógica, así como aspectos más específicos relativos a la construcción sobre los saberes y posturas normativas (operativas) para guiar el proceso de enseñanza que dirigen los profesores.

La existencia en el campo pedagógico de multiplicidad de interpretaciones sobre los fenómenos educativos y formativos, dificulta una clarificación única y tajante sobre tales aspectos, dado el poliformo espectro teórico para explicar, describir y comprender el hecho pedagógico; por ello en este apartado se presentan referentes básicos que encajan en la investigación realizada, sin que ello, implique desconocimiento de otros no esbozados explícitamente en el discurso desarrollado para delimitar el marco referencial teórico.

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



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

### **3.1 La docencia universitaria e identidad profesional**

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

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

Zabalza (2002) orienta la posición de la universidad en el contexto de la sociedad del conocimiento como de profundamente contradictoria, en tanto es integrada a planes de dinámica de desarrollo social, político y económico en general

por las aportaciones en el desarrollo del conocimiento, pero al mismo tiempo es cuestionada por haberse quedado relegada de las dinámicas de cambio de los necesarios procesos de formación continua de profesionales y la rigidez de sus estructuras, en contraposición con el dinamismo de la realidad contemporánea.

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

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

- Población: profesores, alumnos y comunidad universitaria,
- Organización de relaciones: estructura holística de la institución universitaria donde sucede el conflicto, el cambio educativo y la formación como procesos.
- El ambiente: toca lo físico (espacio y tiempo), la cultura institucional y el ambiente externo que implican las demás instituciones que

colaboran e imbrican a la institución universitaria como sujetos vivos.

- La tecnología: conformados por los proyectos educativos y pedagógicos, la vida económica y administrativa de la institución y la evaluación, todos ellos forman parte de la estructura global de la universidad.

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

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

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

### **3.1.1 El profesorado universitario. Identidad y cultura latente en la enseñanza.**

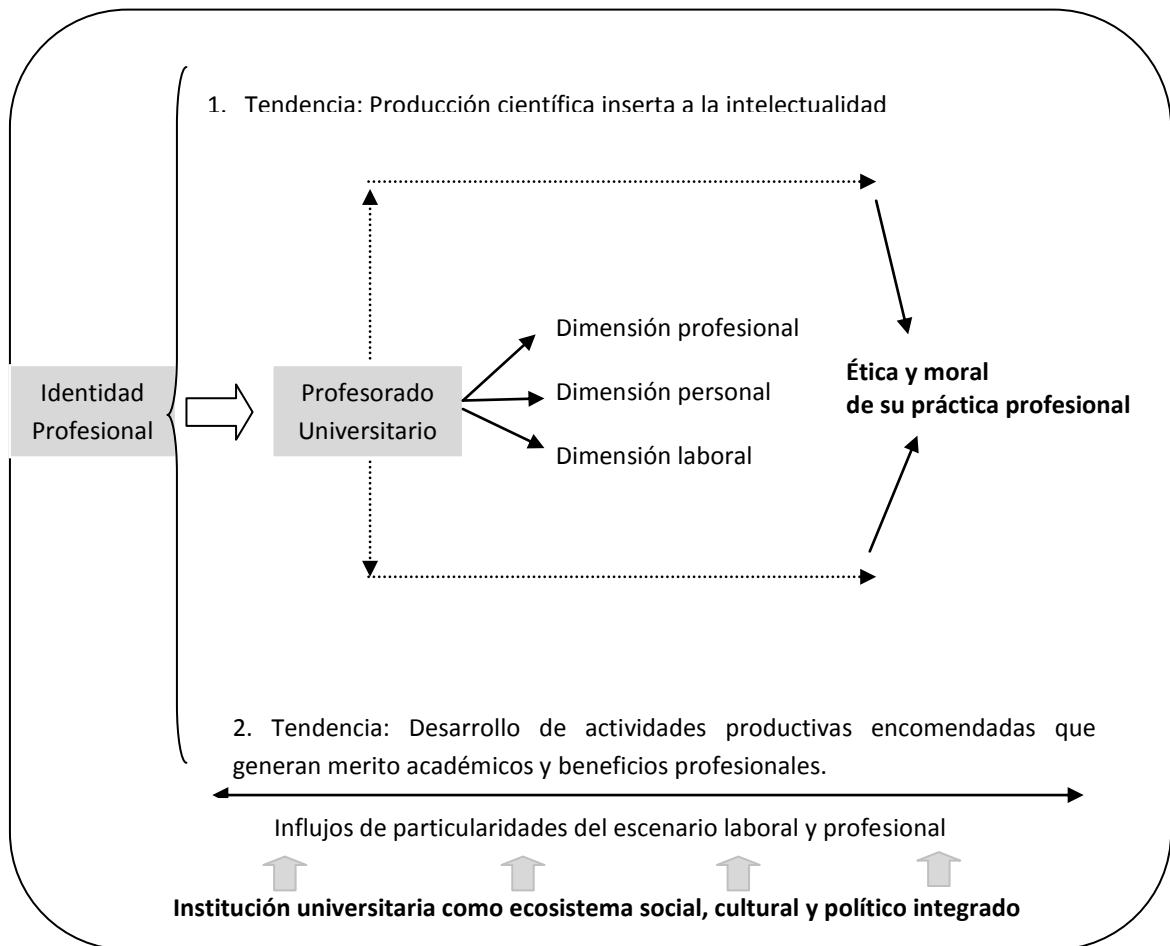
El profesorado universitario es un agente de la cultura, en tanto desarrolla procesos muy complejos en el ámbito institucional, como profesional intelectual para las tareas de docencia, investigación, extensión y gestión de proyectos que posee rasgos de identidad muy definidos en cuanto a la diversidad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

Como ecosistema laboral y profesional, la institución universitaria dada sus particulares, influye en la elaboración de la propia identidad profesional del docente universitario, marcada por los encargos, funciones y actividades laborales que cumplen (Marcelo, 1994).

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

No existe un modelo total que nos permita establecer las identidades profesionales del docente universitario, muy al contrario este se hace especialmente borroso y poco convergente cuando se ejerce la docencia, principal tarea del

profesorado universitario que tiene por meta la formación de sujetos en torno a la cultura. Gráficamente las dimensiones que permiten la delimitación de la identidad profesional del profesorado universitario se explican en el siguiente esquema:



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

a.- Dimensión profesional: referida a exigencias, parámetros, dilemas y necesidades para su hacer como profesional. Define los elementos clave del trabajo o profesión. Conceptos nucleares: labor profesional, acción docente, formación continua.

b.- Dimensión personal: referida a los tipos de implicación, compromiso personal con la profesión docente, ciclos de vida, factores condicionantes que afectan su labor (sexo, edad, condición social), problemas asociados a la profesión docente de tipo personal (estrés, agotamiento), fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, carrera. Conceptos nucleares: sistema axiológico y de vida del profesorado, referentes existenciales y cosmovisiones.

c.- Dimensión laboral: aspectos relacionados con lo contractual en función de las características del contexto de la institución universitaria, sistema de evaluación para la selección y promoción, incentivos y condicionantes laborales (horarios, carga académica, etc). Conceptos nucleares: marco curricular, normativo, organizacional de la institución. Micro-políticas del poder institucional.

Esta nomenclatura de categorías sobre identidad profesional del docente universitario, refleja las necesarias imbricaciones dimensionales que absorben elementos del contexto y que dada su dinamismo semántico dejan abiertas un sinfín de posibilidades de ubicación e integración entre ellas. Esta es la razón de asumirla como punto de referencia para el tema, sin desconocer la existencia de otras orientaciones teóricas al respecto.

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

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

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

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

- a) Primeras experiencias formativas. Interiorización de modelos de comportamiento a lo largo de la vida escolar. Referido tanto a experiencias formativas en la enseñanza, como también a la interiorización de modelos de crianza. El elemento clave de las experiencias formativas iniciales, es el aprendizaje vicario, es decir, el aprendizaje por observación. Aspecto clave en la investigación, dado su semántica con relación al saber

pedagógico y la identidad profesional futura. Entendido el aprendizaje vicario, como el resultado de los influjos significativos de las enseñanzas, tanto de adultos fuera del ámbito escolar, como de profesores en el contexto escolar.

- b) Influencias de personas con capacidad de evaluación. Personas de autoridad moral para el establecimiento de patrones educativos, es decir, que fungen como modelos a seguir. En este aspecto, es esencial reconocer la importancia de la autoridad moral y ética como un factor en sí mismo referencial para la determinación de la identidad profesional.
- c) Relación con agentes colaterales. Relación con personas fuera de la enseñanza, amigos, parejas, quienes puedan prestar apoyo o no en decisiones profesionales y ayudar a la conformación de la imagen profesional. Aspecto relevante en tanto implica la participación de agentes próximos afectivamente en el proceso de conformación de la identidad profesional.
- d) Relación con los alumnos durante la práctica de enseñanza. Influencia de tutores de práctica. Durante el desarrollo de las pasantías de la carrera, la intervención de los agentes formativos facilitan la reflexión sobre la cultura profesional de las instituciones de enseñanza.

En una perspectiva particular, ya en la etapa de acción docente, la identidad profesional del profesorado se va reconfigurando profundamente por factores



organizacionales y demás, de orden institucional, que funcionan como factores de potenciación u obstáculo para el desarrollo de la enseñanza en sus diferentes matices.

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

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

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

### **3.1.2 El profesorado universitario. Conceptos, tareas y funciones.**

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

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

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

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

A pesar de ello, lo que si puede defenderse es que el profesorado universitario posee una jerarquización de cometidos profesionales que se adecuan a la diversidad de matices que diferencian la función formadora de las diversas profesiones en el espacio universitario (Marcelo, 1994).

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

Tabla comparativa de conceptos sobre el profesorado universitario.

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

Fuente: Síntesis del autor

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

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

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

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

- ✓ Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- ✓ Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
- ✓ Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas
- ✓ Manejo de las nuevas tecnologías
- ✓ Diseño de metodología y organizar las actividades

- ✓ Organización de los espacios
- ✓ Selección del método de trabajo
- ✓ Selección y desarrollo de las tareas instructivas
- ✓ Comunicarse-relacionarse con los alumnos
- ✓ Tutorizar al estudiantado y Evaluar los aprendizajes
- ✓ Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
- ✓ Identificarse con la institución y trabajar en equipo

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

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

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

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

### **3.2 El saber pedagógico del profesor universitario del sector salud como marco de referencia de su práctica educativa**

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

Así, todo profesor universitario y mayor aún los del sector salud deben poseer entre otras cualidades la capacidad de comprender un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos que legitiman sus actuaciones prácticas e identifican su profesión (Shulman en Bolívar, 1999).

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

construcción personal que el profesor produce para orientar su práctica, al cual hemos denominado saber pedagógico.

### **3.2.1 Saber Pedagógico, enseñanza e identidad**

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

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

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

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

significado, dependiendo de la naturaleza de origen, de la adscripción teórica-conceptual, del nivel o ámbito de aplicación y fundamentalmente del contexto científico de desarrollo.

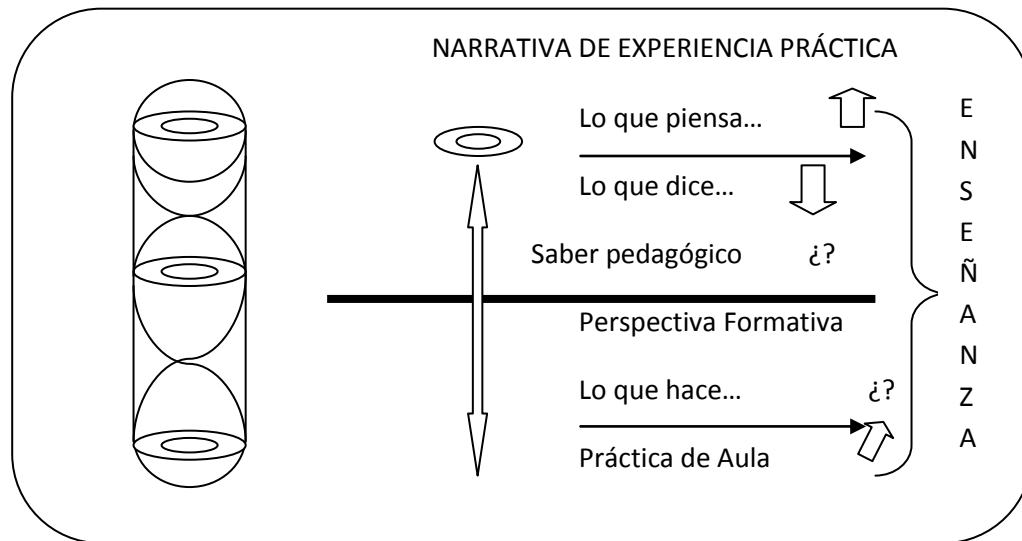
Algunas denominaciones que tienen su propia identidad semántica son: saber docente, conocimiento profesional, conocimiento práctico sobre la enseñanza, saber experiencial del profesor, en donde lo significativo de todas ellas, es la relación y el grado de profundidad que definen con la identidad profesional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

El saber pedagógico, forma parte de la profesionalidad del profesorado, en tanto, se circunscribe a las condicionantes de su identidad profesional, ligada a un contexto u ámbito institucional determinado en donde actúa profesionalmente. Según Bontá (2001, p 21): “el saber, como sustantivo, tiene una connotación que lo distingue del conocimiento: expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción. El saber no es potencialidad ni disponibilidad; se actualiza en la realización y en situaciones concretas”.

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



## El saber pedagógico. Perspectiva de identificación



Fuente: el autor

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

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

Entonces, se puede considerar el saber pedagógico como una realización humana que permite describir, explicar internamente y conducir el proceso docente. Este se inicia con el giro conceptual que realiza el profesor como “teórico” desde los

constructos y proposiciones fundamentales sobre los que asienta la comprensión de curso usual de su vida profesional. El saber pedagógico está, tocado por las concepciones e ideas del profesor y por las implicaciones-culturales de la profesión.

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

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

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

Así, representa el saber pedagógico, un sustrato referencial del profesor universitario que sustenta la acción práctica de la enseñanza que realiza, definido por un conjunto de creencias, nociones, concepciones, saberes, constructos y proposiciones de diversa naturaleza personal, laboral y profesional, que expresan en su propia actividad experiencial de la enseñanza.

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

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

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

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

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

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

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

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

valores y actitudes. Definición de proyecto intencional de formación humana.

b).- Saber sobre el aprendizaje de los alumnos:

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

c).- Saber sobre el contenido a enseñar:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **3.2.2 Saber pedagógico, profesionalidad docente y cultura pedagógica.**

#### **Un sentido para la mejora de la enseñanza.**

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

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

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

El “saber pedagógico” del profesorado universitario, le ofrece a la comunidad profesoral, la posibilidad de tener un instrumento metodológico que permite acercarnos a la proliferación de conceptos, teorías y paradigmas, al igual que modos de relación con otros saberes y disciplinas y, especialmente, sus intercambios con el mundo sociocultural, al desvelar y reconstruirlo de manera consciente, explícita,



formal y publica para elaborar teoría pedagógica al reconocer a los profesores el potencial como teóricos de su quehacer profesional (Carr, 1995).

El soporte de recuperación (interpretativo, crítico, hermenéutico, arqueológico y genealógico) del saber pedagógico que justifica las prácticas de enseñanza del profesorado, esta obligatoriamente relacionada con sus tareas y funciones en el ámbito universitario, en tanto puede proveerle al profesor un método para transformar sus prácticas de enseñanza y el discurso del conocimiento en materia de enseñanza (Arellano, 2001).

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

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

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

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

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

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

Para ilustrar esto, consideramos que las culturas pedagógicas en una institución se constituyen a través de la reconstrucción sistemática del saber pedagógico realizada por el docente universitario en sus prácticas de enseñanza, por medio de cuestionamientos sobre el proceso formativo que dirige, dando lugar a la

teorización, génesis de la teoría pedagógica y elemento clave de los procesos de formación pedagógica del profesorado universitario.

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

Este planteamiento se define, tal como lo señala Escudero y González (1994, p. 1) cuando consideran que:

*...como consecuencia, se aprecia en estos momentos una considerable dispersión y pluralismo conceptual que si, por un lado, contribuye a enriquecer notablemente el campo, por otro, exige tareas de sistematización para lograr y facilitar visiones no excesivamente parcializadoras, en tanto, es fundamental en el ámbito universitario para poner y diseñar en perspectiva los procesos de formación pedagógica requeridos a escala institucional.*

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

Por lo tanto, el saber pedagógico es el sustrato de origen de la teoría pedagógica, esta última debe permitir en sentido retrospectivo interpretar y comprender los rompecabezas de las prácticas pedagógicas y en sentido prospectivo,

ofrecer orientaciones e incluso normas para el desarrollo de las mismas. Entendiéndose estas como el resultado y proceso estructurado desde la enseñanza.

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

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

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

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

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

- Se utiliza y elabora o reconstruye el conocimiento científico,
- Se resuelven situaciones inciertas y desconocidas en la enseñanza.
- Se elaboran o modifican rutinas de enseñanza
- Se toman decisiones,
- Se experimentan hipótesis de trabajo,
- Se utilizan técnicas, instrumentos y materiales nuevos o conocidos
- Se recrean estrategias de docencia
- Se inventan procedimientos, tareas y recursos
- Se realizan las tareas de evaluación, y
- Se modifican sus teorías previas en contraste con la realidad.

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

El profesorado universitario no tiene el monopolio del saber pedagógico que le permita explicar todo lo relativo a su accionar práctico docente, por lo que ha de

estar dispuesto a reconocer que ejercer la profesión supone estar sujeto a una constante evaluación (interna y externa) lo que le asegura mayores exigencias en la calidad de su trabajo.

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

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

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

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

El análisis del saber pedagógico del profesor universitario sirve de marco referencial para elaborar, promover y compartir experiencias significativas y

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

### **3.2.3 El saber pedagógico, una perspectiva metodológica en la mejora de la enseñanza.**

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

Tomando en cuenta este aspecto, se han constituido diversas tipologías que dependen de tan diversos criterios (fenómenos sociales, principios epistemológicos, corrientes de investigación, modelos ideales, y de enfoque metodológico -por ejemplo desde el enfoque biográfico narrativo).

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

A raíz de esa pluralidad semántica hemos decidido aprovechar un modelo tipológico propuesto por Tardif (2004, p. 48) que tiene la particularidad de clasificar

los saberes del profesorado sin determinar criterios internos de discriminación y compartimentación de los saberes en categorías disciplinarias o cognitivas diferentes (ejemplo: conocimiento de la materia, conocimientos pedagógicos, saberes teóricos y saberes procedimientos, etc).

Esta clasificación procura en todo caso tener en cuenta el pluralismo del saber profesional del profesorado, relacionándolo con los lugares de actuación de los profesores, organizaciones que los forman o en las que trabajan y, en fin con su experiencia laboral. Además, indica las fuentes posibles de su adquisición y los modos de integración en la enseñanza.

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



Cuadro 1. Los saberes de los profesores

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

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

Es importante resaltar que dentro de la investigación, este concepto “saber pedagógico” se dimensiona en el segundo grupo de las ciencias de la educación definido por diversos investigadores y sistematizados sintéticamente por Tejeda (2005, p. 68) referido a entender: “la pedagogía como ciencia general de la educación, admitiendo la existencia de otras ciencias de la educación, pero dependientes de la primera”.

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

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

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

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

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

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

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

a).- el profesor es el mayor actor y árbitro del conjunto de factores que afectan el curriculum en la clase, la pedagogía y el cambio.

b).- el conocimiento no es ni puramente teórico ni puramente práctico, es el resultado integrado de la sinergia de ambos.

c).- en el contexto del conocimiento del profesor la relación entre teoría y la práctica es horizontal, dialéctica e interactiva, por lo tanto, ambas tienen el mismo valor.

d).- es necesario comprender cómo los profesores experimentan su realidad de trabajo, cómo actúan en sus clases, y cómo avanzan en el desarrollo personal-profesional y el cambio.

e).- la indagación de fenómenos de esa naturaleza requiere una aproximación colaborativa y dialógica entre profesores e investigadores: la aproximación que facilita este tipo de indagación es de carácter biográfico.

### **3.3 La enseñanza universitaria en el profesional de la salud**

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

La expansión de los desarrollos tecnológicos y el avance del neoliberalismo a través de la globalización son dos de las circunstancias que exigen con dinamismo y

sentido ético, mejoras sustanciales en la enseñanza universitaria, por cuanto debe convertirse en una práctica social realizada con mayor rigor en función de la condición y valor de significado de los conocimientos y con mayor celo pedagógico y didáctico.

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

### **3.3.1 La enseñanza universitaria, su valor en la acción profesional del profesorado universitario del sector salud. Implicaciones y significado.**

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

Cada uno de estos aspectos constituyen componentes específicos (pedagógicos-didácticos) sobre los cuales abundan proposiciones orientadas hacia lograr que su desarrollo en el aula se realice con la mayor coherencia, pertinencia y

significado, ellos permiten reconocer la existencia de un saber disciplinar que oriente el ejercicio del profesor y califique su actuación (Gimeno y Pérez, 2002).

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

En el campo de desarrollo epistemológico de la pedagogía, la didáctica se encuentra entramada, como uno de los saberes fundamentales, su campo de estudio es la enseñanza desde la dimensión de operacionalización, la cual tiene métodos de investigación especiales y promueve una exhaustiva variedad de estrategias y recursos para su aplicación y experimentación en el aula de clase y fuera de ella, acordes con la naturaleza del conocimiento a enseñar, las características socio-cognitivas del alumnado y las intencionalidades socio-políticas del plan de estudios de las instituciones escolares.

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

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

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

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

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

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

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

Han prevalecido, dado las influencias de determinados paradigmas en la enseñanza, ciertas restricciones sobre las formas de trabajar el conocimiento en las



aulas de clase, por lo cual se ha mantenido durante muchos años, la enseñanza transmisionista.

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

Precisamente fue Stenhouse (1993) quien impulsó la investigación como estrategia expedita para mejorar la enseñanza y lo sustentó en dos premisas: a).- el currículo es una hipótesis por ser comprobada en el aula y b).- cada profesor debe ocuparse de describir los procesos, resultados, interacciones y elementos del aula, para que al reflexionar sobre sus actuaciones, modifique su práctica y crezca profesionalmente.

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

El profesor universitario debe tener un conocimiento específico que le permita sustentar la organización de las intencionalidades de la enseñanza en el aula universitaria, con el diseño de variedad de estrategias de enseñanza en función del

valor de significado de los aprendizajes del futuro profesional de la salud. Intencionalidades que abarcan su desarrollo profesional, su potencial de inteligencia, la adquisición de competencias profesionales y el desarrollo de actitudes y valores en función de su participación crítica y creativa en el contexto socio-político de su trabajo.

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

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

1. Reticencias del propio profesorado universitario para reconocer la existencia de pisos teóricos de envergadura (pedagogía y didáctica) capaz de orientar sobre qué, cómo, a quién y para qué enseñar, implicaciones epistemológicas, pedagógicas y organizativas que demuestran que no basta con saber la asignatura.

2. Descuido en la investigación de quienes tienen a la enseñanza por profesión.
3. Poca reflexión y divulgación pedagógica y didáctica a este nivel y
4. Escaso interés institucional de convertir la enseñanza superior en un verdadero proceso científico.

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

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

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

Generalmente el programa de la asignatura se desarrolla sin marcos teóricos o con marcos teóricos ya superados. Inclusive, los principios o criterios didácticos en cuanto a motivación, secuencias, interacciones, evaluación formativa, desarrollo

cognitivo y seguimiento, también están ausentes hasta en los programas de formación pedagógica.

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

Como tarea profesional, la enseñanza debe estar precedida por un conjunto de conceptualizaciones e interpretaciones de las teorías que la fundamentan, por cuanto además de estar inserta en una trama de aspectos personales, ideológicos, conceptuales, metodológicos y operativos, abarca un conjunto de procesos que inciden en el desarrollo integral de la población universitaria y en la construcción de la ciencia, la tecnología, y en consecuencia, las reconstrucciones sociales, las cuales son afectadas por el contexto de la estructura organizativa de la institución, donde la valoración de la práctica de enseñanza del profesorado es clave (Sáenz, 1995; Tejada, 2005).

Respecto al planteamiento anterior, Imbernon (2000, p. 38) es categórico cuando señala: que para que la universidad eduque en la vida y para la vida debe realmente superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y

burocratizantes y por el contrario debe tender a un carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario.

### **3.3.2 La enseñanza universitaria, tarea para el desarrollo de la acción formativa del profesorado sector salud. Relaciones y necesidades de reflexión.**

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

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

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

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

“Los conocimientos” constituyen la variable más importante en el desarrollo científico y tecnológico y los puntos de referencia para las nuevas formas de organización social, sin embargo, el mismo dinamismo científico los convierte en provisionales. El currículo universitario siempre los ha organizado a través de asignaturas o seminarios. Es conveniente articularlos en proyectos o en problemas del conocimiento en función del desarrollo de experiencias, competencias y actitudes, cuyo abordaje también implica transdisciplinariedad, teoría y práctica, texto y contexto, lo temático y lo procedimental, con el fin de promover aprendizajes para la vida y capacidades para enfrentar los nuevos problemas.

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

Como principios didácticos para trabajar el conocimiento sobresalen: exploración de esquemas previos, secuencialidad, vigencia, profundidad, significatividad, transferencia y aplicabilidad. La enseñanza universitaria es una tarea académica vinculada con la producción, divulgación y aplicación de los conocimientos.

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

La acelerada producción y complejidad del conocimiento, remite a rebasar las barreras de las disciplinas y a avanzar hacia la transdisciplinariedad, la resolución de problemas, el trabajo de proyectos con el apoyo de la meta-cognición de cada estudiante, como herramienta intelectual que les permite seguir aprendiendo.

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

Por tal razón, es necesario y perentorio distinguir los dos procesos básicos del aula: enseñanza y aprendizaje. Ellos tienen naturalezas distintas y no siempre están articulados. Estos procesos, generalmente están supeditados en el ámbito universitario a concepciones implícitas y explícitas que limitan el accionar del profesor y dejan al descubierto debilidades, contradicciones y obstáculos que dificultan la excelencia en su desarrollo.

La enseñanza es una actividad-proceso sistemática a cargo del profesor, de naturaleza pedagógica y dirigida en función del valor de significado de los aprendizajes y del desarrollo integral de cada alumno. Flórez (1994, p. 56), la define

como el principal proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber. Sin duda, la enseñanza se hace más compleja por sus relaciones con procesos socioculturales trascendentes tales como formación, humanización, culturización y profesionalización.

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

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

Sin embargo, consideramos que la creación de nuevos conceptos de enseñanza, el reconocimiento de nuevos estilos para enseñar, la definición de los roles del docente, el desarrollo de la interacción docente-alumno, la creación de modelos, medios y estrategias de enseñanza se puede producir por la reflexión, estudio y análisis de las enseñanzas de los profesores y la contrastación con las



diversas teorías, lo que permite una permanente reconceptualización en torno a la enseñanza.

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

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

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

- a) Racionalidad técnica: muestra la competencia y eficacia de una enseñanza demostrada mediante procedimientos cuantitativos de medición. En este nivel se omite el estudio de los fines o del contexto de la clase, departamento o universidad, que no se ven problemáticos. Es un nivel analítico y a la vez empírico.

- b) Acción práctica: analiza los fundamentos y disposiciones subyacentes a cualquier práctica y analiza las consecuencias. Es un nivel fenomenológico y a la vez interpretativo o hermenéutico.
- c) Reflexión crítica: incorpora los criterios morales y éticos, preocupándose por el valor del conocimiento y las consecuencias sociales de su acción. Es un nivel dialéctico y crítico.

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

El estudio reflexivo de las prácticas de la enseñanza universitaria desde el saber que construye el profesor y las formulaciones teóricas de la pedagogía y la didáctica contribuyen al desarrollo del pensamiento autónomo, la creatividad, el desarrollo de las múltiples inteligencias, y a la adquisición de competencias en el profesorado del nivel superior de educación, lo que tiene consecuencias positivas en la producción de un ambiente de enseñanza altamente significativo.

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

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

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

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

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

La identificación desde la práctica de enseñanza en el profesorado universitario, por parte de sus estudiantes define en perspectiva futura, a través de nuevas investigaciones la posibilidad de construir teoría que dé cuenta del conjunto

de elementos sobre la enseñanza, partiendo de: a).- la determinación de las metas formativas, b).- estructuración de la relación comunicativa profesor-alumno para la acción docente, c).- determinación del método de enseñanza (estrategias de enseñanza), d).- selección de contenidos a enseñar, e).- determinación del desarrollo del proceso (estrategias de aprendizaje) y f).- el diseño y planificación de la evaluación (Flórez, 1994).

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

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

### **3.4 La formación del profesorado universitario en la perspectiva pedagógica y el desarrollo profesional.**

La formación del profesor universitario, representa uno de los problemas de muy reciente preocupación en la comunidad científica, especialmente a partir de 1970, cuando empezó a producirse una ampliación de los estudios universitarios en todo el mundo. Tal es la preocupación que la UNESCO como organismo

internacional ha dictado algunos señalamientos al respecto (Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior –UNESCO).

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

Entonces, la formación del profesorado universitario se identifica como el proceso que permite al profesor el desarrollo de mayores niveles de intelección profesional para que realice sus tareas de docencia, investigación, extensión y gestión de manera asertiva, significativa, socialmente aceptada, es decir, que el desarrollo profesional del profesor universitario tiene que llevar a procesos de excelencia, de mejora, para el cambio, la transformación e innovación de las funciones propias de su profesión.

#### **3.4.1 La formación del profesorado, proceso clave en la mejora. Necesidad de la formación pedagógica en el profesional de la salud. Conceptos básicos.**

En Venezuela, contexto de la siguiente investigación, la formación pedagógica del profesorado universitario está condicionada a los intereses y necesidades del profesorado y de las instituciones que le ofrezcan tal formación profesional, entendiendo que al ingreso, los profesionales que acceden a la universidad a enseñar generalmente no tienen una formación inicial de base

fundamentada en la docencia, salvo los que se forman como profesores en las carreras de educación. Este primer dilema enfrenta la dificultad para realizar la enseñanza de manera adecuada.

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

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

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

parte del mismo colectivo profesional, las cuales configuran un fenómeno significativo de estudio.

Así mismo, el profesorado está afectado también por unas condiciones de trabajo imbricadas por la estructura organizacional de la institución, el propio aislamiento ante la complejidad de su tarea profesional, los riesgos (psicológicos) de la profesión y el propio contexto situacional particular de la sociedad venezolana actual.

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

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

La práctica de la enseñanza, entonces debe ser estructurada por una cultura profesional, dado que el ejercicio de la docencia se configura desde la organización del trabajo dentro del sistema educativo y a la dinámica del mercado de trabajo. Por

lo tanto, la enseñanza va más allá de un mero acto instruccional y académico. Es un acto vital, para ayudar a construir trayectos vidas profesionales; por ello la función docente está dispuesta entonces para la enseñanza.

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

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

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



### **3.4.2 La formación pedagógica una perspectiva dirigida al desarrollo profesional.**

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

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

La formación es un aprendizaje constante del profesor desde las actividades profesionales y las prácticas que desarrolla -enseñanza-, con la pretensión de darle coherencia a sus tareas en un proceso progresivo, dinámico, en desarrollo y constante ajuste.

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

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

Por ello, la formación pedagógica del profesorado es la preparación y emancipación profesional del profesor para desarrollar de manera crítica, reflexiva y eficaz un estilo de enseñanza que permita un significativo de los estudiantes que tiene a su cargo a partir de potenciar el trabajo en equipo en la institución en donde labora (Medina y Domínguez, 1989).

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

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

Marcelo (1994, p. 183) expresa que la formación del profesorado es un campo de conocimientos e investigación sobre los procesos por los cuales los profesores -en formación o ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de

aprendizaje desde donde adquiere y mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, que les permiten intervenir profesionalmente (competencia profesional) en el desarrollo de la enseñanza, el currículo y la escuela, para mejorar la calidad de la educación.

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

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

Se entiende así, que la formación pedagógica del profesorado universitario este delimitada en perspectiva al desarrollo profesional (de alto nivel intelectual) y se circunscribe a los contextos de actuación profesional que realiza el profesor universitario, partiendo siempre, a pesar de las diferencias notables de la formación profesional de base de los profesores -sujetos de la presente investigación- de los

elementos de su formación inicial y de su trayectoria de vida profesional en la enseñanza, teniendo especial cuidado con la dimensión personal y sociocultural de los mismos.

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

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

Idealmente se concibe al profesor universitario como un profesional intelectual, transformador, crítico, reflexivo, con capacidad para desarrollar la enseñanza, la investigación, con relación a los altos niveles de actualización disciplinar y epistemológica que potencien los procesos cognoscitivos de los

alumnos y contribuir al desarrollo de los estudiantes para el logro y adquisición de capacidades profesionales para ejercer determinada profesión.

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

Lo pedagógico debe partir por reconocer que el acceso de los profesores al ejercicio profesional universitario está relacionado más con la enseñanza de determinada disciplina en una particular carrera, por lo cual se entiende que se justifique un mayor peso en la formación pedagógica del profesor, ya que finalmente la docencia termina siendo la función más pronunciada de la profesión en el contexto del estudio, pues es la tarea pública y explícita más reconocida socialmente, pero también la más velada en el ámbito particular y personal de cada profesor.

Las necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario implican por lo tanto, la existencia de debilidades, incongruencias y problemas detectados en su hacer docente.

Así que la problemática central sobre las necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario está centrada en la docencia, en menosprecio de otras funciones.

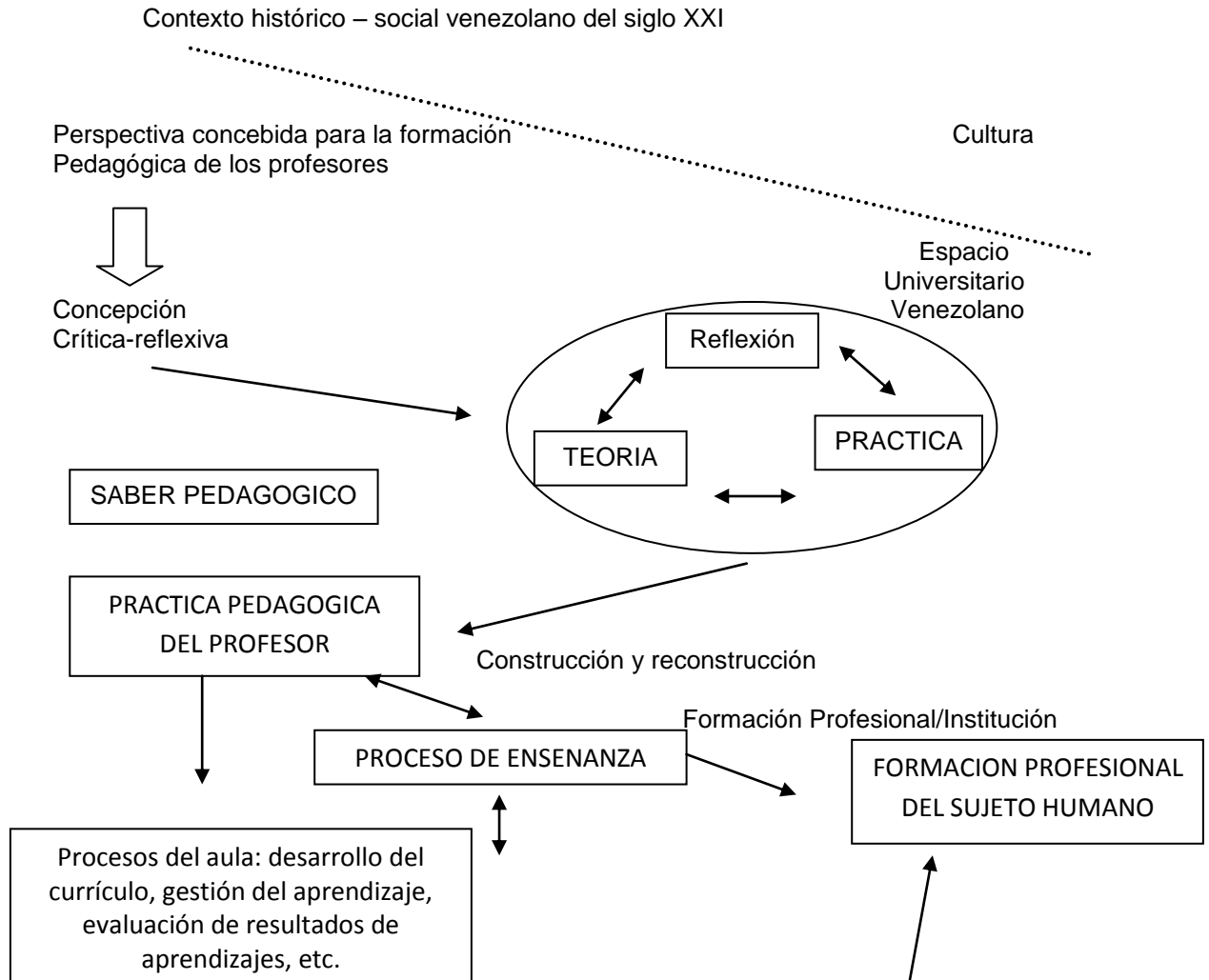
La función docente del profesor universitario entonces, es criticada y se circunscriben a la práctica pedagógica del profesor, la despreocupación y rutinización de la didáctica utilizada -incluido el uso de recursos tecnológicos-, la descontextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje al utilizarse estrategias de enseñanza tradicionales y métodos pasivos para el aprendizaje del estudiante, la

evaluación poco eficaz y significativa, discrepancia en la selección de los contenidos culturales a enseñar en la signatura con el contexto social y profesional, uso indiscriminado del tiempo de dedicación para la enseñanza de la asignatura, etc.

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

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

## Formación pedagógica, aspectos clave para su desarrollo



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

Tomando en cuenta este planteamiento, la formación pedagógica del profesor está centrada en la mejora sistemática del saber y práctica de enseñanza; la misma

(formación pedagógica) está inserta en los procesos de desarrollo profesional y está a su vez, es el punto clave de todo el programa de formación. Supone la formación pedagógica del profesorado un aspecto complementario en su profesionalización que tiene por fin, mejorar la docencia universitaria.

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

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

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

Así, el saber del profesor viene a sustentar definitivamente la competencia para la enseñanza -inclusive en el ámbito universitario-, entendido como la habilidad profesional que se interroga sobre lo teórico-práctico de la enseñanza a partir de los procesos formativos producidos en el aula universitaria. Impone el saber reflexionar,



organizar, seleccionar e integrar lo mejor de la actividad profesional para resolver situaciones problemáticas en la enseñanza.

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

### **3.4.3 La formación pedagógica en el marco institucional. Perspectiva de desarrollo. Los modelos de formación y desarrollo profesional.**

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

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

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

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

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

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

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

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

En este período, el profesor aprende su oficio a través de la socialización de sus experiencias de enseñanza, generalmente de manera no racional y consciente, el profesor se orienta por un prototipo de actitudes y prácticas que se asientan en las experiencias que él tuvo como alumno, el modelo presentado por sus profesores, la presión del sistema o estructura institucional y por las experiencias de los alumnos en el ejercicio profesional.

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

La formación permanente del profesional de la salud es la consecuencia del proceso de intervención del profesor universitario en las tareas y funciones que lo identifican, pero se hace latente pedagógicamente a través del ejercicio de la docencia que se hace cada vez mayor. La formación permanente implica un aprendizaje permanente de los profesores, es decir, en todo su trayecto profesional que se ajusta

de manera continua por diversos factores como madurez, confianza, dominio del oficio como un proceso de reflexión intelectual (Marcelo, 1994).

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

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

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

- a) Modelo de proceso de perfeccionamiento individual: centrado en auto desarrollo profesional individual del profesor, el cual parte de sus intereses y necesidades específicas de formación profesional, apoyada en la investigación dado que es una de las tareas fundamentales de la institución universitaria. Las actividades formativas parten de criterios específicos de los requerimientos personales de los profesores.
- b) Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza: parte de la evaluación del profesorado, se acoge para el inicio de las necesidades expresadas a través de la evaluación de la enseñanza por medio de

procesos administrativos (observación, reflexión y supervisión). Predomina en este modelo la conversación, el diálogo, la negociación, el perfeccionamiento académico, es eminentemente democrática en su concepción y se opone a lo autocrítico.

- c) Modelo de indagación: parte del principio de reflexión sobre la práctica, concibe al profesor como un investigador nato. Se puede delimitar en función de una perspectiva de reflexión como por ejemplo el pensamiento crítico. Responde a los principios de investigación, innovación, formación. El profesor se forma al realizar la investigación sobre su práctica docente.
- d) Modelo organizativo: sigue el principio de desarrollo profesional a través de la institución, considera que lo personal, particular debe apegarse a una determinada organización y defiende la postura del desarrollo de cultura organizativa institucional.

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

La investigación presente, considera en perspectiva que la formación pedagógica del profesorado implica la conjunción de un modelo integrador que

aproveche los matices más significativos de cada uno, en tanto, la realidad del ámbito universitario es de naturaleza compleja y plural, ya que perviven aspectos organizativos, personales, de evaluación y reflexión, esta última de gran significado en la orientación del presente estudio.

La práctica de la enseñanza, entonces debe ser estructurada por una cultura profesional, dado que el ejercicio de la docencia universitaria se configura desde la organización del trabajo. Tal cultura profesional pedagógica depende a su vez del desarrollo profesional logrado a través de los valores, conceptos y actitudes producidos por la formación pedagógica del profesorado universitario.

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

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

En función de esta clasificación, se han podido diferenciar unos modelos de desarrollo profesional, derivados de acciones, modalidades o programas de desarrollo

que han conseguido cierto estatus de reconocimiento diferenciado entre los docentes y que permiten comprender el cambio docente desde sus referencias curriculares e institucionales.

Estos modelos han de caracterizarse por su amplitud, flexibilidad, provisionalidad, no exclusividad, dinamismo, flexibilidad, probabilidad y esencialmente por su sentido de complementariedad entre los modelos, en función de la sistematización provocada por la comprensión del proceso de aprendizaje de la enseñanza, apoyado de la ocurrencia de otras acciones formativas que han sido concretadas, identificadas y reconocidas en determinado contexto de formación.

Fernández (2005) define, realizando una adaptación a la propuesta de Villar, (1990) cinco modelos de desarrollo profesional que se denominan: a).- modelo de desarrollo profesional autónomo, b).- modelo de desarrollo profesional cooperativo, c).- modelo de desarrollo profesional centrado en la indagación, d).- modelo de desarrollo profesional centrado en la evaluación para la mejora de la enseñanza, e).- modelo de desarrollo profesional basado en la reflexión.

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

## MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL

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



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

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

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

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

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

Se abordaron cuatro grandes temas: docencia y profesionalidad, saber pedagógico, la enseñanza universitaria y la formación pedagógica y el desarrollo profesional del profesional de la salud. En cada uno de estos apartados se expone de

manera suscita los elementos teóricos-conceptuales que sustentan la investigación, que se corresponden con los aspectos más amplios del marco teórico, al entender que los resultados del estudio generalmente superan los referentes del mismo e implican la capacidad heurística de la investigación, que supone la imperiosa necesidad de desarrollar nuevas investigaciones.

## **CAPÍTULO IV**

### **LINEAS BASE PARA LA FORMACION PEDAGOGICA INTEGRAL DEL PROFESORADO DEL SECTOR SALUD**

---

---

## **CAPÍTULO IV**

### **LINEAS BASE PARA LA FORMACION PEDAGOGICA INTEGRAL DEL PROFESORADO DEL SECTOR SALUD**

Las siguientes sugerencias están concebidas como un texto básico y multidisciplinario de estudio, consulta y apoyo para los planificadores y profesores responsables de la formación y esencialmente para los profesores comprometidos con su formación pedagógica, dado el creciente interés y motivación por un conocimiento mayor y más sistemático de las realidades pedagógicas en el ámbito universitario.

La preocupación por incorporar la formación pedagógica en el ámbito institucional universitario bajo una concepción que oriente a los profesores en su propio desarrollo, ha sido el objetivo fundamental para concebir estas líneas de acción o base, que ha surgido luego de un largo proceso de investigación y reflexión sobre el tema y el aporte de conocimientos de los profesores sujetos a la investigación y de especialistas con reconocida experiencia en la materia. Así mismo, está enmarcada dentro de las políticas que desarrolla la UNESCO, la OEI y que forman parte de las exigencias del Ministerio de Educación Superior de Venezuela.

La singularidad y utilidad de estas sendas básicas, radica en presentar algunos lineamientos para el desarrollo de la formación pedagógica del profesional de la salud a partir de las necesidades y requerimientos propios de los profesores desde sus

experiencias de enseñanza, requisito fundamental para que todos los profesores participen asertiva y científicamente en la construcción de su propia formación pedagógica, reconociendo su potencial como intelectuales que pueden transformarse y mejorar sus prácticas formativas desde la enseñanza.

La idea fundamental de esta guía base, es permitir a los profesores diseñar, construir y poner en práctica de forma autónoma su propia dirección en la formación pedagógica, para acceder a la lectura, percepción y comprensión formal, pública y concienciada de sus prácticas y discursos justificadores de sus enseñanzas, a través de saberes indispensables a tener en cuenta para la valoración y desvelamiento de problemas pedagógicos y didácticos.

Indica por lo tanto, un lineamiento orientador que puede ser utilizado y transformado por los profesores en función de sus necesidades pedagógicas y didácticas fundadas en la inter-transdisciplinariedad y la contextualización de la enseñanza.

En lo que respecta a los profesores, se espera que esta guía base para la formación pedagógica contribuya a llenar un vacío que les impide frecuentemente satisfacer su interés por mejorar sus enseñanzas a partir de la valoración personal y dialogal de sus discursos y prácticas de docencia con sus pares profesionales.

La exigencia de interdisciplinariedad, pluridisciplinariedad y transdisciplinariedad que postulan la comprensión de las enseñanzas universitarias, incrementa la complejidad de la tarea del profesor, en este aspecto.

La guía base persigue orientar a los profesores para que pueda formalizar este requisito, permitiéndole articular en función de los problemas y objetivos educativos, su saber con el hacer práctico en la enseñanza.

Finalmente, la guía base pretende contribuir a la formación de un proceso pedagógico y didáctico; para la mejora de las enseñanzas, como para su participación concreta y solidaria en la concepción y aplicación de políticas orientadas a la formación pedagógica.

La necesidad de aprovechar el potencial de las palabras y reflexiones de los profesores sobre la enseñanza, es la clave para desarrollar un proceso de formación del profesorado que le permita acceder a un mayor nivel de inteligibilidad pedagógica y así, desde la propia experiencia docente de los profesores desvelar sus acciones y discursos para evaluarse y poder reconstruir su saber pedagógico de manera sistemática, formal y coherente.

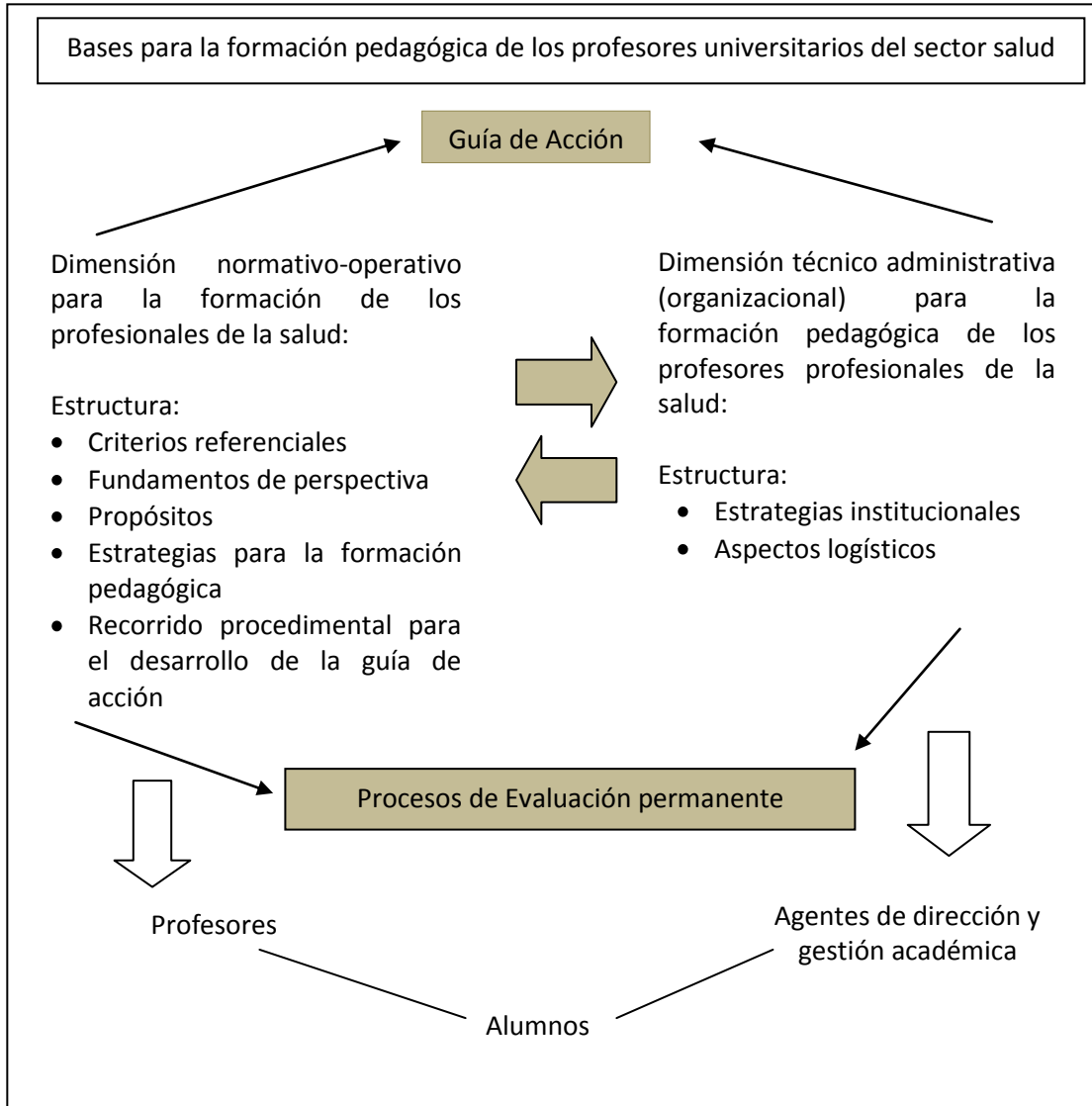
La llave de la transformación profesional del profesor en el desarrollo de la enseñanza, está en sus propias manos, en el entendido de que aprenda a reconocerse, valorarse y mejorar sus prácticas de enseñanza de manera reflexiva, sistemática y formal, a través de actividades donde comparta sus experiencias de manera pública en el colectivo profesoral de la institución, y que le permita el soporte organizativo para su propio crecimiento y desarrollo en la dimensión pedagógica.

Por estas razones, el objetivo de la guía base está más en la dirección de presentar las líneas para la formación pedagógica de los profesores. Estas líneas son orientadoras para que se produzca el debido proceso de desarrollo de los profesores a partir de las exigencias, necesidades y requerimientos, al divulgar sus experiencias de manera narrativa y compartir las narraciones de su práctica de enseñanza con sus compañeros para que desvelen la realidad y transformarla, con miras a la mejora de la enseñanza.

Las líneas de base para la formación pedagógica de los profesores está constituida en dos grandes bloques de desarrollo: la primera parte expresa los elementos normativos que tienen como principio la capacidad de ajuste y de adaptación a las singularidades de los profesores cuando realizan la narración de sus experiencias de enseñanza y la segunda referida a los aspectos técnicos-administrativos propios de la estructura organizacional de la institución, necesarios para la puesta en práctica del proceso de formación pedagógica de los profesores a partir de la reflexión de sus propias experiencias docentes, lo que implica necesariamente la materia prima para apoyar también el desarrollo organizacional de la institución.



Tal y como lo podemos apreciar en el siguiente cuadro:



Como puede apreciarse en el cuadro anterior, el diseño de las bases para la formación pedagógica del profesorado está dirigido en una dirección y sentido integral y aborda las dimensiones: personal, profesional y laboral del profesor, el cual forma parte de una institución que ha de apoyarle para su formación desde los

intereses compartidos por el desarrollo sistemático de la calidad de los procesos que se llevan a cabo en ese ámbito profesional.

Esta guía: “líneas base para la formación pedagógica del profesorado” es el producto del desvelamiento, racionalización, análisis e interpretación de los resultados de la investigación, los cuales definieron unas perspectivas de realización que se han diseñado a modo de sugerencias o guía de base, la cual tiene como elemento clave, la plasticidad y variabilidad de los datos aportados por la narración biográfica que hacen los profesores sobre sus enseñanzas, por lo tanto, la matriz de contenido de la propuesta es en esencia variable, difusa y cambiante, tal y como se comporta la información en la sociedad actual, donde lo único estable es el cambio.

El significado del diseño de las líneas base para la formación pedagógica de los profesores profesionales de la salud radica en el nivel de compromiso para el cambio y la mejora de la enseñanza en los profesores y en los agentes de gestión y dirección de la institución dentro de la estructura organizativa existente, para a su vez transformarla.

#### **4.1 Dimensión normativa-operativa para la formación pedagógica de los profesores profesionales de la salud.**

Para poner en práctica la formación pedagógica de los profesores profesionales de la salud a partir de la valoración de los discursos que justifican sus prácticas de enseñanza, se considera indispensable y fundamental que el profesional de la salud tenga claro los elementos básicos de la misma, tales como: a).- los criterios referenciales, b).- fundamentos, c).- los propósitos, d).- principios

fundamentales, e).- las estrategias de desarrollo para la formación pedagógica y f).- el esquema o recorrido procedimental para el desarrollo de las estrategias de formación, tomando en consideración las características de la institución en su contexto técnico-administrativo.

#### **4.1.1 Criterios referenciales**

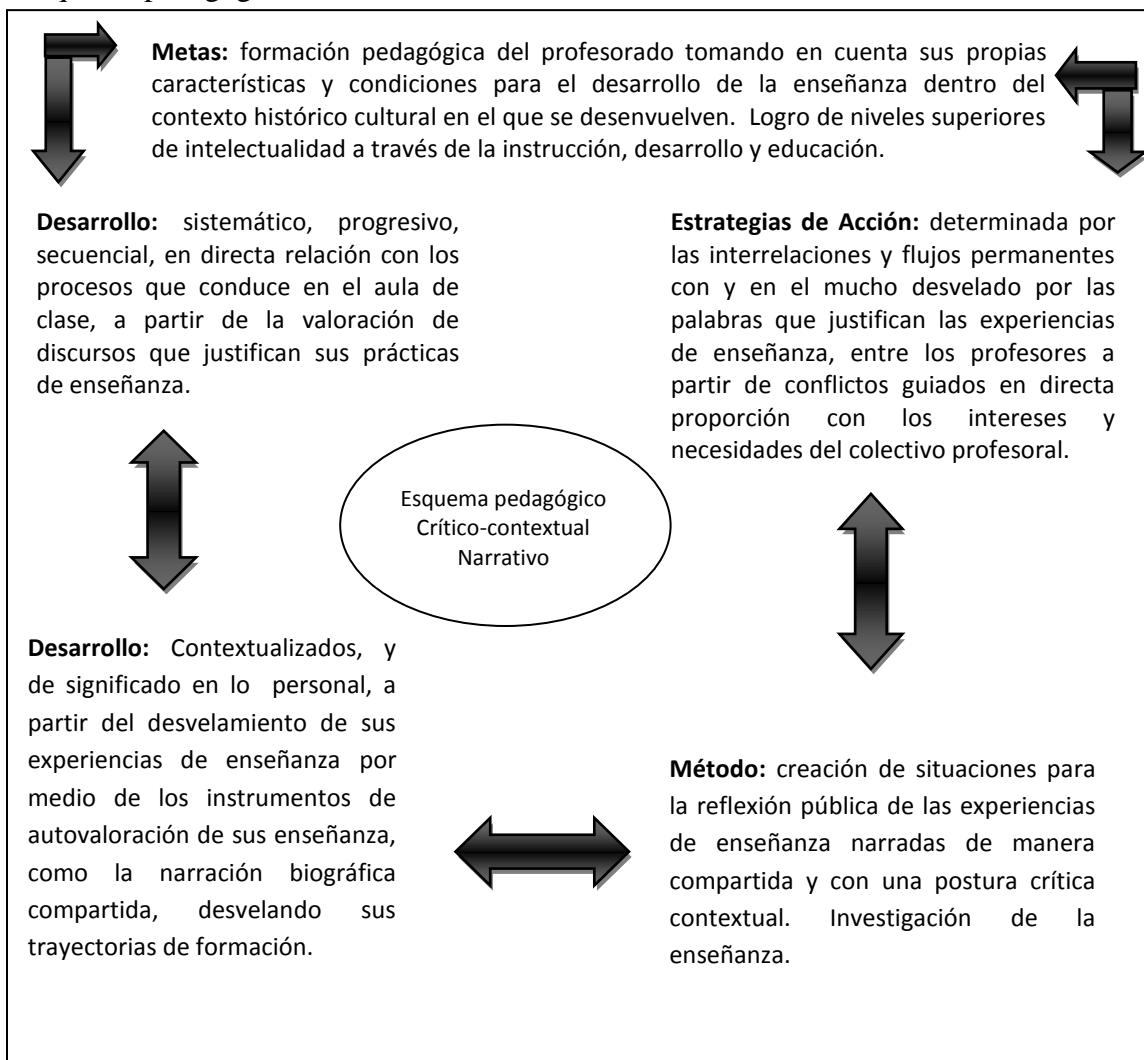
La formación pedagógica en el profesional de la salud representa un proceso permanente para que el profesor mejore sus enseñanzas, a partir de la valoración de su propio saber en torno a las prácticas docentes, el cual expresa en un plano ideal las bases para la concreción del proyecto de formación y del desarrollo profesional que se pretende orientar con la presente guía base; por tal motivo esta senda está basada en los siguientes criterios:

**a).- Pedagógico:** se define bajo la concepción de la formación permanente del profesorado, de la preparación integral del profesor a través de la enseñanza. El proceso implica el reconocimiento y valoración de su discurso en torno a la acción profesional que realiza en el ámbito institucional. Se manifiesta en tres dimensiones: la instructiva, la desarrolladora y la educativa. Estas dimensiones están dialécticamente interrelacionadas y comportan a su vez funciones análogas. La dimensión instructiva: implica el dominio del saber humano en una profesión, de racionalizar y reflexionar de manera científica la actividad académica de la enseñanza. La dimensión desarrolladora implica el logro en el profesor de sus potencialidades, facultades, destrezas y habilidades para la enseñanza. Por último, la dimensión educativa se define como la formación de los valores y actitudes en el

profesor, para desarrollar su labor acorde con las exigencias del encargo social existente para con la institución educativa.

Las tres dimensiones interactúan, pero cada una tiene una autonomía propia. Tomando en cuenta estos aspectos, esta guía base se mueve bajo el esquema pedagógico crítico-contextual-narrativo propuesto, que se explica en el siguiente esquema.

### Esquema pedagógico crítico-contextual narrativo



Fuente: el autor

En consecuencia, este esquema plantea un proceso de formación pedagógica que requiere del apoyo institucional de manera integral, holístico y multidireccional, altamente relacionado con las exigencias y necesidades de los profesores profesionales de la salud.

**b).- Antropológico:** se concibe al profesor profesional de la salud como un sujeto complejo, racional, inteligente, volitivo y afectivo, que vive integrado al y con el mundo laboral y profesional en donde participa, con un amplio sentido humano que reclama oportunidades para mejorar su práctica profesional y expresar el saber que construye en la cotidianidad de su acción docente.

Además, los profesores tienen una cosmovisión y concepción del mundo que delimitan identidad al partir del reconocimiento de su pensamiento, conocimiento, identidad intelectual, afectiva y espiritual, que los identifica. Se reconoce la naturaleza voluble, variable, cambiante y transformativa del profesor como intelectual en todas sus dimensiones. El profesor por naturaleza de su acción profesional inteligente e indagador, autónomo y fraterno.

**c).- Epistemológico:** desde este punto de vista, la guía base en su dimensión normativa-operativa está basada fundamentalmente en los siguientes enfoques: a).- ecología intelectual, b).- el paradigma complejo, el enfoque crítico-contextual, el constructivismo y la investigación biográfica narrativa que destaca en lo relativo a la interpretación y comprensión de la enseñanza.

Estos enfoques se integran y dan aportes globales a la guía base para la formación pedagógica de los profesores. Se concibe la naturaleza del conocimiento

en el profesor universitario profesional de la salud como un proceso inter-sujetivo y social, que está sustentado en las diversas interrelaciones que genera el hombre consigo mismo y con los demás, tomando en cuenta el entorno de su acción profesional y la lectura que se hace de él, para la adquisición vía acto creativo, del saber.

El proceso se concibe a través de la confrontación dialéctica y dialógica sobre el saber y hacer sobre la práctica de enseñanza de los profesores, siguiendo el esquema sistemático propio en el proceso de reflexión científica y es dirigido formalmente por el profesorado a través de compartir sus experiencias de enseñanza.

Por lo tanto, se considera que existe un amplio conjunto de enfoques o tendencias que se distinguen por el sentido de evolución, transformación, cambio y mejora del conocimiento sobre la enseñanza y la acción formativa de los profesores profesionales de la salud.

**d) Teleológico:** Se basa en todos los postulados propuestos en la Constitución Bolivariana de Venezuela (1999), en la Ley de Universidades (1970) y el Estatuto de Personal Docente y de Investigación de la Universidad Central de Venezuela (1990), así como el Programa de Actualización Docente.

Este aspecto, implica el reconocimiento del proceso de formación docente en la dimensión pedagógica, como el fin necesario (al interior de la institución) de alcanzar el desarrollo de mayores niveles de inteligibilidad en el profesorado como respuesta a las constantes y manifiestas críticas a la formación profesional que se produce en ese ámbito escolar.

Se concibe entonces la teleología dentro desde un conjunto amplio de orientaciones que determinan la autodeterminación posible del profesorado en su formación para el desarrollo de una práctica de enseñanza sustanciada con las realidades y necesidades existentes en el contexto venezolano que le exige ser un profesional consciente, dialógico, dialéctico, crítico, creativo, indagador, excelente lector del mundo, de la palabra y por encima de todo actor fundamental en los procesos de transformación social desde la cátedra que administra.

*e) Axiológico:* El marco de valores que sustentan esta guía base de formación se representa por los sentidos éticos y morales que fluyen en cada profesor con miras a su labor profesional de la salud como profesor universitario en concordancia con el sistema normativo existente en la institución que representa de alguna manera y en una menor escala, los referentes axiológicos de la sociedad venezolana con sus dilemas y conflictos propios de los procesos de cambio y transformación que imperan en el contexto situacional latinoamericano.

El conjunto de valores *-estado ideal-* que fundamentan esta dimensión normativa y operativa sigue la siguiente forma: valores individuales; los que tiene que ver con el profesor como individuo como ser humano biológico-psicológico y social autónomo, independiente y universal.

Valores Sociales: los que se definen en los profesores a través de las interrelaciones entre pares profesionales, dada la naturaleza social de su quehacer profesional y a la propia naturaleza como ser humano.

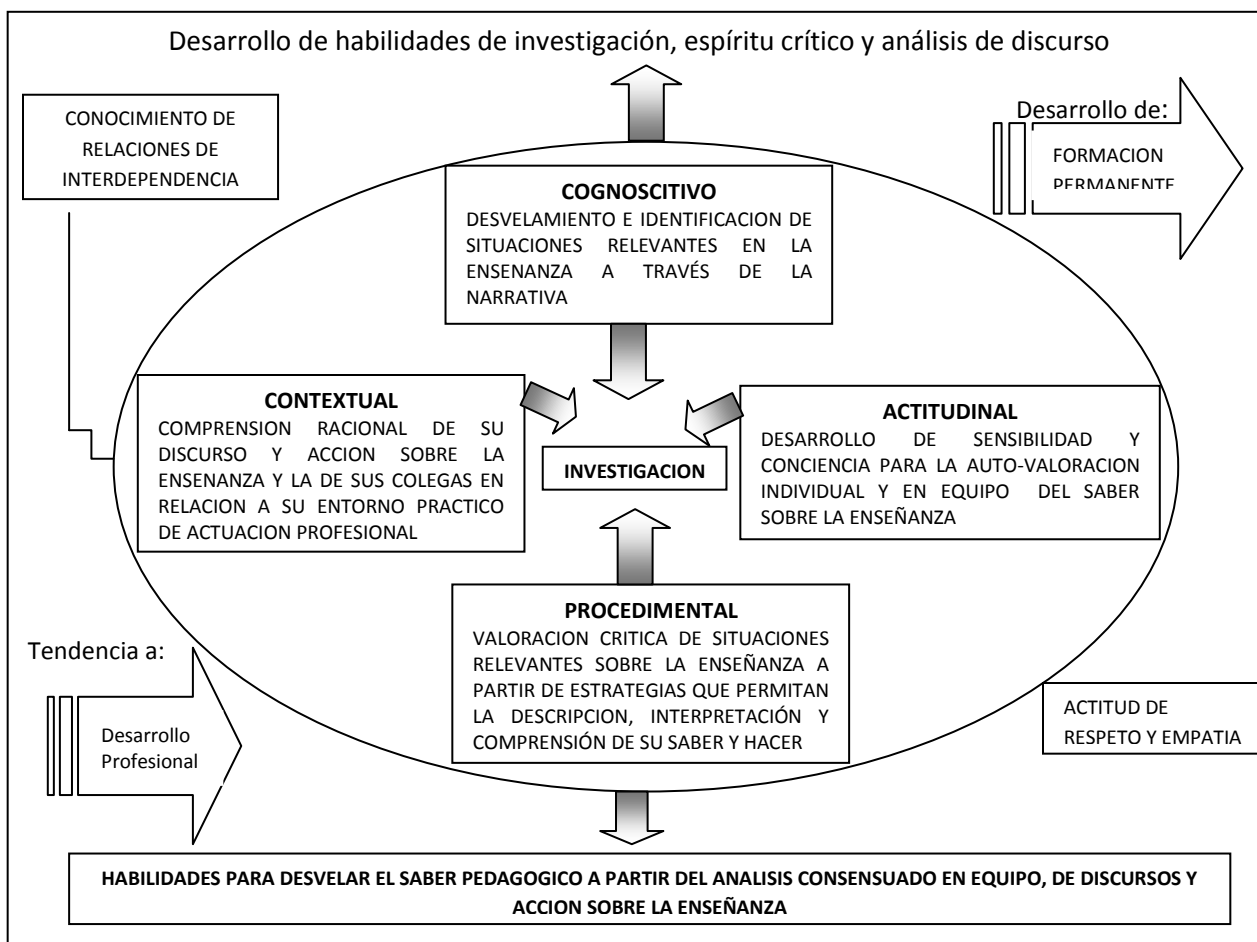
#### **4.1.2 Fundamentos de la perspectiva formativa.**

La guía base para la formación de los profesores en lo pedagógico implica unos fundamentos que se circunscriben a principios definitorios sobre la enseñanza. Estos fundamentos se constituyen en el centro de gravedad propuesto para orientar las necesidades y exigencias del profesorado sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la relación con sus estudiantes, y la evaluación, vistos en conjunto.

Es importante indicar, que antes de la puesta en práctica de la guía base para la formación pedagógica de los profesores, se debe tener en cuenta los matices e identidades que cada profesor posee sobre la enseñanza, para que sirva de punto de referencia sobre los alcances que se aspiran lograr en este caso la intencionalidad tiene como orientación la perspectiva formativa permanente, cuyos fundamentos interdependientes se representan de forma sintética en el siguiente cuadro.

Fundamentos de una perspectiva formativa en lo pedagógico a partir del desvelamiento de la enseñanza.





Fuente: el autor

Como puede apreciarse, estos fundamentos expresan conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que se han de potenciar la utilización de la guía base en el ámbito de la Universidad Central de Venezuela, en la Facultad de Odontología. Estos fundamentos se explican a continuación:

- ✓ Cognoscitivo: implica la comprensión de la realidad sobre la enseñanza, supone la adquisición de conocimientos para abordar científicamente lo perceptible en diversos niveles en lo pedagógico y didáctico.

- ✓ Contextual: establece el conocimiento de la realidad de la enseñanza desde una visión narrativa e histórica, por cuanto considera la comprensión racional del discurso justificador sobre la acción de la enseñanza de los profesores y la de sus colegas en relación con su entorno práctico de actuación profesional, necesarios para comprender el desarrollo de su saber pedagógico.
- ✓ Procedimental: comprende la orientación hacia el uso de diversas estrategias intelectuales para la valoración crítica de situaciones relevantes sobre la enseñanza a partir de la construcción de narraciones biográficas del saber y hacer de cada profesor y su reflexión.
- ✓ Actitudinal: implica el desarrollo de sensibilidad y conciencia para la autovaloración individual y en equipo del saber sobre la enseñanza de los profesores. Comprende el desarrollo de la dimensión personal de la formación del profesorado.

Estos aspectos recogen sintéticamente la visión holística y compleja que posee la formación pedagógica del profesorado en la actualidad, además permiten orientar al profesor en la planificación, ejecución y evaluación de procesos de investigación sobre su enseñanza.

#### **4.1.3 Propósitos**

Estos se estructuran a partir de los resultados obtenidos en la investigación, en el sentido de definir el recorrido para que los profesores/as participen en su propia formación pedagógica, y se circunscriben a:

a) Fomentar el repensar de la enseñanza a partir de estrategias de autovaloración que impliquen el desvelamiento formal de la realidad del aula en los aspectos pedagógicos implícitos de los profesores.

b) Orientar al profesorado universitario para que identifique sus necesidades y requerimientos en materia de formación permanente y desarrollo profesional en la institución y motivarlos en la investigación de sus enseñanzas para la mejora y/o transformación.

c) Diseño de mecanismos democráticos para la divulgación pública del saber y hacer de los profesores en la enseñanza (producción pedagógica y didáctica), a través de las nuevas tecnologías de la información (revistas digitales, páginas web, etc.).

d) Configurar red de apoyo pedagógico y didáctico en la institución para el desarrollo del repensar las experiencias del aula de clase universitaria.

e) Contribuir en la construcción de la comunidad científica en el área, motivando la investigación sobre la enseñanza, partir del desvelamiento de su saber y hacer en el aula de clase, en función del proceso de formación que conducen los profesores.

Estos propósitos se han definido como aspectos demarcatorios flexibles, puesto que están dirigidas en la perspectiva de que los profesores profesionales de la salud potencien su propio saber y hacer en la enseñanza, para ir desarrollando el ciclo teoría-práctica.

#### 4.1.4 Principios fundamentales

Establecidos en el sentido de considerar que la formación pedagógica requiere de algunos principios unificadores, tal y como se muestran en el siguiente cuadro:

Nº	Tipos de Principios	Descripción Conceptual
1	Conceptual	Proceso Continuo y Permanente: supone un proceso continuo y permanente en tanto implica que los profesores, realizan un recorrido asiduo en la dimensión espacial y temporal de actividades de formación pedagógica
2	Conceptual	Enfoque Sistémico: la clave argumental es la consideración de la formación pedagógica en su acepción totalizadora y dinámica, dada la realidad existente. El aula de clase considerada como un entorno de carácter sistémico, en el que interactúan todos los elementos y factores de formación del profesorado en una dinámica continúa.
3	Conceptual	Enfoque Interdisciplinario: implica el reconocimiento de la necesidad de utilizar diversas disciplinas para abordar la interpretación y comprensión de las enseñanzas y sus problemas conexos
4	Metodológico	Enfoque de Resolución de Problemas: busca procurarse la toma de decisiones y la solución de problemas concretos sobre la enseñanza en lo pedagógico y didáctico.
5	Metodológico	Metodología Participativa: expresa la necesidad de tomar en cuenta y revisar los modelos, métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje, con la participación de los profesores en la realidad del desvelamiento de la enseñanza y la reflexión pública para su divulgación
6	Conceptual- metodológico	Investigación acción: fomenta en el profesorado la necesidad de confrontar deliberadamente y de forma racional crítica y transformadora sus enseñanzas, permitiéndole la indagación e investigación de la realidad pedagógica.
7	Conceptual metodológico	Enfoque integrador: el cual favorece la dinámica de las estructuras del conocimiento sobre la base de temas y problemáticas de enseñanza para la resolución de problemas pedagógicos y didácticos.
8	Conceptual	Evaluación como proceso integral y de investigación: compaginación de los procesos de reconocimiento cognitivo, cualitativo y cuantitativo de la enseñanza, en relación con lo pedagógico y didáctico, favoreciendo las facultades de investigación de las personas.
9	Metodológico	Enfoque interpretativo: donde el observador (profesor/universitario-investigador) se sitúa dentro del sistema que desea comprender para identificar las causas y raíces de los problemas y situaciones considerando las interdependencias y asumiendo el componente de subjetividad de la interpretación de la realidad del aula universitaria.
10	Conceptual- metodológico	El reconocimiento de la diversidad cultural: fundamento de la sociedad actual, en el entendido de un reconocimiento de un proceso de formación en lo pedagógico de naturaleza ética, democrático, basado en el respeto y la consideración por cada uno de sus compañeros y de la institución en su conjunto

11	Metodológico	El desarrollo armónico: en el sentido de utilización de las experiencias de enseñanza en perspectiva presente-futuro y la mejora de las mismas.
12	Conceptual- metodológico	La solidaridad entre profesores profesionales de la salud: sentido ético y social de los profesores entre sí y en relación con los procesos de enseñanza que llevan a cabo y en donde participan los estudiantes. Puede ser solidaridad sincrónica (todos al mismo tiempo) o diacrónica (esfuerzos diferenciados en tiempo, espacio).
13	Conceptual- metodológico	El pensamiento constructivo e innovador: el mismo debe partir en el diálogo, la reflexión colectiva, el respeto a las opiniones ajenas y de múltiples observaciones y situaciones de las experiencias de enseñanza, afirmándose en la premisa de que todo conocimiento está para ser cambiado, enriquecido, modificado y entrelazado con otros conocimientos.
14	Metodológico	Aprendizaje de la experiencia: en tanto implica el valor de la experiencia en la enseñanza y demás procesos formativos (pedagógicos-didácticos) para aprovechar conscientemente las situaciones vividas.

#### 4.1.5 Estrategias de formación pedagógica.

Las estrategias para la formación pedagógica del profesorado, se han concebido para que funcionen como pivotes basculantes de las necesidades y requerimientos sentidos por ellos, por lo tanto, implican sendas contextualizadas que se enlazan con los significados personales desarrollados por los profesores en el aula de clase, a partir del desvelamiento de sus experiencias de enseñanza por medio de estrategias de autovaloración, que permitan identificar conscientemente su saber y hacer en la enseñanza. Las estrategias se muestran en el siguiente cuadro:

<b>Estrategias del desarrollo de formación pedagógica (sendas hipotéticas)</b>	<b>Elementos pedagógicos y didácticos susceptibles de emerger.</b>
Establecimiento de actividades de sensibilización y determinación de liderazgo participativo entre los profesores profesionales de la salud.	<b>Formación humana:</b> acciones formativas, cultura a enseñar, elementos de la formación, principios de la formación, modelos formativos, tendencias. Relaciones pedagogía-didáctica, otros.
Desarrollo de instrumentos y técnicas de valoración de la enseñanza como entrevistas biográficas narrativas, análisis de portafolio, diarios de auto-reflexión, observaciones del aula, evaluación de la enseñanza, coaching, cuestionarios y otros, aprendizaje de mecanismos de desvelamiento y racionalización de la enseñanza, a partir del principio de aprendizaje de la experiencia.	<b>Enseñanza:</b> concepto, gestión, estrategias, modelos, enfoques, procesos, evaluación, investigación, otros.
Creación de equipos de reflexión, apoyo y estudio de las experiencias pedagógicas y didácticas para la valoración colectiva y pública de la enseñanza, por medio de agentes internos y externos al grupo. Delimitación de liderazgo participativo.	Aprendizaje: concepto, estrategias, modelos, enfoques, procesos,

Establecimiento de secuencias de trabajo en equipo, delimitando en espacio y tiempo la administración de las actividades a realizar.	<p>Evaluación, investigación, recursos, instrumentos, etc.</p> <p><b>Currículum:</b> concepto, desarrollo curricular, selección de contenidos, determinación de cultura a enseñar, evaluación, investigación sobre currículo, otros.</p> <p><b>Relación profesor-alumno:</b> concepto, estrategias, mecanismos, rasgos, enfoques, modelos, valoración, investigación, otros.</p> <p><b>Evaluación:</b> concepto, estrategias, instrumentos, procesos, técnicas, enfoques, modelos, estimación e investigación sobre la evaluación.</p> <p><b>Nuevas tecnologías en información y educación:</b> concepto, modelos, procesos, enfoques, instrumentos, técnicas de uso.</p>
Estudio de contenidos procedimentales y conceptuales claves en materia pedagógica y didáctica a través de conferencias de supervisión (análisis de relaciones entre pensamiento y acción en la enseñanza), seminarios, talleres, procesos de investigación sobre la enseñanza, trabajo con pares profesionales y equipos multidisciplinarios.	
Estudio compartido en círculos de trabajo para profundizar en materia de investigación interpretativa, investigación-acción, estudios etnográficos, estudios sobre el currículo, investigación experimental y tratamiento de datos estadísticos y datos cualitativos, manejo de paquetes de tratamiento de datos y demás enfoques y metodologías de investigación que sean requeridos en función de exigencias sentidas.	
Diseño de página Web para la divulgación de producción pedagógica y de resultados parciales y globales de las experiencias compartidas entre los profesores de la salud.	
Definición de un modulo comprensivo de estrategias puntuales de formación pedagógica, en función de requerimientos y exigencias sentidas de las experiencias del aula compartidas en el grupo.	
Creación de equipo de apoyo logístico y de intercambio de los profesores y la institución, con miras a establecer los mecanismos de integración normativo e institucional que permitan el desarrollo armónico de las estrategias pensadas y en perspectiva a poner en práctica.	
Desarrollo de producción escrita para divulgar resultados de valoraciones sobre la enseñanza e investigaciones pequeñas sobre la misma y búsqueda de mecanismos democráticos para su publicación.	

Fuente: el autor

Es fundamental señalar, que estas estrategias (dado sus características de contextualidad y de plasticidad), dependen de las valoraciones producidas por los profesores en el proceso del desvelamiento de su saber y hacer sobre la enseñanza, las cuales no siguen una secuencia lineal ni de rango jerárquico, puesto que se ajustan al principio de ruptura epistemológica que implica entender a las mismas como una hipótesis de trabajo en función de los momentos y situaciones particulares y especiales que vive cada profesor, en los diversos giros lingüísticos que son capaces de producir en su labor profesional en la enseñanza.

El diseño de las estrategias de formación pedagógica va dirigido a ajustarse a las necesidades de los profesores en la materia. Cada profesor tiene una historia que

le precede y representa la trayectoria experimentada en la labor docente de donde fluyen los requerimientos para la mejora de la enseñanza.

La idea de la guía base es darle al profesorado las herramientas para que redescubra su historia, la asuma y produzca la necesaria transformación de su acción profesional.

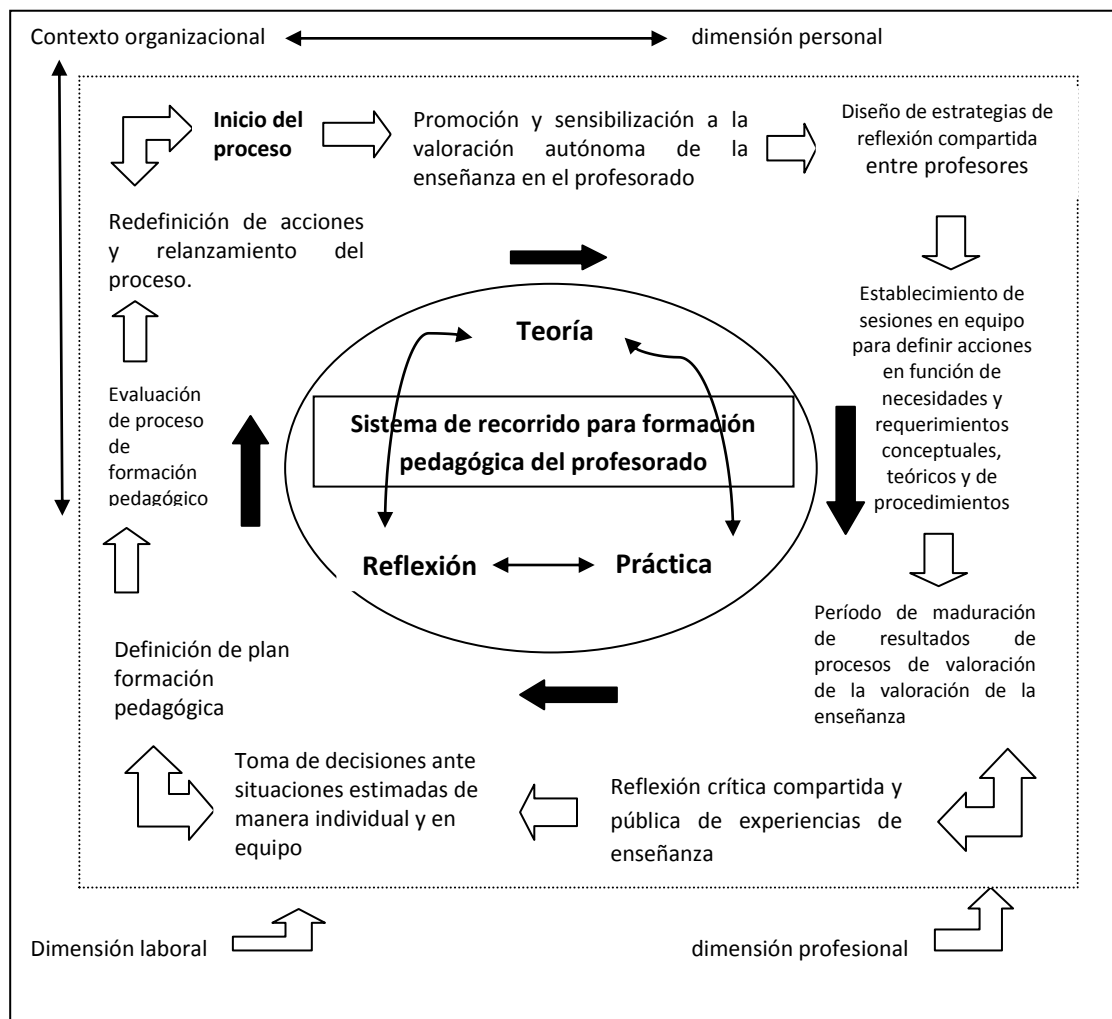
Las estrategias concebidas como sendas de naturaleza hipotética, implican aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales en donde se hace énfasis en el manejo de instrumentos, recursos, técnicas y procedimientos para el desvelamiento formal de la enseñanza y el análisis racional y formal de la conducta de clase, de las relaciones entre saber y hacer y las relaciones entre los contextos institucionales y las conductas de clase, aplicando diversos criterios.

No puede haber desarrollo pedagógico ni didáctico, si no se definen con claridad los elementos organizacionales de la institución, en tanto la formación pedagógica del profesorado universitario no podría hacerse de espaldas al contexto institucional y social en donde se desenvuelve.

Las estrategias formuladas para la formación pedagógica del profesorado, son a grosso modo, perspectivas formuladas tomando en cuenta de manera global los datos aportados por los análisis desarrollados en los capítulos anteriores confirmados en el apartado referido a integración de resultados.

#### 4.1.6 Recorrido procedimental para el desarrollo de las estrategias de formación pedagógica del profesorado.

El desarrollo de las estrategias para la formación pedagógica de los profesores, sigue el enfoque contextualizado de formación permanente y por lo tanto, es prioritario definir a modo de sistema, un esquema de recorrido procedimental que permita a los profesores seguir unos pasos básicos para su puesta en marcha y lograr los propósitos definidos por cada profesor o grupo profesoral conformado. El recorrido a seguir, se ilustra a continuación en el siguiente recuadro.





En el cuadro se muestra el recorrido procedimental para el desarrollo de las estrategias de formación pedagógica, el cual cumple con los principios planteados en el sentido de circunscribirse a la movilidad y dinamismo de la actuación docente del profesorado, el grado de implicación individual y colectiva en el grupo a conformar y el compromiso por la mejora de la enseñanza, centrados en responder a las exigencias, necesidades y requerimientos de formación y desarrollo profesional.

La ilustración explica por sí sola el proceso a seguir, en el sentido de considerar abiertamente el movimiento diacrónico y sincrónico de las prácticas de enseñanza de los profesores y su relación con el saber y hacer docente, demarcado e influido particularmente por el contexto organizacional de la institución.

#### **4.2 Dimensión técnico-administrativo para la formación pedagógica de los profesores profesionales de la salud.**

La dimensión técnico-administrativa para la formación pedagógica de los profesionales de la salud supone un conjunto de aspectos organizacionales que están directa y proporcionalmente relacionados con el hacer pedagógico de los profesores en la enseñanza y al mismo tiempo fundamental para la puesta en marcha de cualquier plan, proyecto o propuesta de formación y desarrollo profesional del profesorado.

Enfrentando la realidad percibida, es imprescindible reconocer que para el éxito de la puesta en marcha de la guía base de formación pedagógica en la Facultad de Odontología de la Universidad de Central de Venezuela, se ha establecido los siguientes elementos: a) las estrategias institucionales y b) los aspectos logísticos

requeridos para la experimentación en la institución.

#### **4.2.1 Estrategias institucionales sugeridas**

La orientación de la guía base para la formación pedagógica del profesorado, parte de las exigencias, necesidades y requerimientos del profesorado en su formación profesional (base profesoral), se hace necesario sugerir algunas estrategias direccionales básicas que sirvan de pautas para que se integren adecuadamente los propósitos de los profesores en función del plan propuesto y las características organizacionales de la institución referidas a las políticas de formación del profesorado y de su desarrollo profesional.

Las estrategias sugeridas a escala institucional solo representan un mapa guía para los profesores, que no inhibe su diseño compartido institución- profesorado, durante el proceso de formación pedagógica, aspecto esencial en la necesaria autonomía del profesorado para su formación y su integración con las políticas de la institución al respecto.

La confianza y el compromiso del profesorado en su formación, incide positivamente y de manera consensuada en los propósitos institucionales ante la mejora personal, profesional y laboral de su personal profesional en el ámbito universitario. Esta premisa es fundamental en el éxito del proceso de formación, donde los agentes de dirección de la institución fungen como elementos de potenciación u obstáculo de la misma e inciden en el sentido y dirección posiblemente desplegada por el profesorado para la mejora de la enseñanza a partir del desvelamiento racional y crítico de sus discursos y prácticas de enseñanza. Las

estrategias institucionales sugeridas, para el desarrollo de la guía base se ilustra en el siguiente cuadro.

<b>Estrategias Institucionales sugeridas</b>	<b>Énfasis en las dimensiones delimitadas por la estrategia definida</b>
Establecimiento de enlace profesor-equipo conformado con unidad académica de la institución, relacionada directamente con actividad de formación o desarrollo profesional.	Personal profesional
Diseño de política de formación y desarrollo de los docentes universitarios a partir de las exigencias y necesidades valoradas por los profesores-equipos conformados.	Personal laboral profesional
Delimitación de una unidad académica de apoyo tomando en cuenta el potencial de los profesores-equipos conformados, en torno a la experiencia de formación priorizando al departamento como la unidad académica de estructuración de la formación docente por medio de la creación de equipos afines y la determinación de un liderazgo para la participación.	Laboral profesional
Constitución a partir de los resultados del trabajo en equipo de los profesores de una atmosfera de estudio para la mejora de la calidad de la enseñanza superior, apoyándose en los programas, proyectos, planes y entes propios de la institución, prioritariamente a través de mecanismos interactivos (tecnológicos).	Personal laboral profesional
Establecimiento de actividades para el desarrollo de la formación en la acción, en la práctica profesional de los profesores, especialmente aprovechando el potencial de la institución como organismo dedicado a la formación docente y la amplitud de oportunidades de la comunidad conocimiento.	Laboral profesional
Diseño de estrategias de fomento, apoyo y gestión a la acción de grupos sensibilizados se encuentran trabajando en la formación docente, especialmente en materia logística.	Personal laboral profesional
Fomento y democratización de espacios de divulgación de resultados del proceso de formación docente, tomando la productividad de los profesores-equipos conformados.	Personal laboral profesional
Creación de cobertura institucional dinámica, flexible, receptiva y prospectiva a las necesidades y exigencias de formación.	Laboral profesional
Fomento de actividades para la evaluación y la auto-evaluación formativa en los equipos-profesores conformados en el proceso de formación pedagógica y establecimiento de mecanismos de intercambio inter-departamental y entre los núcleos universitarios.	Personal laboral profesional
Promoción y apoyo al desarrollo de actividades de investigación de la enseñanza y el desarrollo de pedagogía y la didáctica como ciencias clave para el ejercicio de la docencia universitaria.	Laboral profesional
Conformación de una estructura de formación descentralizada y adecuada a las singularidades de las necesidades y realidades de los distintos	Personal laboral profesional

equipos profesoriales, en el contexto institucional, tomando en cuenta los perfiles e identidades de la carrera.	
Divulgación y promoción de los modelos, enfoques, actividades y experiencias de formación docente y desarrollo profesional desarrollados en otros ámbitos universitarios, en función de la calidad y tiempo de experiencia y establecimiento de estrategias para compartir experiencias con otras instituciones en la materia.	Laboral profesional

Fuente: el autor

A escala institucional estas estrategias cumplen el sentido de enlazar los aspectos pedagógicos y didácticos con los organizacionales, para el logro de los propósitos definidos.

#### **4.2.2 Aspectos logísticos**

Aun cuando no puede definirse definitivamente el apoyo logístico que pudiese aportar la institución para los efectos del desarrollo de los aspectos propuestos; se indican rasgos generales prioritarios para el éxito y eficacia de la puesta en marcha de la guía base para la formación pedagógica del profesorado.

Estos aspectos logísticos pensados, se enmarcan en tres grandes grupos:

1).- De gestión de espacio físico, mobiliario y material: a) espacios de reunión, b) recursos tecnológicos, c) materiales de trabajo, d) fotocopiado de material de apoyo. 2).- De gestión de personal de apoyo: a) para actividades como conferencias, seminarios, talleres, b) para el manejo técnico y de uso de recursos tecnológicos, c) para enlace con las dependencias institucionales. 3).- De gestión financiera: a partir del trabajo en conjunto con los profesores equipos de formación y departamentos académicos, según las normativas administrativas de la institución y el auto financiamiento

Estos aspectos formulados, indican la gestión de logística teniendo en cuenta

que el proceso formativo se inicia con la valoración de las experiencias de enseñanza de los profesores y sigue la perspectiva de innovación, es decir, los profesores son actores primarios del desarrollo del proceso de formación permanente a partir de las necesidades y exigencias encontradas a través del aprendizaje de la experiencia, que al irse complejizando conllevan a la mayor participación de las diversas dependencias de la institución que tienen funciones directas o afines con la formación.

En este capítulo se ha formulado una guía de formación pedagógica para el profesorado siguiendo los referentes teórico-conceptuales de la formación y desarrollo profesional, a partir de los resultados obtenidos en anteriores capítulos. Se desglosa esta orientación, como una línea de base para la formación del profesorado profesional de la Salud de la Facultad de Odontología de la UCV que ha de ser experimentada y evaluada posteriormente.

Tal orientación, se estructura en dos grandes núcleos o dimensiones: a) la dimensión normativa-operativa y b) la dimensión técnico-administrativo (organizacional), en donde, en cada una de ellas se integran un conjunto de elementos pensados para el desarrollo de la formación pedagógica del profesorado y a su vez se complementan las dos, para sustentar una orientación viable y plausible en el contexto situacional de estudio. Se muestran a grandes rasgos, los aspectos que pueden considerarse para aprovechar el potencial recursivo de la propia experiencia del profesorado (saber y hacer en la enseñanza) en la acción docente, donde se ha valorado el “saber pedagógico”.

**CONCLUSIONES FINALES**



## CONCLUSIONES FINALES

Emprender el camino de la investigación es una tarea difícil, compleja y llena de interrogantes que en el transcurso se van resolviendo, pero al mismo tiempo se producen nuevos cuestionamientos que tiene una única vía de respuesta, seguir investigando, por ello alcanzar la meta es una especie de trayecto pensado al cual se ha llegado pero con tan demasiados cuestionamientos que sólo se puede afirmar que es una parte del recorrido o trayectoria de la investigación. Las conclusiones, hallazgos, limitaciones y líneas de investigación futuras, son una aproximación parcial y puntual ante la complejidad de la naturaleza de la investigación realizada.

No podemos decir que el camino de la investigación ha fenecido, en todo caso que hemos hecho un toque en el puerto para dejar las cargas y resultados de la búsqueda y retornar a la mar en busca de nuevas indagaciones y pesquisas sobre el mundo, que requieren de la comprensión permanente para ampliar el universo de miradas sobre el fenómeno de la formación de los profesores universitarios profesionales de la salud.

Atrevido recorrido en el cual, de entrada los resultados superan y van más allá de los referentes teóricos y conceptuales que han sido abordados y que muestran el sentido de la prospección y capacidad heurística del proceso de investigación científica, por ello hay que empezar a construir nuevos mapas -diseños de investigación- que nos permitan aproximarnos de otras maneras, a las interrogantes

surgidas para buscarle las posibles interpretaciones, que siempre quedan en el camino como constantes: la duda y el cuestionamiento.

Por otra parte, es prioritario señalar que a lo largo del capítulo en el apartado relativo a las conclusiones se definen las diferentes perspectivas temáticas y metodológicas que han delimitado la investigación y que enmarcan los resultados obtenidos en la investigación.

Para los efectos de ilustrar de manera precisa las conclusiones de la investigación se han estructurado en tres bloques: a).- las conclusiones derivadas del análisis cualitativo, b).- las resultantes de análisis cuantitativo, y c).- las derivadas de la integración entre lo cualitativo y cuantitativo, las cuales tienen carácter global en la investigación. A continuación, el desglose de las conclusiones:

### **1.- Conclusiones del Análisis Cualitativo**

Estas conclusiones se derivan del proceso cumplido de investigación al desarrollar el análisis de los datos aportados por la entrevista biográfica narrativa (instrumento base de estudio) contrastado con los datos generados por los registros de observación y coaching, en un todo.

Este entramado generó unas conclusiones que en sí mismas, fungen como sendas que marcan las pautas de la investigación globalmente, por su profundidad, complejidad y representatividad al entender que se derivan de las fuentes primarias, es decir, los sujetos de la investigación: los profesionales de la salud de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela.



De tal manera que:

a.- Los resultados de la investigación superan en su desarrollo las premisas abordadas en el marco referencial teórico, en tanto la naturaleza del estudio genera la capacidad heurística -desarrollo de conocimiento- en aquellos aspectos no previstos que surgen -fluyen- y son desvelados por la aplicación del diseño de investigación (conjunto de estrategias, técnicas e instrumentos) por medio del enfoque interpretativo.

b.- El esquema de redacción del análisis de los datos cualitativos es, una estructura de síntesis de contenido que genera conclusiones parciales derivadas que tienen en su representación gráfica, la mejor manera de ilustrar los logros percibidos de forma integrada, donde fluyen y son desveladas las percepciones, valores, conocimientos, esquemas de actuación, creencias y manifestaciones experienciales que identifican a los profesores como profesionales de la salud sujetos de un colectivo; como un subconjunto por carrera e integrados globalmente. Los valores y esencialmente el sentido ético y moral de los profesores definen gran parte de su quehacer docente.

c.- La entrevista biográfica narrativa como técnica-instrumento de investigación es relevante en el contenido de sacar a flote y descubrir los aspectos más significativos del profesional de la salud en la realización de la tarea de enseñar en la universidad. Implica por lo tanto, un mecanismo de redescubrimiento potente de su saber y hacer profesional y puede considerarse clarificador para indagar en el pensamiento y obra pedagógica de ellos, con mira a la mejora de los procesos que

cumplen como profesionales de la salud y de la enseñanza. La narración de los eventos donde fluyen las concepciones, aciertos y deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

d.- La observación de las actividades de clase de los profesores y su registro, han permitido entender la complejidad de procesos que se llevan a cabo en el aula de clase y distinguir con fuerza elementos propios y diferenciadores del pensar y hacer de cada sujeto de investigación. El registro de observación en las sesiones realizadas implica al mismo tiempo una actividad compleja de racionalizar para los efectos de la investigación, de ella surgieron elementos básicos que dieron paso al coaching de indagación.

e.- El coaching de indagación -denominado por el investigador-, se rediseña en el sentido de establecerlo como una técnica de apoyo al profesorado para resaltar críticamente aspectos de sus prácticas de enseñanza, concientizándolos y permitiéndole al investigador profundizar en aquellos temas significativos para los dos, y básicos en el estudio y al mismo tiempo la construcción compartida de reflexiones sobre la enseñanza y el proceso formativo que administran desde su cátedra. De tal manera, al potenciar la reflexión del profesor de la salud a partir de la revisión de sus prácticas le hace partícipe activo de su propia transformación, al menos en la etapa de sensibilización para el cambio en los procesos futuros de formación o desarrollo profesional.

f.- La investigación ha permitido identificar los aspectos relevantes que constituyen un tronco común en el saber y hacer del profesor en la enseñanza, lo cual

permite definir desde la perspectiva cualitativa las líneas base para el diseño de planes o programas de formación permanente y desarrollo profesional potenciando los aspectos del ámbito pedagógico de los profesores universitarios del sector salud; a partir de sus propias necesidades, requerimientos y exigencias al orientar al profesorado en su auto-conocimiento en lo pedagógico y didáctico y le permite asumir una postura crítica con relación a la formación pedagógica propia y del colectivo en donde participa, aproximándolo o alejándolo de la esclavitud del juicio pseudo-científico que generalmente le arropa en relación con la enseñanza universitaria (depende del grado de implicación en el cambio).

g.- La investigación potencia el valor de los discursos -palabras- de los profesores profesionales de la salud que con un determinado apoyo pueden diseñar la trayectoria de su formación requerida (en el ámbito pedagógico y didáctico), al mismo y tiempo, le forma en la labor de evaluar e investigar la enseñanza para mejorar e innovar en ella.

h.- La investigación ha permitido el reconocimiento particular sobre cada profesor del área salud que define una confluencia de aspectos o elementos con relación a las necesidades, requerimientos y expectativas de los profesores para el desarrollo y mejoramiento del proceso de enseñanza universitaria.

i.- La investigación potencia una estructura teórica para el análisis que tiene como principal características su simplicidad para ser aplicado, permitiendo el desvelamiento de los saberes de los profesores en función de la enseñanza, sin tener que preocuparse por las diferencias en la formación profesional de base.

j.- La investigación deja entrever que los esquemas teóricos de análisis diseñados potencian en la investigación interpretativa a través de la entrevista biográfica narrativa, una estructura formal, sistemática y coherente dándole orden al desorden, lo cual permiten estructurar marcos referenciales teóricos desde lo que se encuentra naturalmente constituido en discurso y acciones de los profesores.

k.- Los resultados de la investigación cualitativa en sí mismo, ofrecen conclusiones parciales que definen aspectos coincidentes y diferenciadores al mismo tiempo, en cada dimensión-trayectoria, categoría y tópico de significado derivados de los análisis de las palabras y acciones de los profesores implicados en el estudio.

**I.- A un nivel más concreto en función del tema de la investigación se puede señalar que:**

a.- el saber de los profesores en la realización de las tareas de la docencia se encuentra estructurado como una trama o malla global y holística donde se mezclan conocimientos de contexto, tecnológicos, de contenido de la asignatura, propiamente didácticos y los pedagógicos, mediatizados por el universo de valores, creencias, supuestos, perspectivas personales que los hacen únicos en el proceso de enseñanza.

b.- el uso del esquema teórico en el apartado de la categoría “saber pedagógico implícito y prácticas docentes” de la trayectoria “fundamentación teórica pedagógica implícita a nivel universitario, ha permitido que estos saberes sean tamizados racionalmente y desvelados en la práctica cotidiana de enseñanza de los profesores.

c.- Generalmente los profesores sujetos de la investigación realizan sus prácticas de enseñanza con una muy débil fundamentación pedagógica y didáctica, la cual no se expresa claramente definida ni formalizada de manera explícita. Es decir, la naturaleza particular de la formación profesional de base es clave -entre otros aspectos- para dilucidar gran parte de la trama discursiva justificadora de las prácticas de enseñanza de los profesores de la universidad.

d.- Cada profesor constituye en una unidad particular, personal, única en el desarrollo de su saber en función de la tarea de enseñanza para formar profesionalmente a sus estudiantes en las capacidades -competencias- necesarias para el desarrollo intelectual en una determinada profesión, lo que expresa un potencial latente de ese profesor en los sustratos/temas y dilemas requeridos para investigar en cuanto a la enseñanza y contribuir al desarrollo de la teoría pedagógica y didáctica.

e.- El saber pedagógico adquiere forma cuando las prácticas de enseñanza de los profesores se expresan en acciones de contenido cultural -currículo- dirigidas desde la didáctica, la cual, tiene sentido en la misión educativa que ejerce el profesor en el ámbito de la universidad. Por ello, el saber pedagógico puede interpretarse como un foco de luz o una senda, por donde se mueve lo didáctico para cumplir con la tarea educativa, que está ligada a la cultura como expresión global del desarrollo y formación humana, que es el sustrato matriz para lograr mayores niveles de intelección del sujeto humano que tiene a su cargo cada profesor.

El saber pedagógico se desvela -fluye-, de las intencionalidades del conjunto de acciones formativas y didácticas logrados por los profesores a través de la

enseñanza, las cuales tienen profundas implicaciones éticas y morales que lo mediatizan en la práctica.

La reivindicación del valor de las palabras y acciones de los profesores en la enseñanza, implican la reivindicación de la práctica social de la labor docente, y representan elementos esenciales para la construcción posible de la teoría pedagógica y didáctica, al entender que tales experiencias son elementos nutricios que muestran las teorías personales y esquemas de actuación pensados por los profesores, que al reflexionarse y racionalizarse generan la transformación necesaria para la mejora de la enseñanza. Es hacer, explícito lo implícito, formal lo no formal, sistemático lo asistemático y público lo velado.

f.- El proceso idiosincrático de la formación del profesorado (que se inicia desde etapas prontas de la vida de cada uno de los profesores), generalmente se van generando por expectativas no conscientes constituidas en motivaciones personales afectadas por factores contextuales. Al parecer existe una llama encendida en todo sujeto que ha vivido la socialización de las enseñanzas que expresa una motivación personal derivada de su propia condición de sujeto que aprende.

g.- Un aspecto significativo desvelado con relación al trayecto o dimensión “experiencias significativas relacionadas con la enseñanza” esta dado en que los profesores sujetos de la investigación, consideran de manera implícita que el aprendizaje vicario es uno de los procesos básicos en la conformación futura para desarrollar la enseñanza y convirtiéndose en un núcleo esencial a ser tomado en

cuenta en las líneas de base para la formación pedagógica del profesorado a partir de sus saberes que en parte son una consecuencia de ello, por el efecto de la modelación.

h.- El profesor profesional de la salud, es un profesional que ha tenido experiencias de socialización en la enseñanza en su trayectoria de formación, las cuales generan bases para un acercamiento intuitivo a la docencia universitaria y al desarrollo de un saber que le ayuda a orientar los procesos del aula, al mismo tiempo, representan factores de incidencia a ser tomados en cuenta, para el diseño de bases, líneas de acción, de incidencia a ser tomados en cuenta, para el diseño de bases, líneas de acción, programas y proyectos de formación pedagógica.

i.- El ejercicio profesional de la docencia universitaria empieza por delinearse como un proceso eminentemente político y normativo a nivel institucional, pero influido por factores coyunturales que se entretajan con las concepciones en el ámbito personal que construye cada profesional de la salud desde la perspectiva de la naturaleza de acceso a la profesión, incidiendo en el desarrollo posterior de su saber y hacer docente de los profesores sujetos a la investigación -latente como expresión de reconocimiento del valor de la universidad como espacio de desarrollo de la profesión-.

j.- El primer año de enseñanza universitario es una etapa fundamental en la construcción/reconstrucción/reconfiguración del saber y hacer docente posterior y emerge el supuesto de un saber experiencial que guía la enseñanza a partir de las propias necesidades y requerimientos para el desarrollo de la asignatura.

k.- El aprender a enseñar, es una de las premisas desveladas en los discursos de los profesores profesionales de la salud para poder producir el cambio o mejora de la enseñanza tomando en cuenta que son conscientes de la construcción de un saber no formalizado con el que accionan la docencia. La valoración del potencial del aprendizaje que cada uno de los profesores hace se deriva de las argumentaciones de justificación sobre el contenido de las asignaturas que administra cada profesor -el cual realizan de manera implícita generalmente-.

l.- Al contrastar los discursos que justifican las acciones de los profesores en la práctica de enseñanza en el aula de clase, se percibe claramente que una gran mayoría de los esquemas pedagógicos y didácticos construidos en el ámbito académico pareciesen desarrollados desde premisas absolutas, lo que contradice el mundo de lo concreto de cada profesor, ya que la realidad nos muestra en el pensar y hacer de los profesores que su práctica docente tiende a ser más bien ecléctica, dual o al menos muy contradictoria y compleja en su realización práctica y obedecen a factores que generalmente están en los propios límites del campo científico.

m.- La autodeterminación en las prácticas de enseñanza y discursos que la sustentan, están mediatizados por los juicios, creencias, teorías personales e ideologías de los profesores; en tanto a partir de allí la tarea educativa se potencia y es clave para poder incidir en la educación de los demás.

n.- Luego del análisis se aprecia que emergen ciertos rasgos identificados similares en los profesores profesionales de la salud en sus prácticas de enseñanza y discursos que justifican su acción docente, en los cuales se puede reconocer la



influencia de la estructura organizacional de la institución, que podría delimitarse en relación con ciertos rasgos primigenios de “cultura pedagógica” que son reconocidas generalmente por los estudiantes sobre sus profesores (quienes no son conscientes de esta situación).

ñ.- Esta especie de “atmósfera”-cultura pedagógica emerge espontáneamente y es consecuencia posible, de múltiples factores entre los cuales destaca los marcos normativos oficiales que se expresan a través del currículo institucionalizado y los movimientos internos de producción y divulgación pedagógica y didáctica que empieza débilmente a expresarse con cierta autonomía en odontología, los cuales no alcanzan mucha intensidad y formalidad en la institución.

o.- Tales rasgos de “cultura pedagógica” se mueven generalmente entre la oficialidad del sistema configurado en la institución y la espontaneidad del profesorado quien es atrapado por elementos técnicos y administrativos y por algunos intentos de aproximación racional científica desarrollados al interior de la institución. Así, estos rasgos identificatorios en el hacer y decir del profesor expresan al mismo tiempo una matriz que tiene su ámbito práctico inmediato en el plan de estudios (currículo) de la carrera de odontología y se proyecta naturalmente hacia las demás profesiones a las que influye indirectamente.

p.- El saber del profesor profesional de la salud expresado en hacer y pensar su acción docente, mediatiza el proceso de formación profesional de sus alumnos, en tanto le da un matiz personal a los procesos didácticos que ocurren en el aula, lo que permite cierta distinción particular de los profesores de parte de sus estudiantes. Esta

mediatización implica el desvelamiento de una profunda carga ética y moral distintiva de cada profesor en el desarrollo de la práctica de enseñanza que se racionaliza a través de las palabras y discursos que usa para justificar/argumentar y dar legitimidad social a su profesión.

q.- El “saber pedagógico” puede considerarse como una senda que guía la acción docente pensada, la cual es generalmente racionalizada desde las experiencias personales, creencias y conocimientos cuando se tienen que afrontar situaciones coyunturales en la enseñanza, produciendo un toque particular y especial a su hacer profesional.

r.- Las motivaciones de los profesionales de la salud de la Facultad de Odontología para el cambio, la mejora y la evaluación de la enseñanza, se ve afectada por los años de servicio que han desarrollado a lo largo de su trabajo como docentes, lo que implica que a mayor tiempo de experiencia mayor tendencia a aislarse al considerar que su experticia (saber aplicado) es válido para resolver la cotidianidad del trabajo del aula, lo que los lleva generalmente a afrontar con mayor autoridad su acción docente y a cimentar obstáculos para la autocrítica de su labor profesional en el ámbito universitario.

s.- Los profesores sujetos de la investigación perciben grandes deficiencias en la puesta en marcha de proyectos de formación pedagógica y didáctica, factor que se relaciona directamente con la propia organización de la institución y sus políticas de formación del profesorado; a pesar de que existe una matriz latente en los docentes que abogan por procesos de formación permanente y desarrollo profesional en la

soledad y silencio de su quehacer en la enseñanza. Es el grito "ahogado" de los profesores por incorporarse a los procesos de cambio en la estructura organizativa de la institucional en donde enseñan y en la determinación de políticas de formación del profesorado, en las que se tomen en cuenta sus necesidades, requerimientos y expectativas pedagógicas y didácticas para innovar en la enseñanza.

t.- El saber de los profesores universitarios del sector salud sobre y en la enseñanza, se estructura posiblemente como una "caja negra" propia, personal, intuitiva, implícita, construida desde las concepciones particulares y ontológicas de cada uno de los profesores, que de valorarse científicamente no soportarían los embates de la evaluación institucional sobre saber/conocimiento referencial para desarrollar la práctica de la enseñanza.

u.- Se percibe la existencia implícita de un "esquema de formación inicial" que de forma dinámica fluye en la institución y cuya principal característica es la "indagación" como consecuencia de los valores éticos y morales de los profesores/as cuando se incorporación a la profesión de la docencia universitaria.

v.- Los profesores de la salud generalmente tienen actitudes de magnificación para ejercer la enseñanza, provocados posiblemente por la creencia o presunción de los docentes de estar laborando en un nivel educativo donde pueden establecer sus puntos de vista con autonomía, a partir de las influencias ejercidas por las experiencias vividas como discentes en los diversos niveles educativos en los que ha participado como parte de su trayectoria de formación.

w.- La acción docente desde la perspectiva pedagógica y didáctica está estrechamente ligada a la organización escolar, que encauza de manera espontánea e imperativa las prácticas y saberes de los profesores/as en/sobre la enseñanza, la cual penetra los esquemas de actuación de los profesores/as y le da cierto matiz integrador cuan símil de una "cultura organizacional".

## **2.- Conclusiones del Análisis Cuantitativo**

Del análisis cuantitativo derivado del procesamiento del cuestionario realizado en los estudiantes de la carrera de Odontología (alumnos de los respectivos profesores -sujetos de la investigación-) se puede destacar:

a.- El comportamiento de las respuestas de los estudiantes, desde el punto de vista estadístico ha sido altamente coincidente en muchos aspectos, esencialmente la tendencia de respuestas es generalmente favorable en la mayoría de proporciones que integran cada categoría.

b.- Las diferencias en las tendencias de respuestas encontradas, entre los grupos de estudiantes de Odontología pueden identificarse de alguna manera por la influencia del perfil de la carrera que define elementos propios del plan de estudio y por ende, en la valoración que tienen los estudiantes sobre sus profesores profesionales de la salud.

c.- El análisis estadístico nos ha permitido inferir, la opinión de los estudiantes sobre sus profesores en las dimensiones: "Saber pedagógico y práctica de enseñanza" y la dimensión: "Desarrollo profesional y Cultura pedagógica" y en las categorías que la conforman.

d.- Los resultados del tratamiento estadístico, nos indican el potencial del instrumento y del tipo de análisis realizado para establecer inferencias tan significativas y relevantes como las producidas a través de las metodologías cualitativas. Las particularidades del análisis estadístico, ha permitido desde el planteamiento la complementariedad en el diseño del estudio realizado.

### **3.- Conclusiones Globales**

a.- El propio diseño de la investigación implica en su conjunto un factor de desarrollo y obstáculo en el recorrido del estudio, en tanto soporta el reconocimiento de muchas ideas, opiniones, creencias, premisas, conocimientos que requieren de un tratamiento amplio y complejo.

b.- La integración de los resultados nos ha indicado que los pensamientos de los profesores sobre la enseñanza difieren generalmente de sus acciones e inclusive que los estudiantes terminan percibiendo lo que hacen sus profesores desde las experiencias de socialización de las enseñanzas en el ámbito universitario, comparándolos siempre con otros profesores de manera no consciente y estableciendo ciertos rasgos de identificación relacionada con la forma como se concreta el saber del profesor en la enseñanza.

c.- El "saber pedagógico" estudiado desde el campo intelectual en Latinoamérica y en especial en Venezuela, en el presente estudio, nos indica que se conforma de manera particular y especial en cada profesor, definiendo un esquema global del recorrido de formación profesional a partir del estudio de coincidencias y diferencias en la trayectoria o dimensión de formación profesional en la docencia a

través del análisis de la enseñanza.

d.- La confirmación metodológica del esquema teórico diseñado para el análisis de la categoría "Saber Pedagógico" como una estructura que permite la formalización de los aspectos emergidos y derivados en el análisis cualitativo de los profesores, a pesar de las contradicciones comunes encontradas en el contenido tratado, propio de la naturaleza global del diseño de la investigación y del campo de estudio en el que se ha desarrollado.

e.- La distinción terminológica utilizada en el estudio implica además un valor agregado en la complejidad para su comprensión, que han de ser abordados de forma crítica en el futuro, sin que ello implique la devaluación de las producciones intelectuales en el contexto de la investigación, ni la subvaloración de los referentes teóricos existentes en la comunidad científica, tomando en cuenta los avances y desarrollos contemporáneos que se sustentan en la premisa de que la realidad puede ser apreciada de múltiples formas y dependiendo esencialmente del referente en particular con que se pretenda interpretar, comprender y explicar el fenómeno.

f.- En sentido ético y moral marca en los profesores las sendas de su práctica pedagógica y del desarrollo didáctico. Los valores de cada profesor conforman la identidad profesional del profesor de la salud y se manifiesta en su quehacer docente.

#### **4.- Hallazgos**

Los hallazgos implican en el presente estudio aquellos aspectos que no han sido estimados previamente en la planificación de la investigación y fluido naturalmente provocados por el proceso heurístico de la investigación científica, los cuales se resumen en:

- a) El potencial de estudiar los discursos y acciones de los profesores en la enseñanza para sacar a flote formalmente esos saberes y recoger los aspectos significativos en términos de exigencias y requerimientos de formación permanente en lo pedagógico y didáctico por medio de la investigación biográfica narrativa (Esta investigación potencia el desvelamiento de la historia de los sujetos investigados como profesores, a través de la narración de su quehacer en la enseñanza).
- b) Descubrir que los estudiantes más allá de la propia dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, conocen a sus profesores y pueden ayudarles en el proceso de mejora de la enseñanza, al compartir puntos de vista sobre las actividades que comparten en el proceso de formación. Esto implica la necesidad de investigar sobre la enseñanza en el aula de clase.
- c) La diversidad de orientaciones, manifestaciones, esquemas de actuación pedagógica y didáctica que afloraron por medio del análisis interpretativo, realizado a los profesores, nos indican el potencial diferenciador en el saber y hacer de la enseñanza universitaria de cada uno de ellos, en función del sistema de creencias, conocimientos, concepciones e inclusive dogmas propios de la naturaleza particular de cada sujeto y de los elementos del contexto institucional

en los cuales se movilizan socialmente.

- d) La singularidad de elementos que fungen como factores potenciadores y obstaculizadores en la formación permanente del profesorado universitario desde la perspectiva institucional, que implican la identificación de la institución dentro de una atmósfera cultural difusa y compleja en lo pedagógico.

### **5. Limitaciones de la Investigación.**

Las limitaciones en la investigación interpretativa implican obstáculos naturales en el desarrollo del proceso de indagación, mediatizando el desarrollo en sí mismo y los resultados obtenidos, en tanto la naturaleza de la investigación implica la actuación e intercambio de sujetos humanos en un hacer sociales particular.

La esencia humana y social del estudio, dimensionan los valores, sentimientos, creencias, conocimientos, ideales, contradicciones y supuestos que son susceptibles de ser afectadas por la investigación, generando un reto para el investigador quien aborda la realidad estudiada desde una orientación humana cargada de sus propias creencias, conocimientos y valores e impregnada de la ciencia.

Las limitaciones de investigación se clasifican en: a) limitaciones de índole metodológica, b) limitaciones propias del estudio relacionadas con el tema de indagación y c) limitaciones contextuales.

**a.- Limitaciones de orden metodológico:** El diseño de la investigación en su estructura metodológica centrada en lo interpretativo dada su complejidad, al conformarse desde la entrevista biográfica-narrativa y enlazada a las observaciones de clases y coaching de indagación, produjeron un ritmo de trabajo violento y profuso



en diferentes etapas del proceso investigativo, lo que produjo limitantes de naturaleza "temporal" para la aplicación, recaudación y procesamiento de la información en sintonía con el diseño de la investigación, por lo cual no fue percibida de forma positiva inicialmente por los profesores sujetos de investigación.

Al desarrollar la entrevista biográfica narrativa a los profesores y tener limitaciones de tiempo, las dos sesiones de trabajo planificadas significaron mayores dificultades para que los sujetos de la investigación seleccionados tuviesen mayores dificultades para afrontar la entrevista, lo que ocasionó obstáculos para un trabajo más libre y llano. Es posible que el desconocimiento de las técnicas e instrumentos de la presente investigación de parte de los profesores provocara cierta incertidumbre a pesar de las actividades de "rapport" realizada previamente.

La aplicación y recolección del cuestionario estuvo precedida por obstáculos coyunturales y contextuales propios de la institución que dificultaron hasta último momento la aplicación del cuestionario y la recolección de los datos, (un plazo de más de tres meses para aplicarlo y procesar luego la información) generando retrocesos en la planificación y por ende la triangulación necesaria en el diseño de la investigación.

La proximidad del investigador con los sujetos del estudio, al compartir escenarios de trabajo provocaron ciertas "distancias" y susceptibilidades de parte de profesores y alumnos para actuar de manera sencilla y natural en función de ciertas creencias relacionadas con el tipo de investigación que se realizó, por lo cual se desarrollaron nuevas aproximaciones y acercamientos con los sujetos de

investigación ocasionando dificultades de tiempo, espacio y logística.

Otro factor esencial condicionante de la investigación fue la propia dinámica de los profesores en su trabajo académico *-sobrecarga de actividades de docencia y administrativas-* que al no precisarse adecuadamente en el diseño metodológico ocasionó ciertas rupturas y demoras en la secuenciación de desarrollo del estudio, quizás más por la inexperiencia del investigador que por la propia condición natural de los sujetos de la investigación en su ámbito de trabajo.

**b.- Limitaciones propias del estudio relacionadas con el tema de la indagación:** Dado que la temática obedece a una postura trabajada en el contexto latinoamericano, conlleva a dificultar la integración con posturas existentes en otros contextos académicos y de investigación pedagógica, especialmente en el desarrollo de los marcos referenciales del estudio.

El tema de “saber pedagógico del profesional de la salud” circunscrito a un campo de investigación muy focalizado y propio del ámbito pedagógico y didáctico, generó en sí mismo, dificultades, en tanto la terminología técnica utilizada no se correspondía directamente con los discursos comúnmente tratados por una gran proporción de profesores y estudiantes sujetos de la investigación, por lo cual se profundiza en estrategias que permitieran la comprensión de la temática de la investigación.

Al mismo tiempo, los profesores con formación profesional de base docente *-carrera de Educación-* en algún momento afrontaron la investigación de una manera defensiva, en la creencia de sentirse evaluados en sus prácticas de enseñanza, lo que

ocasionó demoras para relanzar el resto del proceso de recolección de información, pues se desarrolla una matriz u atmósfera colectiva muy sutil, que incidió como un factor obstaculizador de la investigación, por lo cual se tuvieron que realizar nuevos momentos de acercamiento y aproximación para que los profesores/as comprendiesen los propósitos de la investigación.

**c.- Limitaciones contextuales:** La atmósfera interna de la institución *-micro-política del currículo -*, entendida como la reproducción de la contradictoria y confusa situación política e ideológica muy singular del país, ha sido un factor de obstáculo para el desarrollo de la investigación pues ha ocasionado situaciones particulares como la ocurrencia de "huelgas", "paros", "enfrentamientos" en los cuales los miembros de la comunidad académica por diversa índole fueron influidos, generando cierta atmósfera difícil para la indagación, estudio e investigación del discurso justificador de las prácticas pedagógicas de los profesores, al ser considerado como un proceso comprometido con algún tipo de ideología imperante.

El hecho de estudiar a los profesores en el propio contexto de labor profesional del investigador, generó discusiones y un clima inicial de freno al interior de la carrera al considerarse que "tocaba" la autonomía de cátedra de los profesores, produciendo inicialmente situaciones comprometidas que limitaron la acción del investigador para el debido intercambio con los profesores.

## **6.- Perspectivas de investigación futura**

En función de la gran cantidad de datos aportados por la entrevista biográfica narrativa y por los resultados de la investigación, se considera conveniente desarrollar investigaciones en las siguientes líneas o perspectivas: Sobre formación permanente del profesorado y desarrollo profesional a partir de diseños de investigación interpretativos que permitan ahondar en el mundo cotidiano de la actividad del aula de los profesores para desvelar su saber y hacer a la luz de necesidades, requerimientos y exigencias para la mejora de la enseñanza en el ámbito universitario, donde el profesorado tenga una activa participación a través de la valoración de discursos y acciones sobre la enseñanza que producen.

En relación a el desarrollo organizacional de la institución - *organización* escolar-, en tanto los resultados del estudio indican que este tema representa una tendencia latente que fluye en discursos de los profesores de forma permanente; convirtiéndose en un factor esencial para el diseño de futuras innovaciones en el ámbito pedagógico, didáctico y curricular, potenciando la capacidad gerencial y de gestión del profesorado para la toma de decisiones esenciales en el desarrollo de institución en materia de docencia, investigación y extensión y gestión del conocimiento.

En el tema de "aprender a enseñar", en tanto uno de los aspectos concluyentes del estudio, sitúa al aprendizaje como un principio fundamental para la mejora del proceso de la enseñanza universitaria, tal y como los perciben los sujetos de la investigación.

Relativa a la epistemología de la Pedagogía y la Didáctica, en tanto la pluralidad de miradas y enfoques existentes en la comunidad científica deben conllevar a clarificar los avances o retrocesos posibles que ocurren al interior de la institución universitaria como contexto de estudio, con relación a este aspecto y permitirle aclarar las diacronías derivadas en la operacionalización del currículo para favorecer los procesos de cambio, mejora o innovación.

En torno a las características formativas del profesorado universitario, para entender la complejidad y diversidad posible de perfiles existentes con miras a que sirvan de diagnóstico para el diseño de futuros planes, programas y proyectos de formación. En relación al tema de la investigación multidisciplinaria y en equipo y el manejo de metodologías de investigación enfocadas a revisar el hacer, pensar y decir del profesorado, en tanto que el valor de los datos aportados en el estudio podría potenciarse aun más con el trabajo de un equipo multidisciplinario capaz de desarrollar los múltiples aspectos derivados del proceso de recolección de información, el cual posee una gran variedad de matices y significados temáticos.

En este capítulo se ha tratado las conclusiones, hallazgos y limitaciones de la investigación tomando en cuenta los aspectos más notorios y significativos del estudio, resaltando de manera muy general los elementos definidos en los objetivos de la investigación.

El análisis cualitativo y el cuantitativo, en sí mismos van recogiendo conclusiones parciales, que muestran con detalle lo que se ha recopilado sintéticamente en las conclusiones.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

---

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AGUIRRE, J (2000). Formación pedagógica y didácticas universitarias. <http://www.nhc.noaa.gov/ftp/graphiscs/ATB/AL1302.W.GIF>. 6 p.

ARCHIDEO, L (2001), Aproximación a la Causalidad Primera, en Epistemología de las Ciencias CIAFIC, Buenos Aires 1996.

ARCHIDEO, L., La normatividad del valor en la educación, CIAFIC, Buenos Aires 1993.

ARELLANO, A. (2001). Componentes del nuevo campo intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela: 1994 –1998. En *GRECO Grupo de Investigación en Comunicación y Educación*. San Cristóbal; p.33.

ARELLANO, A. (2001). Componentes del nuevo campo intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela: 1994–1998. En Revista Iberoamericana de Educación: OEI. <http://www.rieoei.org/deloslectores/167Arellano.PDF>

ARENAS LÓPEZ, A., ¿Se deshumaniza la muerte en el hospital? en Cuadernos de Bioética 38 (1998).

ARISTÓTELES, Ética nicómaquea – Ética eudemia, traducción castellana de J. Pallí Bonet, Gredos, Madrid 1993, 2ª ed.

ARTIGAS, M., El Diálogo entre Ciencia-Fe en la Encíclica Fides et Ratio, Universidad de Navarra, Pamplona 1999.

ASIMOV, I., Nueva Guía de la Ciencia, Plaza & Janés, Barcelona 1985.

ASOCIACIÓN MÉDICA MUNDIAL, Declaración de Ginebra de 1949, en TETTAMANZI, D., Nuova Bioetica Cristiana, Piemme, Casale Monferrato 2000.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1978). *Un punto de vista cognoscitivo*. México Trillas.

BALESTINI, M. (1998) *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas. Editorial BL Consultores.

- BASSO, D., Los Principios Internos de la Actividad Moral. Elementos de Antropología Filosófica, Centro de Investigaciones en Ética Biomédica, Buenos Aires 1991.
- BASSO, D., Nacer y Morir con Dignidad, Consorcio de Médicos Católicos, Buenos Aires 1989.
- BASSO, D., OBIGLIO, H., Principios de Bioética en el Catecismo de la Iglesia Católica, Centro de Investigaciones en Ética Biomédica, Buenos Aires 1993.
- BEAUCHAMP, T.L., CHILDRESS, J.F., Principles of Biomedical Ethics, Oxford University Press, New York 1979.
- BEDOYA, J. (1998). *Pedagogía ¿Enseñar a Aprender?*. Santafé de Bogotá ECOE.
- BENEDICTO, V; FERRER, V y FERRERES, V. (1995). *La Formación Universitaria a Debate*. Barcelona Universidad de Barcelona.
- BENEDITO, V. (1998). Hacia un modelo de formación inicial del profesorado universitario. *En La formación del profesorado. Evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicios de Publicaciones Universidad, pp. 51-72.
- BERNSTEIN, B. (1997). *La Estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BEST, Ch., TAYLOR, N., Bases fisiológicas de la práctica médica, Uteha, C. de México 1964, 6ª ed.
- BEST, J. (1982). *Como investigar en educación*. Madrid: Morata.
- BIDDLE, B; GOOD, T (2000). *La enseñanza y los profesores I*. La profesión de Enseñar. Barcelona Paidós.
- BLANCHET, A; GHIBIONE, R y otros. (1989). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Datos, Observación. Entrevista. Cuestionario*. Madrid Narcea.
- BOECIO, S., De Duabus naturis et una persona Christi, Cap 3: PL 64, 345.
- BOLIVAR, A; DOMINGO, J y FERNANDEZ, M. (2001). *La Investigación Biográfica-Narrativa en Educación*. Madrid La Muralla.
- BOLIVAR, A. (1999): *Ciclos de vida profesional del profesorado de secundaria*. Desarrollo personal y formación. Bilbao, Mensajero, pp. 91-96



BOLIVAR, A; FERNÁNDEZ, M; MOLINA, E (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. Revista Electrónica Forum Qualitative Social Research, 6 (1), Artículo 12. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

BONTÁ, (2000). *La construcción del saber pedagógico: principales dimensiones*. La formación docente en debate. Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad de Belgrano - Academia Nacional de Educación de Argentina.

BOUDONCLE, R. (1994). *Savoir professionnel et formation des enseignants. Unetypologie sociologique*. *Syrale. Revue de Recherches en Educación* (13), pp. 77-96.

BUENDÍA, L., COLÁS, P y FUENSANTA, P. (1988). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid McGraw Hill Interamericana de España.

BURGGRAF, J., Bases Antropológicas de la Medicina, en MONGE, M.A., Medicina Pastoral Cap. I. Eunsa, Pamplona 2002.

BUTLER, J., *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*, Routledge, New York 1990.

BUTT, R.; RAYMOND, D. y YAMAGISHI, L. (1988). *Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge*. *Journal of Curriculum Theorizing*, V.7 (4), pp. 87-164.

CABELLA, W., BUCHELI, M., VIGORITO, A., Cambios estructurales en las familias uruguayas afectan su nivel de vida, *Economía y Mercado*, "Diario El País", Montevideo jueves 15 de enero 2004.

CARR, W. (1995) *Teoría de la educación*. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid, Morata

CASANOVA, E., El Enfermo en el CTI (II), "Diario El País", Montevideo, 22 de agosto de 2002.

CASANOVA, E., La medicina y el respeto por la vida humana, "Diario El País", Montevideo 15 de abril de 2004, Primera Sección, p. 14.

CASTRO – SILVA, E. (2000). *Pedagogía Universitaria y Formación Docente* Santa Fe de Bogotá; Cátedra ICFES "Agustín Nieto Caballero". Conferencia Seminario de

Presentación del Programa Nacional de Formación de Profesores de la Educación Superior. pp. 2 –15.

CERRUTI, S., Educación de la sexualidad en el contexto de la salud integral en la adolescencia, OPS Fundación W. K. Kellogg, Montevideo 1997.

CHARLESWORTH, M., La bioética en una sociedad liberal, Cambridge University Press, New York-Melbourne 1996.

CHOZA, J., Manual de Antropología Filosófica, Rialp, Madrid 1988.

CICERON, M.T., Tratado de las Leyes, Porrúa, Ciudad de México 1984, 5ª ed.

CINGOLANI, H., HOUSAY, A., Fisiología Humana de Housay, El Ateneo, Buenos Aires 2000, 7º ed.

COLL - SALVADOR, C. (1994) *Una perspectiva psicopedagógica sobre el curriculum escolar*. Cuadernos de Educación (1370) Caracas, Laboratorio Educativo.

COLOM, A. (2002). *La construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona, Paidós.

COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO, Nuestro futuro común, Alianza Editorial, Madrid 1992.

CONCILIO VATICANO II, Constitución Pastoral Gaudium et Spes. Ediciones Paulinas, Buenos Aires 1965 (traducción del P. Jorge Mejía, profesor de la Facultad de Teología de la Universidad Católica Argentina, Perito del Concilio Vaticano II).

CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, Donum Vitae, Espanol.geocities.com/iglesia-catolica/biblioteca/documents.html-29k.

CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, Instrucción Libertatis Conscientia, en <http://www.multimedios.org/docs/d000291/p000001.htm>

CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, CONSEJO PONTIFICIO PARA LOS LAICOS, CONSEJO PONTIFICIO DE LA CULTURA, Presencia de la Iglesia en la Universidad y en la Cultura Universitaria, [www.vatican.va](http://www.vatican.va).

CONNELLY, M. y CLANDINNIN. D. (2000) *Narrative Inquire, Experience and store in Qualitative Research*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

CONSEJO PONTIFICIO DE LA PASTORAL PARA LOS AGENTES SANITARIOS, Carta de los Agentes de la Salud, Palabra, Madrid 1995, Versión original aparecida bajo el título de Carta degli Operatori Sanitari, que es traducida a la primera versión española, actualizada con la Enc. Evangelium Vitae. Tanto la traducción como la incorporación de textos de esta última encíclica son del Consejo Pontificio para la Pastoral de los Agentes Sanitarios.

CONSTITUCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD del 25-12-1948, y la Declaración de Alma Ata, de 24 de septiembre de 1979, [www.aepap.org/awpap/Alma \\_ Ata.htm](http://www.aepap.org/awpap/Alma _ Ata.htm) - 47k - Cached

DE LA TORRE, S. (1987). *Aprender de los errores*. Madrid, Escuela Española.

DE VICENTE, P. (1993). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada Ahara.

DECRETO DEL PODER EJECUTIVO DE URUGUAY N° 435/97, a través del Ministerio de Salud Pública, con fecha 11-11-1997.

DECRETO DEL PODER EJECUTIVO DE URUGUAY N° 81/98, a través del Ministerio de Salud Pública, con fecha 31-03-1998.

DENZIN, N.K. (1989). *Interpretative Biography*. Newbury Park, CA, Sage.

DESCARTES, R., *Discurso del método*, Espasa Calpe,., Buenos Aires 1951, 10ª ed.

DÍAZ, V. (2004). Teoría Emergente en la construcción del saber pedagógico. *En Revista Iberoamericana de Educación*. (37/3). <http://www.rieoei.org/1122.h> /[www.rieoei.org/deloslectores/1122Diaz.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1122Diaz.pdf)

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, “Hospital”, Espasa Calpe, Madrid 1996, 21ª ed.

DIDRIKSSON, A. (2000). *Tendencias de la Educación Superior al fin del siglo*. En *La Educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas: UNESCO.

DOMINGO, M., *Las Técnicas Procreativas y el Derecho de Familia*, Civitas, Madrid 2002.

- DONADÍO, M. C., Biodiversidad y Biotecnología, en “Vida y Ética”, n.1, Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires 2001.
- DOYLE, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness en SHULMAM, L.S (dir). *Review of Research on Education*. V.5. Itasca: F.E. Peacock, pp.163-199.
- DULBECCO, R., *Ingenieri della vita*, Sperling & Kuppfer, Milano 1988.
- ECHAVARREN, G., *Freud y la Antropología Cristiana*, El Graduado, Santa María de Tucumán 1999.
- ENCICLOPEDIA UNIVERSAL, “Criterio”, Hijos de J. ESPASA, Barcelona 1927.
- ENGELHARDT, H.T., *Los fundamentos de la bioética*, Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México 1995.
- ENGELS, F., *Del Socialismo Utópico al Socialismo Científico*, Editorial de Literatura Política del Estado, Moscú 1955.
- ENGELS, F., *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, en C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas en dos tomos*, Literatura Política del Estado, Moscú 1955.
- ESCUADERO, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: Cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (34), pp.133-157.
- ESCUADERO, J. M. y GONZÁLEZ, A. (1994): *Profesores y Escuela*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- ESPINOSA, J., *Economía liberal vs. Economía Social*, [www.capitalownership.org/lib/Espinosa-CapituloIIIEspagnol.htm](http://www.capitalownership.org/lib/Espinosa-CapituloIIIEspagnol.htm).
- FERNÁNDEZ, C., *La Iglesia, motor en la historia de la asistencia*, Barcelona 20 febrero 2004, <http://www.diariomedico.com/edicion/noticia/0,2458,4490,00.html>
- FERNÁNDEZ, M. (2001). “Las Profesiones como poder Social: El caso del Profesorado” *Revista de Educación*. Salamanca. (324). pp. 143-154
- FERNÁNDEZ, M. (2005). *Desarrollo profesional del docente universitario*. Universidad de Granada. Disponible en: [www.ice.urv.es/cursos/docencia\\_universitaria/pfpa07/continguts\\_10/PDF/24.PDF](http://www.ice.urv.es/cursos/docencia_universitaria/pfpa07/continguts_10/PDF/24.PDF) -

- FERNÁNDEZ, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. España, Grupo Editorial Universitario.
- FERRERES, V. (1995). *Desarrollo curricular y formación de profesores: Cultura colaborativa e innovación curricular*. Conferencia dirigida a alumnos de Magisterio y pedagogía. Universidad de Jaén. Departamento de Pedagogía. 09-03-95.
- FERRERES, V. (Coord) (1997). *Desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona, oikos-tau.
- FERRERES, V. (2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario: Circunstancias, problemas y propuestas. *En Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*. V. 5 (2). pp. 103-129.
- FERRERES, V; MOLINA, E. (1995). *La Preparación del Profesor para el cambio en la Institución Educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. PPU.
- FERRERES, V. y IMBERNÓN, F. (1999) *Formación y Actualización para la función Pedagógica*. Madrid: Síntesis Educación.
- FERRERES, V. y GONZÁLEZ, A. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid, Praxis.
- FLÓREZ, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá, Mc Graw Hill.
- FLÓREZ, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Santafé de Bogotá McGraw Hill.
- FLÓREZ, R. y TOBÓN, A. (2001). *Investigación Educativa y pedagógica*. Santafé de Bogotá, Mc Graw Hill.
- FOCCART, J., L'autre mai 68, conflicts actuels. "Revue d'étude politique". [www.mai68.net](http://www.mai68.net) y [unaautre@mai68.net](mailto:unaautre@mai68.net)
- FRANCA, O., Dilemas éticos de las nueva técnicas de reproducción humana, "Revista Uruguaya de Derecho de la Familia", Ed FCU, Montevideo 1990.
- FREIRE, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI Editores.

- FREUD, S., Aportaciones a la psicología de la vida erótica. Psicología de la vida erótica; en Obras Completas, Biblioteca nueva, Madrid 1929, tomo XIII.
- FREUD, S., Psicoanálisis aplicado y Técnica psicoanalítica, El Libro de Bolsillo Alianza Editorial, Madrid 1972.
- FROMM, E., La revolución de la esperanza, Fondo de Cultura Económica, México DF 1970.
- GAFO, J., 10 palabras clave en Bioética, Verbo Divino, Estella 1993.
- GAGE, N. (1978). *The scientific basics of the Art of Teaching*. Nueva York, Teachers College Press.
- GALLEGO-BADILLO, R. (1997). *Saber Pedagógico una visión alternativa*. Bogotá, Magisterio.
- GALLO, L., Debate en Torno a la Legalización del Aborto, “Diario El País”, Montevideo 3 de noviembre 2002, pp. 14-15.
- GARCÍA GARRIDO, J., “Universidad”, en “Gran Enciclopedia Rialp”, Tomo XXIII..
- GARCÍA-VARCÁRCEL, A. (coord.). et al. (2001). La función docente del profesorado universitario. Didáctica *Universitaria*. Madrid, La Muralla. pp. 9-41
- GATTI, E; PERÉ, N y PERERA, H. (1997). *Pedagogía Universitaria Formación del Docente Universitario*. Caracas, IESAL UNESCO.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A. y SIMARD, D. (1998). *Por una teoría pedagógica. Investigaciones contemporáneas sobre el saber docente*. Ijuí-Brasil, Editorial Universidad Regional Ijuí
- GIDDENS, A. (2006). *Mejorar las universidades europeas*. Madrid, Diario el País. Año XXXV (10534). 10 de abril. Sociedad. p. 31
- GILSON, E., El Realismo Metódico. Vademecum del realista principiante, Encuentro, Madrid 1997.
- GIMENO, J. (1988). *El Currículo: Una reflexión sobre la Práctica*. Madrid, Morata.

- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (2002). *Comprender y transformar la Enseñanza*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (2005) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- GISBERT, J.A., *Medicina Legal y Toxicología*, Masson, Barcelona 1998.
- GOETZ, J y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, A. (2005). *Motivación Académica*. Teoría, aplicación y evaluación. Madrid, Pirámide-Anaya.
- GONZÁLEZ- FARACO, J. (2000). *Cómo se fabrican los Maestros*. El conocimiento Pedagógico en la formación del futuro docente. Huelva, Hurgué Editores.
- GONZALEZ, J.L., *El Sari y la Cruz*, San Pablo, Madrid 1987.
- GONZALO, L.M., Avances técnicos y práctica médica, “Revista de Medicina de la Universidad de Navarra”, 42, 1 (1998), p. 57.
- GONZÁLEZ SOTO, A. (1992). Interculturalismo y Universidad: retórica y realidad en la preparación de docentes para sociedades multiculturales. Ponencia presentada al *X Congreso Nacional de Pedagogía "Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida"*, Salamanca (29 septiembre -3 octubre).
- GRACIA GUILLÉN, D., Historia del concepto de salud, en “*Dolentium Hominum*” 37 (1998), pp. 22-27.
- GRAMSCI, A., El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. Obras de Antonio Gramsci: Cuadernos de la Cárcel, Ed. Juan Pablos, Ciudad de México 1975.
- GRANÉS, J. (1999). “Principios Básicos de la Docencia Universitaria”. Santafé de Bogotá; Universidad Nacional de Colombia. p. 9. (mimeo)
- GUBA, E. (1981). Criterios de Credibilidad en la investigación naturalista, en GIMENO, J. (2005). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal. pp. 148-165.

- GUTIÉRREZ, J.L., Sociedad, Política, Cultura y Sistemas Complejos. Univ. Autónoma de México. Instituto de Física, [www.ejournal.unam.mx/ciencias/no59/CNS05908.pdf](http://www.ejournal.unam.mx/ciencias/no59/CNS05908.pdf)
- HANNAN, A. y SILVER, H. *La innovación en la Enseñanza Superior*. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. Madrid, Narcea
- HANNAN, A., *La vida cotidiana de los primeros cristianos*, Palabra, Madrid 1985.
- HAWKING, S., *La historia del tiempo*, Crítica, Buenos Aires 1988.
- HECK, CH., *Grunewald et le Retable D'Issenheim*. "Les Antonins et le Couvent D'Issenheim". S.A.E.P. Ingersheim 68000 Colmar 1982.
- HEGEL, G.W.F., *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, Porrúa, Ciudad de México 1973.
- HERNANDEZ, R; FERNANDEZ, C y BATISTA, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México, Mc Graw Hill.
- HERNANDEZ, R; FERNANDEZ, C; BAPTISTA, P. (1999). *Metodología de la Investigación*. México, Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- HERRANZ, G., *El embarazo ectópico*. "Departamento de Humanidades Biomédicas de la Universidad de Navarra", Pamplona 1990.
- HUBERMAN, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers Collage Record*, 91 (1), pp. 31-57.
- HUBERMAN, M. Y SCHAPIRA, A. (1986). Ciclo de Vida y enseñanza. En ABRAHAM, A. *El enseñante también es persona*. Barcelona: Gedisa. pp. 41-51
- IMBERNÓN, F. (1994). *La Formación y el desarrollo Profesional del Profesorado*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2000). "Un Nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión?" En: *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. (38) Agosto de 2000. Zaragoza, Universidad de Zaragoza. pp. 37-46
- JIMÉNEZ, B. (2000). (Edit.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid, Síntesis.



JUAN PABLO II, Alocución ante la VII Asamblea General de la Pontificia Academia para la Vida, “L’Osservatore Romano”, domingo 18 de marzo 2001, p. 7.

JUAN PABLO II, Alocución del 10 de abril de 1991, en *Creo en el Espíritu Santo*, Palabra, Madrid 1996, p. 372.

JUAN PABLO II, *Centesimus Annus*. Ediciones Paulinas, Bogotá 1991.

JUAN PABLO II, *Cruzando el umbral de la esperanza*, Plaza & Janés, Barcelona 1994.

JUAN PABLO II, Discurso a los participantes de la V Asamblea general de la Academia Pontificia para la Vida, 27 de febrero de 1999, “L’Osservatore Romano”, Ed. Semanal en castellano, 5 de marzo de 1999, p. 7.

JUAN PABLO II, Discurso a participantes de la VII Asamblea General de la Academia Pontificia Para la Vida, 3 de marzo de 2001, en “*Dolentium Hominum*”, n. 47 Año XVI, Roma 2001 n. 2, p. 5.

JUAN PABLO II, Discurso al Congreso Mundial de Médicos Católicos, 3 de octubre de 1982, en *Insegnamenti V/3*, pp. 673-674.

JUAN PABLO II, Discurso al Mundo del Trabajo, en Melo, Uruguay, el 8 de mayo de 1988, Conferencia Episcopal de Uruguay (CEU), Montevideo 1988.

JUAN PABLO II, Discurso en la Universidad Católica D.A. Larrañaga, el 7 de mayo de 1988, Conferencia Episcopal de Uruguay (CEU), Montevideo 1988.

JUAN PABLO II, *Evangelium Vitae*. Librería Editrice Vaticana, Ciudad del Vaticano 1995.

JUAN PABLO II, *Familiaris Consortio*. Ediciones Paulinas. Montevideo 1982.

JUAN PABLO II, *Fides et Ratio*, Palabra, Madrid 1998.

JUAN PABLO II, *Laborem Exercens*, [www.multimedios.org/temas/t000004.htm](http://www.multimedios.org/temas/t000004.htm).

JUAN PABLO II, Mensaje para la XXXV Jornada Mundial de la Paz, Ciudad del Vaticano 1 de enero 2002. [www.vatican.va](http://www.vatican.va).

JUAN PABLO II, *Novo Milennio Ineunte*, Ediciones Paulinas, Buenos Aires 2001.

JUAN PABLO II, *Orar*. Su pensamiento espiritual, Ed. Planeta, Buenos Aires 1998.

- JUAN PABLO II, Salvifici Doloris, [www.multimedios.org/temas/t00004.htm](http://www.multimedios.org/temas/t00004.htm).
- JUAN PABLO II, Sollicitudo rei socialis, [www.multimedios.org/temas/t000004.htm](http://www.multimedios.org/temas/t000004.htm).
- JUAN PABLO II, Veritatis Splendor, <http://www.aciprensa.com/Docum/verital.htm>.
- JURAMENTO DE HIPÓCRATES. Apuntes de la Historia de la Medicina. en Universidad Católica de Chile. <http://escuela.med.puc.cl/pub/HistoriaMedicina/>
- KANT, E., Crítica de la razón pura, Sopena, 5° Ed., Buenos Aires 1961.
- KAPLAN, H.; SADOCK, B.; GADPAILLE. W.J., Tratado de Psiquiatría, Vol. 2, Inter Médica, Buenos Aires 1997, 6ª ed.
- KASS L.R. Is there a Right to Die?, Hastings Center Report, 1993: p.34-43.
- KELCHTERMANS, G. (1993). Getting the store, understanding the lives: from careers stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher Education*, 9 (5/6), pp. 443-456.
- KENSEL, H. (1977). *Teoría pura del Derecho*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- KLIKSBERG, B., El retorno a la ética, "Diario El País", Montevideo, 14 de diciembre de 2003.
- KLIKSBERG, B., La agenda ética pendiente de América latina. "Foro Internacional Organizado por el BID", Radio El Espectador, Montevideo 10 de diciembre de 2003, [www.espectador.com.uy](http://www.espectador.com.uy).
- KNIGHT, P. (2005). *El profesorado de educación superior*. Madrid, Narcea.
- LACUEVA, A. (1997). *Por una Didáctica a favor del niño*. Cuadernos de Educación (145) Caracas, Editorial Laboratorio Educativo.
- LAMPÉREZ, V., ROMERA, Y., Historia de la arquitectura cristiana española en la Edad Media, v.1, Madrid 1908.
- LARROYO F., Diálogos de Platón, Apología, Porrúa, Ciudad de México 1996.
- LASZLO, E., The system view of the world, Braziller, New York 1972.

LATAPÍ P., Universidad y Sociedad: un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas. Ponencia presentada a la Reunión Latinoamericana y del Caribe sobre Nuevas Formas de Educación Post Secundaria, Caracas 1976, en PEÑA, L., Seminario general del Simposio Permanente sobre la universidad Conferencia X. Ed. Universidad Católica, Montevideo 2002.

LEJEUNE, J., *Histoires sur la biologie*, en *Epistemología de las Ciencias*, CIAFIC, Buenos Aires 1996.

LEY DE UNIVERSIDADES. (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, (1429) Extraordinario.

LIPOVETSKY, G., Muerte de la moral o resurrección de los valores, "Relaciones, Revista al tema del hombre". Montevideo 2004, pp. 16-20.

LOLAS, F., *Bioética y Antropología Médica*, Ed. Mediterráneo, Santiago de Chile 2000.

LOLAS, F., *Bioética. El diálogo moral en las ciencias de la vida*, Ed. Mediterráneo, Santiago de Chile 2001.

LÓPEZ AZPITARTE, E., Sobre el aborto terapéutico: Un cambio significativo, en *Bioética: Un diálogo plural*, Universidad Pontificia Comillas, Madrid 2002.

LOPEZ MORATALLA, N., La vida biológica del hombre, en MONGE, M.A., *Medicina Pastoral...*

LÓPEZ TRUJILLO., A., *Familia, Verbo Divino*, Villatuerta 2000.

LORDA, J.L., *Antropología. Del Concilio Vaticano II a Juan Pablo II*, Palabra, Madrid 1996, 2ª ed.

MARAÑÓN, G., *Vocación y ética*. en *Obras Completas*, Espasa Calpe, Madrid 1973, 9ª ed.

MARCELO, C. (1987c). *El Efecto de las Prácticas de Enseñanza en las perspectivas de los Profesores en Formación*. En *Actas del Symposium sobre Prácticas de Enseñanza*. Santiago: Tórculo.

MARCELO, C. (1987d). *Socialización de los profesores. La Formación durante el período de prácticas de enseñanza de los profesores*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

MARCELO, C. (1994). *Formación En De VICENTE, P. y otros (Eds.). La Formación del Profesorado para el cambio Educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. PPU.

MARCELO, C y LÓPEZ, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.

MARCELO, C. (2001). El Proyecto Docente una ocasión para Aprender. En GARCÍAVALCÁRCCEL, A. (coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid, La Muralla, pp. 45-76.

MARRERO, J. (1992). Teorías Implícitas del Profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: ESTEBARANZ, A- SÁNCHEZ. (eds.). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I). Conocimientos y teorías Implícitas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MARTINEUA, S. (1997). *De la base de connoissancés en enseignement au savoir d'action pédagogique. Construction d'un objet theorique*. Québec: Université Laval. (Tesis doctoral)

MARTÍNEZ, A. (1990): *Una mirada arqueológica de la pedagogía*. En: *Pedagogía y Saberes*. (1). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

MARTÍNEZ BARRERA, J., Los fundamentos de Bioética de Tristram Engelhardt, en *Sapientia* n° 201, Buenos Aires 1997

MARTÍNEZ MEKLER, G., Una aproximación a los sistemas complejos, Univ. Autónoma de México. Instituto de Física, [www.ejournal.unam.mx/ciencias/no59/CNS05908.pdf](http://www.ejournal.unam.mx/ciencias/no59/CNS05908.pdf).

MARX, K., Manuscrito inédito redactado en 1846, transcrito con comentarios, por ENGELS, F., en *El origen de la familia...*MENDELEIEV, I., Dimitri Ivánovich Mendléiev [www.buscabiografias.com/cgi-bin/verbio.cgi?id=6409](http://www.buscabiografias.com/cgi-bin/verbio.cgi?id=6409) 5k – Cached; GUZMAN, M., ROSALES G., Enseñanza de la tabla periódica, [www.fquim.unam.mx/sitio/edquim/73/73-cien.pdf](http://www.fquim.unam.mx/sitio/edquim/73/73-cien.pdf) , pp. 1-6.

MEDINA, A. (1998). Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario. En Q. MARTÍN, A. MEDINA, A. MONCLUS Y C.

MEDINA, A; SIMANCAS, K; GARZÓN, C. (1999). El pensamiento de los profesores/as universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. En

*Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2 (1).  
<http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/52-medina.pdf>

MEDINA-RIVILLA, A. (1997). Formación inicial del Profesorado de Educación infantil y Educación primaria. En Rodríguez, A; SANZ, E. Y SOTOMAYOR, M. (coords.). *La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea. pp. 140-168.

MEDINA-RIVILLA, A. (2001). Los Métodos en la enseñanza Universitaria. En García-Valcárcel, A. (coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid, La Muralla. pp. 155-197.

MEIRIEU, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie: *Revue Française de Pédagogie*. París, (120) pp. 25 –28.

MEIRIEU, P. (1997). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

MELLOUKI, M. y TARDIF, M. (1995). Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec- Un bilan des travaux universitaires publiés depuis 1980. Québec: Univeriste Laval.

MENEGUZZI, A. (2004). *Formación de profesores en la Universidad: Formación Pedagógica y Calidad en el desempeño profesional*. VIII Congreso de Educación a Distancia CREAD MERCOSUR/SUL Córdoba – Argentina.

MILLAN PUELLES, A., *Ética y Realismo*, Rialp, Madrid 1996.

MONEREO, C. (1990). (Comp.) *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona: Casals

MONGE, M.A., *Medicina Pastoral*, EUNSA, Pamplona 2003, 3ª ed.

MONTERO, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar*. (30). pp. 69-89.

MORAL, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. España: Grupo Force y Grupo Editorial Universitario.

MORIN, E. (1997). En torno a Edgar Morin, América Latina y los Procesos Educativos. En *Pensamiento Complejo* Santafé de Bogotá, Editorial Mesa Redonda Magisterio.

MORIN, E. (1999). *La cabeza bien puesta, repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.

MOROS, E., La filosofía analítica y la encíclica Fides et Ratio, en “Anuario Filosófico Vol. XXXII/3”, Universidad de Navarra 1999, p. 706.

MOUROUX, J., Sentido cristiano del hombre, Palabra, Madrid 2001.

NICOLÁS, J.A. y FRÁPOLLI, M.J., Teorías de la verdad en el siglo XX, Tecnos, Madrid 1997.

NOTICIAS, Órgano Oficial del Sindicato Médico del Uruguay, “Los médicos ante el aborto”, Montevideo febrero 2005

NÚÑEZ, M. (1995). *Profesores y saber pedagógico (profesores de enseñanza media de las comunas de Concepción y Talcahuano)*. Concepción, Chile, Universidad de Concepción, Facultad de Educación, Humanidades y Arte. OEI, (1998). Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Biblioteca Digital OEI.

OBIGLIO, H., Eutanasia y derecho a la vida, EN “Suplemento de la Academia Nacional de Medicina de Buenos Aires”. Dedicado al Simposio del nacer y del morir, Buenos Aires 1993.

OBIGLIO, H., Principios de Bioética, Fundación A. Roemmers, Buenos Aires 1998.

ORBEGOZO, J. (1995). *Doce Propuestas Educativas para Venezuela*. Caracas, UCAT-CERPE-FE Y ALEGRÍA.

ORDOQUI, G., El Derecho Médico, Ediciones del Foro, Montevideo 2001.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, Conferencia internacional de la salud. Nueva York 19 al 22 junio 1946. Entró en vigor el 7 de abril de 1948. [www.nic.ops-oms.org/opsoms/oms](http://www.nic.ops-oms.org/opsoms/oms).

PARLAMENTO EUROPEO, Recomendación 1046 relativa a la utilización de embriones y fetos humanos con fines diagnósticos, terapéuticos, científicos, industriales y comerciales. Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, puntos N° 9 y 14 A) II, 1986, en TETTAMANZI, D., *Nuova Bioetica Cristiana*, Piemme, Casale Monferrato 2000, p. 605.

PASCUAL, F., Alcune riflessioni critiche sul primo capitolo di Principi di ética biomédica di T. L. Beauchamp e J. F. Childress, en “Alpha Omega” 6 (2003), pp. 342-347.

PELLEGRINO, E.D., Las decisiones al final de la vida: el uso y abuso del concepto de futilidad, *Medicina y Ética* 2004/2, Universidad de Anáhuac, México D.F 2004.

PEÑA, L., La revolución del conocimiento y sus consecuencias en la Universidad, Seminario general del simposio Permanente sobre la Universidad, Conferencia X, Universidad Católica, Montevideo 2002.

PÉREZ, A; BARQUIN, J. y ANGULO, F. (Eds) (1999): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1985) Paradigmas contemporáneos de Investigación Didáctica. *Cuadernos de Educación* (129). Caracas, Laboratorio Educativo.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata. pp. 398-429.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En MONTERO, L y VEZ, J. (Eds). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (1). Santiago de Compostela, Tórculo. pp. 29-51.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Editorial Morata.

PESTANA, N. (2001). La Persona, el Profesional y el Docente. Una aproximación al conocimiento de los conocimientos de los profesores de La Universidad de Los Andes.

POLAINO-LORENTE, A., Sexo y cultura. Análisis del comportamiento sexual, Rialp, Madrid 1992.

POTTER, V.R., Bioethics: Bridge to the future, Prentice-Hall, INC., New Jersey 1971.

POPKEWITZ, TH. (1987). (Ed.) *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

POTTER, V.R., Bioethics: the science of survival, Perspectives in Biology and Medicine, Prentice-Hall, INC., New Jersey 1970.

POTTER, V.R., Global Bioethics, Michigan State University Press, East Lansing, Michigan 1988.

POZO, J. (1996). Aprendices y Maestros. *La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

RODRÍGUEZ, G; GIL, J y GARCÍA, E. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

ROSALES, C. (2001). Comunicación Didáctica en la Universidad. En GARCÍAVALCÁRCEL, A. (coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, pp. 113-152.

SAENZ, L (1995). *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Madrid: Marfil

SAGRADA BIBLIA, Traducción española de los textos originales dirigida por el P. Félix Puzo, S.J., Editors S.A., Barcelona 1991.

SALGUEIRO, A. (1999). *Saber docente y práctica cotidiana un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.

SALOMON, J.J., Ciencia y Política, Ed. Siglo XXI, Ciudad de México 1974.

SALVADOR, F; RODRIGUEZ, JL. Y BOLIVAR, A. (2004) (Dtres). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, Vol I y II, Málaga: Aljibe.

SANTOS-GUERRA, M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Organización Escolar y desarrollo profesional. Rosario: Homosapiens.

SANTOS-GUERRA, M. (1999). Organización para el desarrollo profesional. En Revista de Currículo y formación del profesorado, Vol 3 (1), pp. 27-43.

SCALA, J., IPPF La Multinacional de la Muerte, Ed. JC, Rosario 1995.

SCHERINER, W.S., APRL, K., Zur Frage der Schutzwirkung des Kondoms gegen HIV-Infektionem. Schweizerisches Wochenschrift 1990:120.

SERTILLANGES, A.D., La vida intelectual, Porrúa, Ciudad de México 1994.

SGRECCIA, E., *Manual de Bioética*. Ed. Diana, ciudad de México, 1996.



SGRECCIA, E., La Bioética Personalista, en Vida y Ética, año 2, N° 2, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires 2001, p. 15.

SHULMAN, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspectiva en WITTROCK, M. (dir) *Handbook of research on teaching*. 3 ed. Nueva York: MacMillan. pp. 3-36.

SINGER, P., Repensando la vida y la muerte, 1995. Trad.: Paidós, Barcelona 1997, p.200.

SOCIEDAD URUGUAYA DE BIOÉTICA, (SUBIO), Código de Bioética, redactado por FRANCA, O., Universidad Católica del Uruguay, Dámaso Antonio Larrañaga, Montevideo 2001.

SODANO, A., Inaugurazione dell'Anno Accademico en el Ateneo Pontificio Regina Apostolorum, Roma 11 de noviembre de 2003, en [www.ateneo.org](http://www.ateneo.org).

SPAEMANN, R., Felicidad y benevolencia, Rialp, Madrid 1991.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata

STENHOUSE, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín. Imprenta Universidad de Antioquia.

SUÁREZ, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*. San Cristóbal- Venezuela: Gapsipe V. 9 (1y 2) pp.42-51.

TAMAYO, A. (2000). *Formación pedagógica del docente universitario en Colombia*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Decanato de facultad de Educación. Tunja. Colombia. Recuperado en: [www.afacom.org/](http://www.afacom.org/)

TALE, C., Examen de las actitudes y de los principios de la bioética contemporánea predominante, en Principios de Bioética, Fundación Alberto J. Roemmers, Buenos Aires 1998.

- TAPIÁ, J. (2001). Motivación y Estrategias de Aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios. En GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (coord.). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, pp. 79-109.
- TARDIF, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Nancea.
- TAYLOR, S y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEJADA, J. (1997). El proceso de investigación científica. Barcelona: Fundació `la Caixa`/ Escola d` Infermeria Sta Matrona.
- TEJADA, J. (2005). *Didáctica – Currículo. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Davinci Continental.
- TERESA DE CALCUTA, Madre, Seremos Juzgados Sobre el Amor, San Pablo, Madrid 1984.
- TETTAMANZI, D., Bioetica, Difendere le frontiere della vita, Piemme, Casale Monferrato 1997.
- TETTAMANZI, D., Nuova Bioetica Cristiana, Piemme, Casale Monferrato 2000.
- TOMÁS DE AQUINO, santo, Suma Teológica, Texto latino de la Edición Crítica Leonina traducido al español por Fr. Francisco Barbado Viejo, O.P., Biblioteca de Autores Cristianos (BAC), Madrid 1947.
- TUILIER, A., Histoire de l'Université de Paris et de La Sorbone. Des origenes a Richelieu. Nouvelle Librarie de France. G. V Labat Editeurs. Tomo I. París 1994.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París, Francia.
- VALLES, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis
- VASCO, C. (1996). *Currículo, pedagogía y calidad de la educación*. En revista Educación y Cultura (13) Santa fe de Bogotá: FECODE
- VASS, E. (1993). Los procedimientos: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Cuadernos de Educación* (11) Barcelona: Editorial Horsoni.

- VÉLEZ, C. (2001). *Universidad y Formación del Profesorado*. Medellín: Universidad de Antioquia. Seminario – Taller. (mimeo)
- VELLWE, S.C., A Meta-analysis of Preservativo Effectiveness in Reducing Sexually Transmitted VIH. Soc.Sci.Med. Texas 1993.36.
- VENTURA, M. (1996). Las Relaciones del Conocimiento. En: *Cuadernos de Pedagogía*. (253). Barcelona: Editorial Praxis. pp. 66-71
- VIAFORA, C., Vent'Anni di Bioetica, Fondazione Lanza, Padova 1990.
- VIDAL, M., Bioética: Apropiación ética de la muerte, en Un diálogo plural, Universidad Pontificia Comillas, Madrid 2002.
- VILLAR, L. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: I. C. E. y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- VILLAR, L. y ALEGRE, O. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw Hill.
- VIVAS, M., BECERRA, G. y DÍAZ, D. (2005). La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vivas.html>
- WARNOCK COMMITTEE (Gran Bretaña), Report of inquiry into human fertilisation and embryology, Her Majesty's Stationery Office, London 24-06-1984.
- WAYNE, D. (1990). *Estadística con aplicaciones a las Ciencias Sociales y a la Educación*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- WITTROCK, M. (1997). *La investigación de la Enseñanza I*. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós Educador. WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la Enseñanza*. Barcelona: Piados.
- WOJTYLA, K., Amor y responsabilidad, Plaza & Janés, Barcelona 1996.
- YUS, R. (1997). *Temas Transversales. Hacia una Nueva Escuela*. Barcelona: Editorial GRAO.

**ANEXOS**



## INDICE

<b>ANEXOS.</b>	267
<b>1.- Entrevista biográfica – guion de instrumento.</b>	268
1.1 Entrevista biográfica profesional.	270
1.2 Planificación de la entrevista.	272
1.3 Protocolo o guía de la entrevista.	275
1.4 Aspectos metodológicos y logísticos.	280
1.5 La observación como método de recogida de información.	284
1.6 El cuestionario.	293
1.7 La muestra.	297
1.8 Recogida de datos.	302
1.9 Procedimiento.	303
<b>2.- Integración de resultados.</b>	304
<b>3.- El saber pedagógico – elementos conceptuales.</b>	307
3.1 El saber pedagógico en el proceso de desarrollo del profesional de la salud.	308
3.2 El saber pedagógico y la práctica docente – implicaciones en la enseñanza.	310
3.3 La formación pedagógica a nivel universitario y el saber pedagógico.	313
3.3.1 La formación del profesor universitario profesional de la salud.	315
3.4 La trayectoria – dimensión de los profesores de la Facultad de Odontología de la UCV.	317

## 1.- Entrevista Biográfica – guión del instrumento

Referentes generales	Años de servicio docente universitario, lugar de trabajo / dependencia de adscripción fecha de llegada a la institución
Periodos biográficos formativos e incidencia de enseñanza	Experiencias de enseñanza que le hayan llamado la atención por su significado en la primaria y en el bachillerato. Porque considera son significativas. Han servido como referentes para la enseñanza universitaria que usted realiza. Cree que algunos profesores, materias, compañeros le hayan influido para desarrollar su futura labor como docente universitario. Cual carrera universitaria siguió. Pensaba inicialmente enseñar en la universidad. Experiencias de enseñanza significativas para usted en su formación universitaria.
Acceso a la enseñanza universitaria y primeras etapas de su ejercicio profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo accedió a la universidad. Existe una experiencia laboral anterior a la tarea de enseñar en la universidad, nájrrala Qué recuerdos tienes sobre esas experiencias de enseñanza. Quién le llevo a querer enseñar en la universidad.</li> <li>• Cómo fue la experiencia en las primeras jornadas de enseñanza universitaria. Cuales situaciones críticas y relevantes en las primeras experiencias de docencia universitaria tuvo. Cómo valora los primeros años de docencia universitaria. Qué tipo de ayuda recibió inicialmente para desarrollar la enseñanza universitaria</li> <li>• Qué conocimientos sobre enseñanza crees que pudieron facilitar su labor docente. Cuáles fueron sus primeras preocupaciones profesionales durante ese periodo (la disciplina a enseñar, gestión de clase, impartir el programa, dar el texto, desarrollar materiales, etc). Cómo planifico las primeras clases. Que referentes uso para planificar la enseñanza inicialmente.</li> </ul>
Saber pedagógico y ejercicio profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué es la enseñanza universitaria. Cómo es la enseñanza que usted desarrolla en clase cotidianamente. Cuáles son los fundamentos pedagógicos de su enseñanza. Qué entiende por lo pedagógico. Qué opina de la pedagogía en el ámbito universitario. Qué metas formativa tienes definidas en su cátedra. Han cambiado esas metas con las experiencias vividas en sus años de servicio. Cuáles son las estrategias de enseñanza que usa comúnmente. Cuales son los criterios para seleccionarlos</li> <li>• Qué es el aprendizaje. Cómo crees que ocurre el aprendizaje en sus alumnos. Cuáles son las estrategias de aprendizaje que promueves en clase para con sus estudiantes. Qué concepto de alumno tiene como sujeto que aprende, En que se basa para tener esa concepción. Cómo concibe la relación profesor alumno en el proceso formativo universitario. Qué tipo de relación comunicativa lleva con sus alumnos en clase y fuera de ella. Si pudiera jerarquizar quien estaría primero por orden de significancia: los objetivos, los contenidos, o los alumnos. Cuales(es) fundamento(s) teórico usa para guiar el aprendizaje</li> <li>• Qué enseñas. Cuales criterios usa para seleccionar los contenidos de clase. Qué entiende por curriculum. Desarrolla currículum en sus clases. Como planifica usted, que elementos toma en cuenta para definir los contenidos a enseñar. Cómo define los objetivos formativos. (procesos)</li> <li>• Cómo evalúa. Qué es la evaluación para usted. Bajo que fundamentos científicos desarrolla la evaluación. Según su sistema personal de conocimientos, para qué sirve la evaluación. Qué dificultades se le presenta en el proceso de evaluación. Cuales cambios se han producido en sus opiniones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su experiencia le ha servido para dilucidar algún dilema pedagógico. Ha habido alguna lectura relevante que merezca destacar en sus años de servicio como profesional desde el ámbito universitario relacionado con la docencia, la enseñanza y/o la formación.</li> <li>• Qué entiende por modelo pedagógico. Utiliza modelos pedagógicos para orientar la enseñanza de sus alumnos. Considera usted que ha logrado construir un conocimiento o saber que guíe su acción como profesional de la enseñanza universitaria. Cómo podría caracterizar los saberes pedagógicos de esa enseñanza universitaria. Desde su experiencia, qué actividades cree podría favorecer la construcción de esos saberes. Qué reflexiones hace sobre sus prácticas como docente.</li> </ul>
Desarrollo profesional y cultura pedagógica en la institución	Sobre cuales temas, problemas y dilemas conversa con sus compañeros de trabajo. Ha recibido apoyo institucional para formarse pedagógicamente. Considera usted que exista en la Universidad, cultura profesional que permita abordar el estudio o reflexión sobre la enseñanza. Contribuye la Universidad ha ampliar sus conocimientos sobre la enseñanza y la tarea de formar. Tiene conocimiento de algún programa de formación pedagógica universitaria Cuales necesidades de formación pedagógica tiene actualmente. Tiene escrito a modo de diario o de notas, las reflexiones sobre las experiencias de enseñanza desarrollada en clase. Qué instrumentos dispones para autoevaluar el proceso de enseñanza. Cuales investigaciones ha realizado sobre el proceso de enseñanza universitario. Considera qué ha logrado construir un conocimiento pedagógico que permita orientar la tarea de docencia universitaria que realiza. Esta satisfecho (a) de su labor en la universidad como docente

### 1.1 La entrevista biográfica profesional

La técnica inicial para el desarrollo de la tesis doctoral se centra fundamentalmente en la biografía narrativa, específicamente en la entrevista biográfica – narrativa.

Se entiende que la investigación biográfica narrativa a decir de Bolívar y Domingo (2001, p 10):... *va más allá de una mera metodología de recogida / análisis de datos, se ha construido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa, representan pues... procedimientos para la objetivación de los individuos en sujetos.*

El uso de la técnica biográfico-narrativa y de la entrevista biográfica narrativa como instrumento, parte de la necesidad de indagar sobre las acciones formativas de

los profesores para entender su proyecto existencial profesional, donde se puedan reconocer las pedagogías personales o implícitas, para a través del análisis de la acción y del discurso reconstruir esas pedagogías y darle un sentido institucional, ya que se producen dentro de un ámbito temporal y espacial específico. De esa manera se busca rescatar el valor de las voces de los profesores en la construcción de los referentes que guían su acción profesional.

Se entiende por entrevista entonces, a la técnica por medio de la cual una persona (entrevistador) pide información a otra persona o a un grupo de personas (informantes/entrevistados) para poder tener información sobre un problema determinado haciéndose por medio de una interacción verbal, paso inicial para la construcción de un guión o protocolo de la entrevista.

El diseño de la entrevista biográfica se circunscribe en un enfoque cualitativo donde se buscó analizar y revisar el saber pedagógico de los profesores universitarios profesionales de la salud desde sus experiencias profesionales, tomando en cuenta que los procesos que orienta están profundamente definidos por la subjetividad.

Desde una perspectiva particular la entrevista se convierte en una técnica e instrumento valioso para excavar por vía verbal la información sobre un tema o tópico en particular, que en el caso que atañe a la investigación está referido al análisis del saber pedagógico de los profesores universitarios en directa relación con las tareas que realiza en el aula universitaria.

De igual forma, se entiende que este instrumento, permite dentro del proyecto de investigación de la tesis doctoral entender sustantivamente el saber pedagógico del



profesor profesional de la salud; lo cual dimensiona con profundidad el puente entre la teoría y la práctica pedagógica del mismo y permite descubrir los velos y mitos de las prácticas formativas de los docentes universitarios, dentro del espacio institucional y del aula.

Por lo tanto, este instrumento permite comprender sustantivamente la enseñanza como un proceso único e irrepetible, diseñado y desarrollado desde un conjunto de conocimientos artísticos profesionales, lo que hace más significativa la investigación, además que admite escudriñar y reconocer los constructos y experiencias pedagógicas de los profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela.

## **1.2 Planificación de la entrevista**

“La elección del método de investigación debe estar determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar y por las limitaciones prácticas que enfrenta el investigador” Taylor y Bogdan (1992, p 104)

La premisa enunciada con anterioridad permitió la definición y planificación de la entrevista tomando en cuenta los objetivos de la investigación, en referencia al marco teórico - conceptual de la misma y a las condiciones contextuales de la comunidad académica de la Facultad de Odontología de la UCV.

El primer paso a cumplir fue indagar y referenciar los conceptos y teorías sobre el saber pedagógico para definir las categorías básicas que conformaron la entrevista.

Este aspecto es significativo, ya que en nuestra comunidad académica el constructo -concepto- “Saber Pedagógico” impera como referente dado las influencias de la comunidad científica colombiana y de los desarrollos de la pedagogía alemana y francesa, es decir, la construcción en torno al concepto de la formación humana.

Esto llevó al establecimiento de un proceso de consulta y estudio de fuentes primarias sobre la entrevista cualitativa, sus características y metodología, así como el estudio y análisis de los procesos de enseñanza, aprendizaje, curriculum, relación profesor – alumno y la evaluación que conforman la matriz definitoria del concepto de saber pedagógico, tema de este estudio. Seguidamente se realizaron encuentros previos o “reuniones” donde se interactuó con la población susceptible de ser estudiada, en este caso profesores de la Facultad de Odontología.

Esto permitió a determinar ciertas condiciones de trabajo posible, pues aclaro el perfil de los entrevistados, los tiempos y espacios para la realización de la entrevista y las limitaciones para su uso en la comunidad de profesores y profesoras; elementos clave para la creación del guión o protocolo de la entrevista.

En esta fase es pertinente señalar que dado la intencionalidad de la investigación (análisis de los discursos de los profesores) se fomenta la creación de una atmósfera favorable con ellos por medio de la interacción para el desarrollo posterior de la entrevista, lo que permitió responder y aclarar los intereses y preocupaciones de los profesores.

Metodológicamente se explicó a los profesores en qué consistía el proceso de entrevista, resaltando la confidencialidad y anonimato de la información (Gotez y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1992; Rodríguez, Gil y García, 1999; Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001). Se les indicó que tendrían los borradores de las entrevistas para que lo pudiesen leer, comentar y ajustar; dando pie a fortalecer la relación entre los pares en la entrevista. (Taylor y Bogdan, 1992).

Finalmente, antes de establecer el protocolo o guión de la entrevista se procedió a delimitar los aspectos logísticos para la realización de la entrevista. Dado la amplitud de la misma, en número y profundidad semántica de los interrogantes, la entrevista se ha planificado para realizarla en dos sesiones de trabajo (aproximadamente 40 minutos cada una) en las áreas de cubículos, salones de reuniones de las unidades académicas básicas (departamentos) y en algunos cafés o sitios de encuentro no formal del ámbito académico, bajo condiciones ideales para tal fin, para lo cual se utilizó una grabadora y todos los materiales para el desarrollo de la entrevista.

En el caso concreto de la investigación de la tesis doctoral este instrumento: “la entrevista biográfica” de experiencias profesionales centrada en los “constructos” pedagógicos de los profesores durante el desarrollo de los procesos formativos a nivel universitario, se concretó tomando en cuenta la subjetividad del producto informativo ya que la realidad se define como una representación de los individuos a partir de las acciones realizadas.

### **1.3 Protocolo o guía de la entrevista**

Se entiende que el protocolo o guía de la entrevista es un instrumento diseñado para obtener información que tribute conocimientos a un campo temático y al progreso profesional (Taylor y Bogdan, 1992: 112).

Este proceso es realizable a partir de la indagación de la palabra de los profesores y profesoras sobre su quehacer en el aula universitaria, donde se desarrolla la tarea primordial de enseñar para formar profesionales de salud.

Aquí surge la antigua discusión que afecta la investigación sobre la enseñanza como un proceso artístico o fundado en parámetros estrictamente científicos. (Woods, 1998, p 29).

La particularidad del instrumento utilizado fue su estructuración, ya que se *elaboró sobre la base de conceptos centrales que le dieron cierto grado de estandarización a las interrogantes*, pero con respuestas libres o abiertas y susceptibles de ser reorientadas para su entendimiento (Valles, 1997). El protocolo o guía de la entrevista biográfica narrativa, puede considerarse un instrumento abierto y flexible, susceptible de modificar en la planificación y desarrollo de la entrevista, dirigido a profesores universitarios.

Este diseño basado en una interpretación multi- referencial tiene los siguientes elementos: a) El discurso es un texto producido bajo una situación planificada, de gran riqueza heurística y multisémica, b) El lenguaje de la entrevista expresa siempre el hacer social, pues formula la comunicación de significados producidos por determinadas conductas sociales, en este caso los procesos formativos dirigidos desde

la enseñanza universitaria. c) A través de la entrevista se expresa la intencionalidad, actitud, interpretación, conocimiento y supuestos tácitos sobre el saber pedagógico de los profesores de la Facultad de Odontología. d) Se orienta a construir conocimiento o saberes que se desarrollan personalmente para avanzar hacia un reconocimiento público con status institucional. e) Se entiende que los actores entrevistados - sujetos de la acción pedagógica expondrán sus saberes con sus valores, creencias, formas de interpretar y comprender la realidad, etc.

De tal manera, este instrumento se construyó tomando en cuenta los siguientes aspectos:

1.- Objetivo del instrumento de investigación: Analizar los discursos del profesorado de la Facultad de Odontología de la UCV para reelaborar de forma analítica el saber pedagógico, apoyándose por medio de la contrastación en las prácticas de los docentes. El fin, por lo tanto, es formalizar analíticamente el saber del profesoro ante el proceso formativo que orientan y explicitar sus concepciones.

2.- Aspectos teóricos: se construyó usando como criterios metodológicos los propuestos por Bolívar y Domingo (2001). Parte de la investigación interpretativa, de metodología cualitativa, centrada en el enfoque biográfico narrativo donde se pretende rescatar la palabra del profesor quien narra de manera biográfica sus experiencias de vida profesional. En el caso del protocolo o guía de la entrevista formulado, el mismo se estructura siguiendo criterios biográficos -temporales- (de experiencias profesionales) y temáticos (saber pedagógico y acción docente universitaria).

El instrumento se elaboró partiendo de los objetivos de la investigación, y de la fundamentación teórica – conceptual de la misma, teniendo como concepto central el constructo “saber pedagógico” y conceptos nucleares: la formación, enseñanza, aprendizaje, curriculum, relación profesor – alumno, evaluación, modelo pedagógico.

Por otra parte, la entrevista biográfica, dada su condición narrativa supone un proceso reflexivo de auto - descubrimiento de significados de las prácticas pedagógicas y de los conocimientos y / o saberes que guían dichas prácticas, así como la reorganización simbólica y la estructuración de identidades pedagógicas a partir de la toma de posiciones o concientización de los fundamentos pedagógicos que guían las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios.

3.- Modelo de referencia: se apoya en una entrevista estructurada estandarizada abierta (Goetz y LeComte, 1988; Valles, 1997) de naturaleza biográfica narrativa, enfocada a informantes clave que se utilizó en profesores universitarios desarrollada individualmente. Para los efectos de la investigación la entrevista se sirvió de un guión estructurado (abierto) sujeto a cualquier modificación en función de las respuestas y nociones expresadas por los informantes clave y en relación con los objetivos de la investigación. (Valles, 1997; Rodríguez, Gil y García, 1999)

Así la entrevista biográfica es un relato o narración construido por el informante desde las orientaciones sugestivas del entrevistador como parte de un proceso de reflexión sobre temas o tópicos previamente estudiados. Los temas del protocolo de la entrevista se refieren al constructo “saber pedagógico” de los profesores universitarios y se enmarcan en la idea de entender este saber como el

conjunto de conocimientos, nociones e ideas generales que guían la práctica o acción pedagógica del profesor.

4.- Estructura: se constituyó en cinco bloques de preguntas, una dedicada a información general y el resto sobre la base de cuatro periodos formativos (vida profesional) con seis núcleos conceptuales concentradas en el cuarto bloque de preguntas, constando de aproximadamente 70 interrogantes, tal como se señala a continuación:

- Primer Bloque: Referentes generales.
- Segundo Bloque: Periodos biográficos formativos e incidencia de enseñanza.
- Tercer Bloque: Acceso a la enseñanza universitaria y primeras etapas de su ejercicio profesional.
- Cuarto Bloque: Saber pedagógico y ejercicio profesional.
- Quinto Bloque: Desarrollo profesional y cultura pedagógica en la Institución.

Esta estructura se conforma globalmente por lo cual, el segundo y tercer bloque de preguntas están delimitadas en torno a la enseñanza, el quinto bloque de preguntas delimitan lo referido a cultura pedagógica institucional. El último núcleo del cuarto bloque (modelos pedagógicos) expresa una línea de trabajo futura, que no se aborda en la presente investigación.

La estructura de la entrevista partió de la idea de realizar las mismas cuestiones exploratorias a todos los respondientes pudiéndose alterar el orden dependiendo de las respuestas emitidas por los informantes en el dialogo (comprende un proceso de reflexión sobre las ideas y nociones expuestas en el discurso); de mismo modo las particularidades de intervención de los sujetos respondientes permitió establecer alternativamente otras cuestiones de indagación, así como posibles cambios de foco en la temática abordada, para producir variaciones y reconceptualizaciones.

Las características de la estructura propuesta para la entrevista se ha formulado a partir de los requerimientos de datos bien significativos, inferencias y discursos de los profesores que enmarcan sus particulares formas de proceder en el aula de clase durante el desarrollo de los procesos formativos que ponen en práctica (enseñanza, orientación al aprendizaje, desarrollo curricular, gestión del aula, formas comunicativas con los alumnos, manejo y uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la educación).

El diseño del protocolo de la entrevista, partió de la propuesta de Patton en Bolívar (2001) sobre las preguntas a realizar, diferenciadas en células de interrogantes (las cuales no tienen un orden taxativo en la conformación de la entrevista, sino que sirve para su desarrollo en toda su extensión) que se explican en el siguiente cuadro



<b>Denominación de la célula o tipo de interrogante</b>	<b>Significación del tipo de interrogante para el entrevistador</b>
Preguntas sobre experiencias y comportamientos	Descubren lo que hacen o han hecho los entrevistados
Preguntas sobre opiniones y valores	Descubren las creencias de los entrevistados sobre sus comportamientos, experiencias y constructos.
Preguntas sobre sentimientos	Descubren las reacciones emocionales de los entrevistados ante sus experiencias y opiniones
Preguntas sobre conocimientos	Descubren el saber de los entrevistados sobre el fenómeno estudiado, así como datos de proceso y axiológicos
Preguntas sobre lo sensorial	Suscitan descripciones de los entrevistados de qué y cómo ven, oyen, tocan, gustan y huelen el mundo que les rodea
Preguntas demográficas y de antecedentes	Se obtienen auto descripciones de los entrevistados

Fuente: El autor a partir de Patton en Bolívar (2001)

Es importante, resaltar el manejo temporal de la estructura de las interrogantes o preguntas (pasado, presente y futuro) en directa relación con los intereses del investigador para con el proyecto de investigación. Las preguntas serán abiertas en función de permitir el análisis cualitativo de las respuestas.

#### **1.4 Aspectos metodológicos y logísticos**

Se explica a partir de los siguientes criterios:

- a) Amplitud del foco: de rasgo
- b) Perspectiva temporal: puntual presente en el año 2007 - 2008
- c) Contexto o fuentes de obtención de información: fuentes vivas
- d) Unidad de aplicación de la entrevista: profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela.
- e) Identidad de los individuos implicados en la entrevista: Entrevistador: Prof. William A. Rodríguez G. licenciado en Educación en la Facultad de Odontología de

la UCV; categoría agregado, dedicación medio tiempo, adscrito a la Cátedra de Psicología aplicada a la Odontología. Entrevistados: Seis (06) profesores de la Facultad de Odontología que laboran en los diversos ejes del diseño curricular: investigación, extensión, pedagógico, de la especialidad, mención o formación especializada, de formación general y personal.

f) Escenario de aplicación de la entrevista: Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela, en sus diversas instancias y dependencias.

g) Duración de la sesión: aproximadamente unos 80 minutos (1 hora 20 minutos), con un máximo de dos sesiones a cada informante (40 minutos cada sesión para continuar la entrevista). Dependió de diversos factores tales como cantidad de información requerida, rapport, tiempo, interés de los respondientes, tiempo y atención al entrevistador y número de entrevistados exigidos en el plan de la investigación, dentro del periodo propuesto para la recogida de datos.

h) Estilos de los respondientes o modos comunicativos: por revisar, evaluar e interpretar. Esencialmente centrada en el diálogo.

i) Recursos: para la obtención de datos se utilizó grabadora periodista, notas a mano y luego se transcribieron.

6.-Selección de los informantes clave: A través de criterios o atributos definidos siguiendo criterios convenidos a priori.

La entrevista se realizó a informantes clave seleccionados a partir de ciertos criterios o atributos (Goetz y LeCompte, 1988: 124). La selección de los informantes

clave se realizó luego de un profundo análisis situacional de los posibles candidatos tomando como referencia inicial los objetivos del estudio.

La intencionalidad de la selección de informantes obedece a la particularidad del estudio, entendido este como un proceso donde se busca indagar sobre los discursos, conocimientos, constructos, nociones y conceptos de los profesores partiendo del saber que guía su acción profesional, para lo cual se siguió los criterios siguientes:

- Seleccionados a partir de los objetivos de la investigación apoyándose en los marcos teóricos-conceptuales de la misma.
- Tomando en cuenta la estructura organizativa de la Facultad.
- Años de servicio docente (entre 3 y 22 años)
- Profesores con conocimiento en la carrera de su especialidad con experiencia administrativa y de extensión.
- Profesores con conocimiento práctico de enseñanza donde están adscritos.
- Profesores con tiempo para informar y actitud afectiva - amistosa para hacerlo
- Profesores con capacidad de descripción detallada de sus experiencias de enseñanza
- Profesores vistos o concebidos positivamente desde la perspectiva profesional y personal por compañeros de trabajo.

Estos criterios o atributos se tomaron de manera holística para definir el perfil básico de los informantes clave seleccionados, siempre en la perspectiva flexible de ahondar en este proceso y darle permanencia a la selección de los informantes clave, a modo similar a los estudios de casos.

7.- Credibilidad: conformada por el proceso, es decir, se lo da el mismo desarrollo de la entrevista aunado con el posicionamiento teórico-conceptual que soporta las interrogantes, este criterio se acepta en sustitución de la validez del enfoque cuantitativo.

La interrogantes de la entrevista se elaboraron sobre los siguientes aspectos: aspectos generales de su trabajo, referentes biográficos, experiencias para describir, aspectos metodológicos e interrogantes conceptuales haciendo hincapié en esta área debido a la necesidad de analizar el discurso del profesor sobre el saber que guía su práctica formativa en la universidad; es decir, los “constructos” estructurados por el profesor sobre la enseñanza. (Goetz y LeCompte, 1988; Valles, 1997).

El protocolo de la entrevista como instrumento base de la investigación se presenta en el cuadro al inicio del apartado de anexos, no es el único instrumento, pero representa el instrumento y la técnica esencial del proyecto, junto al registro de lo observado a los profesores en su acción como profesional formador (docente), signadas con las opiniones de los profesores derivadas de su reflexión y un cuestionario de los alumnos sobre los profesores entrevistados.

### **1.5 La observación como método de recogida de información.**

Se concibió el uso de la técnica de la observación para continuar indagando en el problema investigado, tratando de recolectar información desde otra perspectiva más puntual en el trabajo de campo y darle una estructura de bloque consolidado al proceso de recolección de información. En este trabajo “el saber pedagógico de los profesores universitarios profesionales de la salud y su formación pedagógica” se desarrolla seguidamente por medio de la técnica de observación directa no participante, registrando las informaciones a través de un sistema narrativo en un cuaderno de notas o registro del investigador (observador) y desde la posición de observador externo (Cohen y Manion, 1990; Goetz y LeCompte, 1988).

Se entiende por observación directa aquella que es realizada por el investigador directamente sobre el fenómeno observado (in situ), para lo cual el investigador estudia directamente el objeto de investigación sin tomar partido en las interacciones que se suceden, por lo tanto, se enmarca inicialmente en una observación de tipo no participante el cual sirve de base en el este diseño de la observación siguiendo lo propuesto por Cohen y Manión, 1990.

Estos instrumentos, permiten dentro de la investigación entender semánticamente el accionar pedagógico del profesor; lo cual dimensiona con profundidad el puente entre la teoría y la práctica pedagógica del mismo y permite descubrir los velos y mitos de las prácticas formativas de los docentes universitarios, dentro del espacio institucional y del aula.

Por ello, el investigador se convierte en un observador que recopila la información a partir de todas sus concepciones y referencias. Es importante señalar que luego se hace la observación algo intrusiva, dándoles oportunidad a los profesores para que aporten sus impresiones, concepciones y explicaciones sobre aspectos sustantivos propuestos por el investigador como resultado de las observaciones desarrolladas, a partir de procesos de coaching (apoyo profesional mutuo para la indagación) que orienta el investigador. Se procura conocer datos sobre cómo se produce la enseñanza y las interpretaciones culturales que el profesorado hace sobre sus prácticas de enseñanza. (Garmston, 1987)

La observación directa utilizando un sistema de registro narrativo por medio del investigador/observador (registros realizado a posteriori de la observación), solo se delimita en tiempo y espacio de acuerdo con la naturaleza del fenómeno, en este caso, en los momentos en que los profesores universitarios desarrollan tareas formativas en los escenarios ecológicos de aprendizaje y cumplen con sus tareas de enseñanza. (Durán, 1992).

Lugar y tiempo de observación son aspectos delimitados exclusivamente por la naturaleza del fenómeno investigado y da lugar a una narración secuencializada que relaciona e imbrica profundamente todos los aspectos observados relacionando pasado con presente, etc., dado que se apega a criterios cronológicos.

Este aspecto es importante, ya que el objetivo primordial es la reconstrucción de análisis de un saber – práctica en el profesorado universitario nucleado dentro de una posible cultura institucional y profesional.

Apoyado en los planteamientos de Rodríguez, Gil y García (1999: 162) se utiliza un sistema de registro narrativo por el investigador/observador (instrumento de recogida de información) por cuanto permiten la descripción y explicación de fenómenos y procesos en curso, tal como lo representa el estudio de la conformación del saber implícito que el profesor/a universitario utiliza para desarrollar la enseñanza, de igual forma permite la identificación y comprensión de ciertos rasgos de acción –*en las prácticas pedagógicas*- que permiten posteriormente su recreación teórica y el efecto de contrastación con los aspectos observados. (Flórez y Tobón, 2001; Zuloaga-Garcés, 2000; González- Faraco, 2000)

Se hace necesario desarrollarlo de esta manera, a través de la reflexión dirigida por el investigador para contrastar lo observado con lo pensado y reflexionado por el profesorado durante los procesos de observación registrados.

En esta investigación se toman abiertamente algunas referencias teóricas que orientan la búsqueda de lo implícito en la acción formativa del profesor universitario, pero dando lugar a la ocurrencia del acontecimiento para seguirlos (p. e: las estrategias de enseñanza, su justificación, su diseño, los resultados de la enseñanza, etc.) (Zuluaga - Garcés, 2000; Meirieu, 1997).

El marco de referencia que posibilita la apertura de la observación directa como un proceso de reconducción hipotética permanente, se explicita a continuación en el siguiente gráfico, el mismo no crea una camisa de fuerza, al contrario permite desarrollar un efecto de farolillo que ilumina las partes oscuras de lo observado para tener especial cuidado con lo que se puede considerar irrelevante o poco significativo

y no dejarlo pasar ante el cedazo de las miradas particulares del fenómeno, potenciando los registros del investigador/observador como registros de observación significativa.

En el siguiente recuadro vemos como marco referencial sobre la cual se soporta los criterios de observación

<b>Interrogantes claves en torno a la enseñanza para racionalización de saber pedagógico</b> ↓	<b>Actividad docente (procesos a seguir)</b> ↓	<b>Modelo pedagógico (relaciones a ver)</b> ↓
¿Cómo?	Enseñanza	Método: Estrategias de Enseñanza
¿Para qué?	Aprendizaje	Desarrollo: Estrategias de aprendizaje
¿A quiénes?	Comunicación profesor – alumno	Relación profesor – alumno
¿Qué?	Curriculum	Contenido: Desarrollo curricular
↓ ¿Por qué?	Evaluación	Metas: Contratación fines - resultados
<b>Saber personal implícito</b> ↑↓	<b>Práctica (Acción)</b> ↑↓	<b>Teoría pedagógica (Conocimiento)</b> ↑↓
<b>Discurso</b>	<b>Práctica</b>	<b>Fundamento</b>

Fuente: el autor

Lo señalado en la figura anterior ilustra las líneas teóricas que se considera significativas pero que no generan obstáculos para precisar los registros del fenómeno, sirven de guía para establecer nuevas relaciones y asociaciones de lo observado y de lo reflexionado por el profesor en los procesos de coaching.

En virtud de establecer un alto grado de formalidad científica se considera que el problema de investigación este centrado en las características que posee el



“constructo” -*concepto metodológico*- saber pedagógico de los profesores universitarios de la Universidad Central de Venezuela de la Facultad de Odontología y la identificación de las implicaciones del mismo en el proceso de enseñanza que llevan a cabo en el ejercicio de la docencia.

Las observaciones se enmarcan en el estudio de cómo piensan, diseñan y guían los profesores su acción formativa desde la enseñanza universitaria y expresa la necesidad de desvelar conscientemente, de forma sistemática y justa su producción personal, intelectual, científica u artística del acto de la enseñanza, lo que representa su reconocimiento científico en la medida que esto permita la revisión permanente de los procesos pedagógicos que desarrolla desde el aula universitaria.

El saber concebido en su manera más general como el “constructo” - “escenario global” e hipotético de un conocimiento en el cual se localizan, forman y modifican discursos de muy diverso desarrollo: desde los que apenas empiezan a delinearse por sus objetos de discurso, hasta los que alcanzan cierta sistematicidad, todavía no ligada a razones formales construidos desde la enseñanza (Zuluaga - Garcés, 2000).

Es preciso explicar por lo tanto, que esta interpretación sobre el saber pedagógico, surge dentro de un espacio semántico polimorfo y multireferencial en las comunidades científicas, pero que es entendido generalmente como la traducción de las diversas racionalidades y prácticas de la enseñanza del profesor.

Se trata de revisar un concepto que es utilizado en el contexto situacional y espacial del estudio, es decir, en la comunidad académica de la Universidad Central

de Venezuela, sin que ello implique un estudio de tipo epistemológico pero es susceptible de serlo a posteriori en líneas futuras de investigación.

Esta concepción se hace más compleja, cuando se pretende entrar en las arenas movedizas del espacio académico universitario, especialmente en la observación de los procesos formativos del aula, dado la probable y posible diversidad de culturas académicas existentes, el desconocimiento y poca atención sobre lo pedagógico y didáctico, la lógica pedagógica personal o los giros epistemológicos de los profesores, sus actitudes sobre la docencia vista como labor, oficio u profesión, los rasgos posibles de fundamentación requeridas para su desarrollo profesional y las propias experiencias pedagógicas como profesional en los cuales están inmersos o no, y la existencia, entre otras razones, de determinadas políticas de formación de profesores en el ámbito universitario.

Con la observación se pretende desocultar las prácticas del profesor universitario en el aula de clase (generalmente ocultas posiblemente de forma consciente o no consciente), para conocer sistemáticamente el pensamiento, racionalidad y saber que posee el profesor de la Facultad de Odontología sobre la práctica pedagógica que realiza.

Por ello es importante estudiar el saber que mueven sus prácticas educativas, analizar las concepciones que manejan sobre la formación, educación, enseñanza, aprendizaje, alumno, profesor, aula de clase, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, currículo, conocimiento, y otros aspectos que determinan una particular manera de concebir los procesos formativos de los alumnos que tiene a su cargo.

Con este procedimiento se pretende reivindicar el valor de la acción de los profesores como un medio válido para repensar desde sus experiencias de enseñanza implícitas las representaciones teóricas, conceptuales y metodológicas susceptibles de ser reelaboradas. Esta acción hace posible entender la concreción y praxis de la enseñanza sobre las acciones formativas que dirige el profesor universitario.

Este problema orienta los registros sobre la observación por medio del registro del investigador, tal como lo expresan investigaciones sobre el tema de estudio. Estos estudios representan un enfoque alternativo en cuanto a la enseñanza que requiere de la observación por cuanto se busca interpretar y comprender la racionalidad del profesor en su labor profesional (Marcelo – García, 1987).

Desde la perspectiva explicada con anterioridad, la observación gira entonces a partir de las siguientes interrogantes: ¿Qué características se pueden explicitar del saber pedagógico de los profesores de la Universidad Central de Venezuela, en la Facultad de Odontología?, ¿Cómo se manifiesta el saber pedagógico de los profesores en sus prácticas formativas en el aula universitaria y en la institución?, ¿qué implicaciones prácticas tiene el saber del profesor en las tareas de enseñanza universitaria?, ¿Qué bases poseen para el mejoramiento/actualización pedagógica?

De tal manera, la observación de los profesores/as en la tarea de enseñar, puede posibilitar el conocimiento de los rasgos descriptivos de su saber pedagógico, además puede viabilizar el des - ocultamiento de mucho de lo que sucede desde el punto de vista pedagógico y didáctico, con la pretensión de mejorar las enseñanzas y los procesos formativos que se dirigen y producen en /desde la universidad.

A pesar de no utilizarse en esta investigación como una técnica – estrategia de desarrollo profesional, se toman algunas consideraciones generales de las mismas, tal y como se pueden apreciar en el siguiente cuadro.

<b>Características de la técnica-estrategia</b>	<b>Para el investigador</b>	<b>Para los sujetos observados</b>
<b>Metas</b>	Establecer un vocabulario común para interpretar y comprender las acciones del profesorado observado Explicitar las teorías implícitas/personales sobre la enseñanza. Recopilar datos sobre la enseñanza a partir de la observación de sujetos actores del proceso de enseñanza	Expresar sus voces (concepciones, ideas, comentarios, interpretaciones) sobre la tarea de enseñanza que realizan Conocer estrategias de investigación y participación activa en las mismas.
<b>Práctica de observación</b>	Clarificar las características de los elementos esenciales de la enseñanza producida	Ayudar al profesor a ser participe en los procesos de análisis y evaluación de la enseñanza.
<b>Destreza metodológica/ cognitiva</b>	Interpretar la enseñanza observada por contrastación. Recopilar información sobre aspectos fundamentales de la investigación (saber pedagógico)	Estimular la capacidad reflexiva y pensamiento autónomo de los profesores. Desarrollar la meta cognición por reflexión apoyada profesionalmente
<b>Premisa básica</b>	El conocimiento de la enseñanza observada requiere de su contrastación desde las voces de los sujetos que desarrollan la enseñanza	Los sujetos observados (profesorado) son agentes fundamentales para la interpretación y comprensión de la enseñanza investigada

<b>Entrevistas</b>	<b>Observaciones/coaching (profesores)</b>	<b>Cuestionario (estudiantes)</b>
Referentes generales	Variables de identificación del Profesor	Variables de Identificación del estudiante
Periodos biográficos formativos e	Observación: -----	

incidencia en la enseñanza	Coaching: referentes para el desarrollo de la enseñanza	-----
Acceso a la enseñanza universitaria y primeras etapas de su ejercicio profesional	Observación: ----- Coaching: etapas críticas y relevantes en la enseñanza. Apoyo institucional en la enseñanza	-----
Saber pedagógico y ejercicio profesional	Observación: Enseñanza: Método – Estrategias Aprendizaje: Desarrollo – Estrategias Currículo: Contenido cultural a enseñar-Desarrollo curricular Comunicación alumno – profesor: relaciones en el aula de clase Evaluación: Metas-contrastación fines – resultados. Coaching: apoyo institucional en recursos y medios para la enseñanza	Percepciones de los estudiantes sobre: Enseñanza: Método – Estrategias Aprendizaje: Desarrollo – Estrategias Currículo: Contenido cultural a enseñar-Desarrollo curricular Comunicación alumno – profesor: relaciones en el aula de clase Evaluación: Metas-contrastación fines – resultados. Reflexión sobre la práctica de su profesor
Desarrollo Profesional y cultura pedagógica institucional	Observación: Apoyo institucional para el desarrollo profesional del profesorado Asistencia en formación pedagógica institucional Trabajo Colaborativo con profesores del área/cátedra/Departamento	Percepciones de los estudiantes sobre: Evaluación de la enseñanza (institucional y/o personal) Relaciones entre investigación y docencia Expectativas de formación en relación con desarrollo profesional y cultura pedagógica institucional

## 1.6 El Cuestionario

De tal manera el cuestionario quedo establecido de la siguiente forma:

Universidad Central de Venezuela  
Facultad de Odontología

Estimado Estudiante

La formación pedagógica del profesor constituye un proceso de desarrollo profesional complejo que amerita su compromiso para el desarrollo de competencias para la comprensión, explicación, descripción y predicción de los procesos formativos que dirige en el aula de clase a nivel universitario. Se pretende realizar el estudio de las acciones y saberes que el profesor/a usa al desarrollar su tarea de enseñanza en el aula de clase. Ver sus características profesionales relativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula de clase para analizarlas, comprenderlas, describirlas y teorizarlas.

Por ello, estoy realizando una investigación sobre: **LA FORMACION PEDAGOGICA DEL PROFESIONAL DE LA SALUD**, con el objetivo de estudiar *desde las miradas de ustedes* –los estudiantes-, los aspectos pedagógicos que definen los rasgos profesionales del profesorado universitario dirigidos a la transformación, mejora crítica y reflexiva del proceso de enseñanza que ellos realizan, con el fin de diseñar unas líneas de acción para la formación pedagógica y apoyo docente de los profesores profesionales de la salud de la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela, de la Universidad, que permita la mejora continua de su accionar como formadores. Por ello, solicito su valiosa colaboración para responder las proposiciones e interrogantes que se plantean en el presente instrumento. La validez y utilidad de los resultados, dependerá de la calidad de información que proporcione; se le agradece sinceridad en las respuestas emitidas, que están resguardadas por el anonimato y la confidencialidad.

Muchas gracias,

P. William A. Rodríguez

**Cuestionario**

**“LA FORMACION PEDAGOGICA DEL PROFESIONAL DE LA SALUD”**

**Instrucciones Generales:** Dado que el presente cuestionario va dirigido a un estudio definido en cuanto a los sujetos primarios de investigación -los profesores/as, debe responderse pensando siempre en su experiencia con el profesor que se ha identificado previamente por el investigador y que por ende es tu docente en la Asignatura: \_\_\_\_\_

**I PARTE.-**

**BLOQUE I: EL SABER Y LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR/A EN EL ESPACIO DEL AULA UNIVERSITARIA**

A. Prácticas de Enseñanza:

La intención de estas proposiciones que se presentan a continuación es la de indagar sobre el conocimiento básico que tienes sobre las prácticas de enseñanza de tu profesor/a. Marca con una (X) la casilla que mejor refleje tu opinión, tomando como referencia la escala que se presente para su resolución

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

**Ejemplo:**

	1	2	3	4	5
Las prácticas de aula del profesor son actos intuitivos	X				

	1	2	3	4	5
<b>Las experiencias de enseñanza que experimentas con tu profesor/a se caracterizaron por:</b>					
1 Ser un proceso repetitivo de acciones					
2 La aplicación operativa de técnicas aprendidas					
3 Acciones formativas sujetas a la reflexión y transformación					
4 Ser un conjunto de actividades donde se concretan los contenidos de la materia					
5 La ejecución de tareas planificadas por el profesor/a					
6 La clarificación conceptual de los temas tratados en clase					
7 Aprendizajes contextualizados provocados por el profesor					
8 Ser ineficaces en aprendizajes					

B.- Saber Pedagógico

**En esta parte se pretende indagar sobre las ideas, nociones y conceptos que tienes sobre tu profesor/a en cuanto al saber y/o conocimiento (pedagógico) de los procesos que desarrolla en el aula de clase. El saber “pedagógico” del profesor en el aula de clase se evidencia por:**

	<b>El saber “pedagógico” del profesor en el aula de clase se evidencia por:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
9	Claridad en las metas u objetivos de enseñanza					
10	Estrategias innovadoras de enseñanza					
11	Desarrollo contextualizados de contenidos					
12	Revisión de los procesos de aprendizaje generados en clase					
13	Conocimiento del grupo en cuanto a habilidades y destrezas					
14	Elaboración de registros de sus clases					
15	Comprensión del profesor ante los procesos de evaluación					
16	Comunicación bidireccional que fomenta el aprendizaje mutuo					

C. Relación saber – práctica de enseñanza:

**En esta parte se pretende indagar sobre las percepciones que tienes sobre tu profesor en cuanto a relacionar lo que conoce el profesor sobre la enseñanza y los procesos (enseñanza, aprendizaje, evaluación, comunicación, gestión) que desarrolla en el aula de clase. La relación saber-práctica de la enseñanza en el aula lo defines en tu profesor/a:**

	<b>La relación saber-práctica de la enseñanza en el aula lo defines en tu profesor/a:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
17	Al observar contradicción entre lo que dice y hace en el aula de clase					
18	Cuando reflexiona entre lo que piensa y hace en materia de enseñanza					
19	Porque conoce mucho de su materia					
20	Al innovar en las clases					
21	Al explicar razonadamente lo que hará en el aula de clase en cuanto a los contenidos de la materia					
22	Al resolver los problemas de enseñanza y de aprendizaje con sus alumnos/as					
23	Al desarrollar actividades de aprendizaje rutinarias en clase					

## **BLOQUE II: DESARROLLO PROFESIONAL Y CULTURA PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL**



## A .Desarrollo Profesional

**A continuación se presentan una serie de proposiciones para indagar qué piensas sobre el desarrollo profesional de tu profesor/a.** *(Debe entenderse que el desarrollo profesional es un proceso en el cual el profesor/a va adquiriendo de forma propia y/o institucional competencias profesionales que hacen que mejore su labor práctica).*

	<b>El desarrollo profesional de tu profesor/a en el aula de clase se evidencia al:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
24	Observar en él actitudes independientes para asumir posiciones					
25	Aceptar el error para generar la mejora					
26	Verle cuestionándose sobre sus prácticas para cambiarlas					
27	Verle abstraerse de las propias acciones para analizarlas					
28	Realizar clarificaciones de situaciones problema en el aula					
29	Desarrollar actitudes críticas con sus colegas sobre sus prácticas de aula.					

## B. Cultura Pedagógica Institucional

**A continuación se presentan una serie de proposiciones para indagar qué piensas sobre la cultura pedagógica de tu profesor/a.** *(La cultura pedagógica está definida como la experiencia y/o contenidos pedagógicos que identifican públicamente a un profesor/a en determinada institución. Son rasgos profesionales definitorios que encajan en la identificación de una institución)*

	<b>La cultura pedagógica institucional de tu profesor/a se caracteriza en sus prácticas de aula por:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
30	El desarrollo de clases con materiales de otros profesores					
31	La Innovación en materia de enseñanza					
32	Ser modelo de referencia entre sus compañeros de cátedra					
33	Dirigir grupos de estudio desde experiencias del aula de clase					
34	La aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza como un elemento institucional					
35	Diseñar actividades de registro para investigar los problemas del aula					

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

Como único criterio de inclusión para la población, se seleccionan los profesores y alumnos de la carrera de Odontología de la Universidad Central de Venezuela. De acuerdo con este criterio la población queda conformada por 6 profesores y 228 alumnos.

Además, la prosecución de los objetivos de la investigación en el diseño inicial formulado establece como criterio básico aprovechar como sujetos informantes a los estudiantes de los profesores/as seleccionados previamente en los cursos y niveles establecidos, es decir, que estos cumplen con ciertas características de accesibilidad.

En esa dirección, el grupo de informantes sujetos del cuestionario están representados por la totalidad de estudiantes de cada profesor en los cursos y niveles preestablecidos en la fase inicial de orden cualitativo-interpretativo, quienes a nuestro modo de ver tiene un mejor entendimiento de las relaciones posibles que pueden existir en el fenómeno estudiado.

### **1.7 La Muestra**

Con excepción de los casos de poblaciones pequeñas, en ocasiones resulta necesaria la selección de una muestra atendiendo como criterio la representatividad de la población, es decir, que en el subconjunto o muestra deben reproducirse las mismas características con la mayor exactitud posible (Balestini, 1998, p. 125).

En el caso del profesorado, por tratarse de un conjunto pequeño, no existe la posibilidad de obtener una muestra sin perder representatividad de la población por lo que su estudio deberá ser exhaustivo. En cuanto a los alumnos, el número de

individuos justifica, por razones prácticas, su estudio a través de una muestra. Debido que solo existe un criterio de inclusión, teóricamente un individuo (alumno) de cada estrato sería suficiente para representar las características del conjunto. Sin embargo, como lo que se pretende estudiar son las opiniones del/os alumno/s en torno a sus profesores/as, la representatividad en la muestra dependerá de esta opinión (variable).

Una condición del muestreo es que el subconjunto resultante debe tener similares características de la población. En este caso, debe representar la opinión del conjunto. Como no existe una referencia previa de la variable, se estimará que el 50% de la población tiene una opinión favorable mientras que el otro 50% opina desfavorablemente. Esto permite un primer acercamiento a la representatividad y puede decirse que para cada docente deberían consultarse, por lo menos, dos alumnos.

Finalmente, hay que considerar el error en la selección. Existe una alta probabilidad (50%) de que, al elegir solo dos alumnos por profesor, ambos tengan una opinión igual. Para ello el investigador predetermina un porcentaje de certeza o confianza que dará a la muestra y que no debe ser inferior al 95%.

La diferencia es el error permisible, o porcentaje que se está dispuesto a asumir al inferir sobre el resultado.

Los conceptos anteriores se aplican en la siguiente ecuación probabilística utilizada para el cálculo de la muestra para una población finita (Wayne, 1990, 115):

$$n = \frac{4 \times N \times p \times q}{e(N)(p \times q)}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra a estimar

N = tamaño de la población (228 alumnos)

p = probabilidad de éxito (opiniones favorables) (50% = 0,5)

q = probabilidad de fracaso (opiniones desfavorables) (1-p = 1-0,5 = 0,5)

e = error permisible estimado por el investigador (5% = 0.05)

$$n = \frac{4 \times 228 \times 0.5 \times 0.5}{0.05 (228 + 1) (4 \times 0.5 \times 0.5)} \times \frac{228}{1.57} = 145,22 = 145$$

La muestra de alumnos estará conformada por 145 individuos y para su selección dentro de cada carrera y cátedra, se aplica la siguiente fórmula de distribución proporcional, propuesta por Hernández, Fernández y Baptista (1999):

$$f = \frac{n}{N}$$

Donde:

f = proporción de muestra para cada estrato

n = muestra (145)

N = población (228)

$$f = \frac{145}{228} = 0,6360 = 0,64$$

El valor de 0,64 representa el factor de distribución proporcional para la determinación de la muestra en el sentido de realizar el cálculo del total de alumnos (38) de cada profesor/a por (x) el factor de distribución proporcional (0,64) nos da un valor de 24,32, al cual depreciamos 0,32, por representar a personas y redondeándola

a 24, que es el número menor de personas por profesor/a (efectivo) para una muestra del 5% de error.

Es importante señalar que esta situación se realiza en el entendido de visualizar que existen factores de ocurrencia en el espacio de recolección de información que generan en sí mismo, implicaciones en la selección de la muestra tales como deserción escolar, repitencia, paros, huelgas, etc., que imponen particularidades en las “intenciones” de la selección de personas de la muestra y que podemos resumir en factores de contexto situacional del país.

De acuerdo con lo anterior, el método de muestreo elegido es de tipo probabilístico, específicamente aleatorio irrestricto estratificado. Hernández, Fernández y Baptista (1999, p 112) definen el muestreo probabilístico como aquel en el que todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser extraídos.

Por otra parte, el muestreo irrestricto es aquel en que se separa de la población a los elementos seleccionados, para evitar que puedan formar parte de la muestra nuevamente. La estratificación añade control por parte del investigador al proceso de muestreo, en este caso, asegura una consulta más exhaustiva para cada docente.

Los estudiantes representan por lo tanto un conjunto finito de sujetos aunados a unos profesores seleccionados previamente, en función del problema de investigación partiendo de una caracterización de rasgos preestablecida. De esa forma, condiciones previas metodológicas en el diseño de investigación y realidad del

fenómeno estudiado expresan un criterio clave para la definición de la validez del muestreo, próximo al campo de la investigación educativa. (McMillan; Schumacher, 2005; Patton, 1990).

El proceso de muestreo desarrollado, adquirió la perspectiva de “*intencionado*” en función de que la muestra se selecciona tomando en cuenta el valor de los sujetos-*estudiantes*- que tienen el potencial posible de proporcionar información de interés en la investigación. McMillan y Schumacher 2005 consideran que el sentido intencionado de la muestra en la investigación educativa obedece a intereses del investigador en directa relación con la riqueza de la información susceptible de recoger en función de los objetivos de la investigación.

Por las razones expresadas con anterioridad, la muestra obtenida para efectos de la investigación es “*comprensible*” al haberse seleccionado al grupo de información relevante, es decir, los sujetos –*estudiantes*- que interactúan directamente con los profesores seleccionados en la fase de investigación interpretativa, para lo cual además se justifica en tanto que se producen las premisas siguientes:

- El Escenario de ocurrencia del fenómeno estudiado se circunscribe a la carrera de Odontología.
- Los estudiantes se relacionan directamente con la población de profesores que han sido los sujetos de investigación estudiados en la anterior fase de la investigación y son relevantes en tanto, tienen el conjunto de vivencias sobre el fenómeno sujeto de estudio al poseer

información de primera mano, rica en detalles y adecuada a los objetivos propuestos en la investigación.

### **1.8 Recogida de datos**

El cuestionario se aplicó bajo las siguientes condiciones:

a) *Amplitud de la aplicación:* población comprensible. Población definida por los alumnos por profesor. Aproximadamente, 38 en promedio por 6 grupos para un total de 228 estudiantes. Seleccionados a partir de los objetivos de la investigación apoyándose en los marcos teóricos-conceptuales de la misma.

b) *Perspectiva temporal:* Puntual presente en el año 2007 - 2008.

c) *Contexto o fuentes de obtención de información:* Estudiantes de la Universidad Central de Venezuela, Facultad de Odontología

d) *Escenarios de aplicación del cuestionario:* Aulas de clase donde se desarrollan los procesos formativos en la universidad.

e) *Identidad de la muestra de aplicación del cuestionario:* Estudiantes por profesor seleccionado en la fase de aplicación de entrevista y observaciones de aula. Comprendidas entre 17 y 24 años con un promedio de 19 años.

f) *Duración de aplicación del cuestionario:* Aproximadamente 20 minutos en cada grupo de los profesores/as seleccionados en la fase de estudio interpretativo.

h) *Estrategia de aplicación para la recogida de datos:* El procedimiento consistió en elaborar seis (6) listas con los nombres de los alumnos y de cada lista se elegirán nombres al azar hasta completar la muestra y seguidamente se procede a: Entrega física del cuestionario a los estudiantes seleccionados como muestra en un momento

para cada grupo por sección del profesor escogido. Señalamiento de instrucciones por un profesor de apoyo en cada grupo seleccionado bajo los criterios establecidos con anterioridad. Desarrollo del cuestionario por cada estudiante. Entrega del mismo para su procesamiento y análisis

### **1.9 El procedimiento**

Este implicó tres aspectos fundamentales: procesamiento, análisis y contrastación con el resto de instrumentos aplicados con anterioridad con la condición de complementariedad metodológica.

Este proceso siguió un conjunto de estrategias que se detallan a continuación en un todo entendiendo que el cuestionario sobre las opiniones de los estudiantes respecto de los saberes que guían las prácticas de enseñanza de su profesor fue abordado por medio de un análisis estadístico descriptivo aplicando el programa estadístico SPSS.

El propósito de este análisis en la investigación era tener una imagen descriptiva global del problema sujeto de investigación “La Formación Pedagógica del profesional de la salud” para contrastar por estratos, esa información con los resultados obtenidos en los precedentes instrumentos usados en la investigación (Best, 1982).

Finalmente, el proceso culminó con la necesaria triangulación de los datos obtenidos en el cuestionario con los resultados logrados en el análisis interpretativo e integrado en función de la planificación y análisis de los anteriores instrumentos diseñados en la investigación para el estudio de los objetivos de la investigación.



En este capítulo se realiza el diseño metodológico de la investigación partiendo del planteamiento de realizar un estudio interpretativo, se estructura sobre de dos orientaciones, una donde se trabaja con los profesores de Odontología a quienes se les aplicó una entrevista biográfica narrativa sobre el tema, seguidamente se realizaron registros de observación sobre las actividades de enseñanza y se produjo un momento para el coaching sobre aspectos del tema investigado considerado relevantes en la investigación.

La segunda orientación siguió una línea cuantitativa, para la cual se diseña un cuestionario que fue aplicado a una muestra de estudiantes de cada profesor sujeto de investigación. A partir de allí, el capítulo explora en detalle la definición, selección, criterios de delimitación, diseño y valoración por juicio de expertos de los instrumentos resaltando el sentido complementario del estudio y cada aspecto clave formulado y planificado para el éxito de la investigación.

## **2.- Integración de los Resultados**

La integración de los resultados de la investigación se realizaron tomando como el análisis cualitativo integrado de la entrevista biográfica narrativa (discursos generados por los profesores) con los datos aportados por los registros de observación /los coaching de indagación y luego se contrastan con el análisis cuantitativo derivado del procesamiento del cuestionario aplicado a la muestra de estudiantes de Odontología.

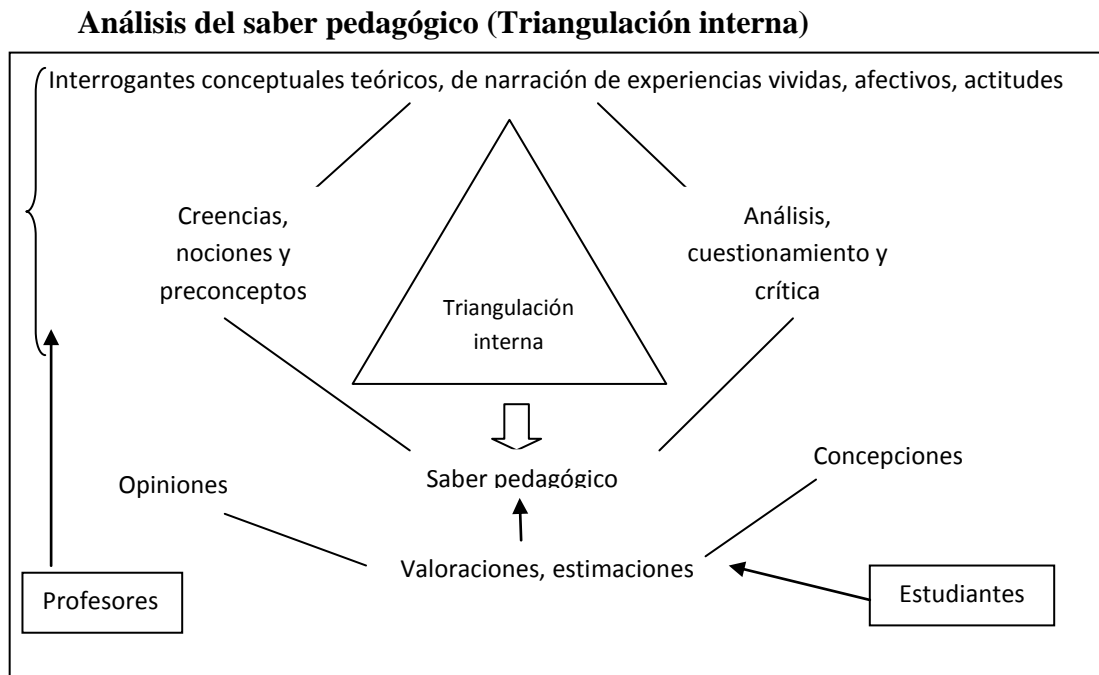
Es importante resaltar que siguiendo los esquemas trabajados y entendiendo que la disposición metodológica de la investigación sigue secuencias de temporalidad contenido (formación profesional-saber y práctica en la enseñanza) definidas como **dimensiones o trayectorias** que se estructuran por medio de las **categorías** y éstas se componen a su vez, de **tópicos de significado** (en los profesores) y **proposiciones** (en los estudiantes).

Para los efectos de la integración de resultados, se muestran gráficamente cada dimensión o trayectoria donde se resaltan las categorías globalmente *–análisis sobre/en los profesores–*, y se contrastan con los aspectos más significativos y resaltantes puntualizados por los estudiantes en el cuestionario, a modo de triangulación.

Por otra parte, es clave indicar que las primeras dimensiones o trayectorias, identificadas con el fenómeno de la formación del profesorado en etapas anteriores al propio ejercicio profesional en la enseñanza universitaria, no es contrastado por los estudiantes, habida cuenta de la no interacción manifiesta (diferentes temporalidades y experiencias de vida). Las aportaciones de los estudiantes surgen a partir de la dimensión relacionada con el ejercicio profesional universitario, es decir, en la etapa de trabajo cotidiano con sus estudiantes.

La triangulación de sujetos y de instrumentos de manera correlativa al fenómeno estudiado, ha implicado contrastar los discursos de los profesores que justifican las acciones en la enseñanza, sus prácticas de aula y los cuestionamientos sobre las mismas, con las valoraciones (opiniones) de los estudiantes; esta

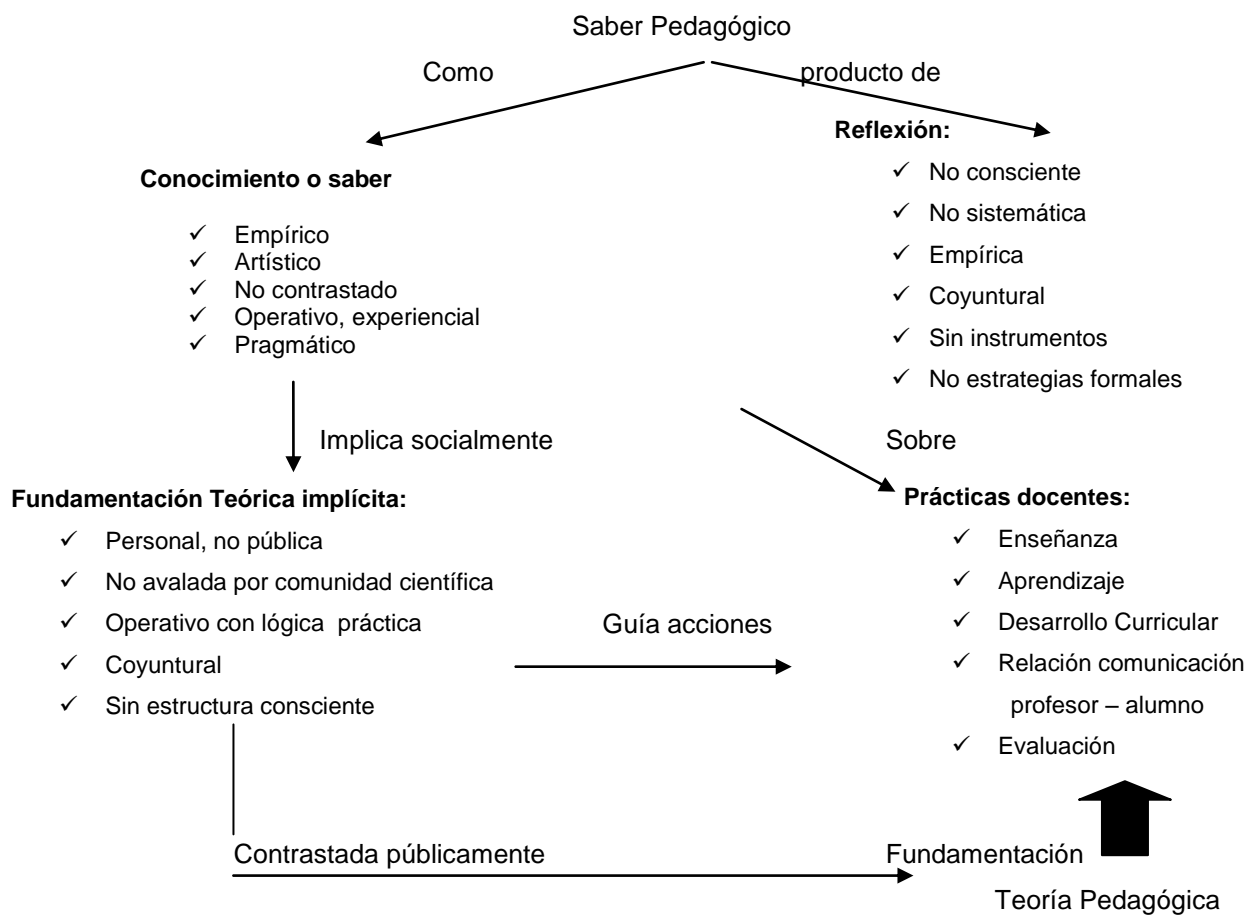
triangulación se materializó a partir de la contrastación interna de los interrogantes (en sus diferentes acepciones: narración de experiencias vividas, sentimientos, actitudes, emociones) con los referentes conceptuales y teóricos del problema estudiado, así como también con las creencias, nociones y preconceptos, el análisis y cuestionamiento crítico expresado por lo profesores universitarios entrevistados, tal y como se explica en la siguiente figura.



En la figura anterior se ilustra el proceso metodológico para el análisis del saber pedagógico a partir de los elementos semánticos básicos en cada momento del proceso.

### 3.- El saber pedagógico – elementos conceptuales

En este apartado, luego del análisis de los resultados de manera integral se establecieron las bases conceptuales – teóricas que define los elementos que le han dado significado al “saber pedagógico” de los profesores, tal como se aprecia en la siguiente figura.



En la figura anterior, se han señalado los elementos teóricos y conceptuales del “saber pedagógico”, partiendo de lo expuesto en las bases teóricas y en los

resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo, que ayudan a definir el concepto- “constructo” básico en la investigación dentro del contexto académico venezolano.

### **3.1 El saber pedagógico en el proceso de desarrollo del profesional de la salud**

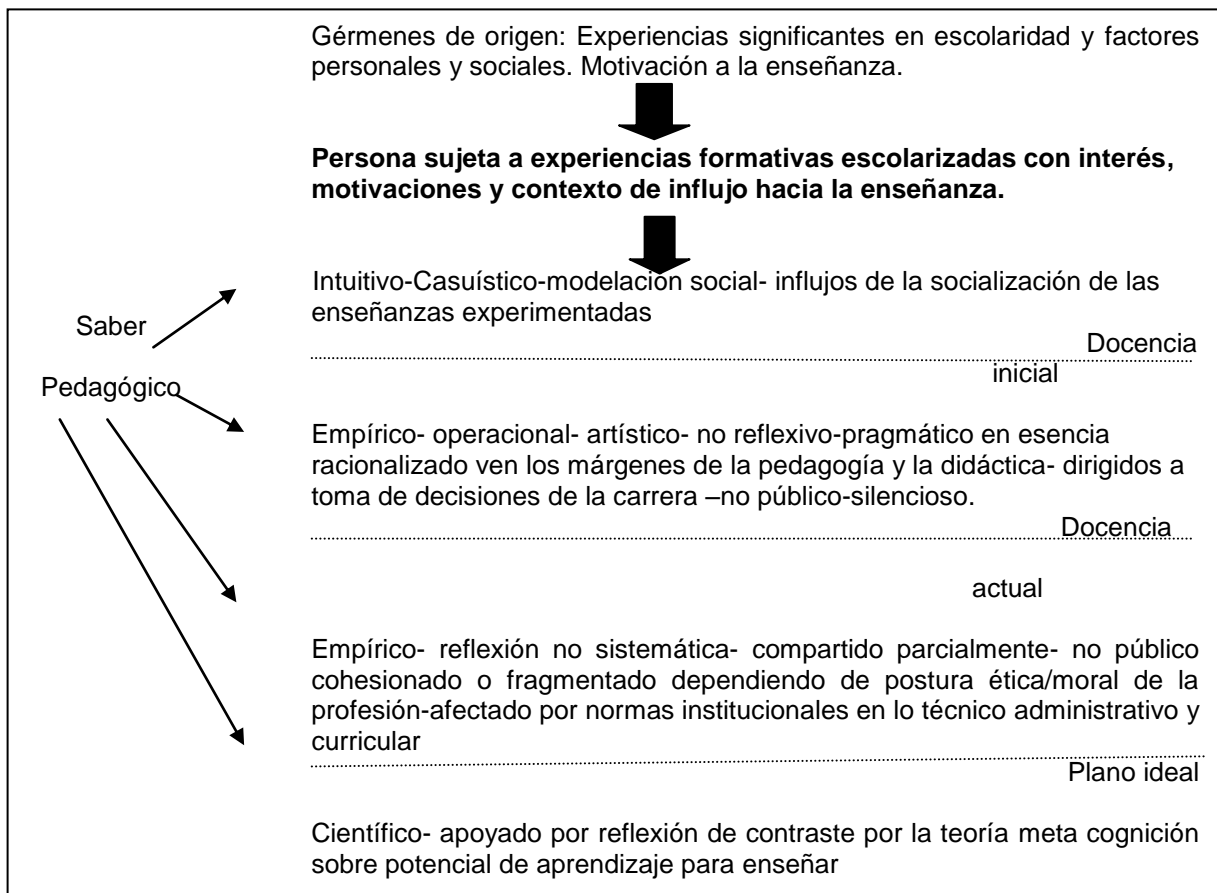
Los resultados del análisis cualitativo nos indica, que el saber pedagógico como conocimiento general sobre la enseñanza tiene sus gérmenes en las experiencias de socialización que viven los profesores en su formación escolarizada, potenciándose con el tiempo y el valor de significado de las enseñanzas experimentadas, incluso en el ámbito de formación de pregrado universitario (por vía fundamentalmente del aprendizaje vicario) y se va estructurando posteriormente en sus experiencias de trabajo con relación a la enseñanza.

El recorrido de la construcción de este saber forma parte de la estructura de vida del sujeto - *profesor* - que realiza tareas formativas (Zuluaga – Garcés, 2000) y puede identificarse en el análisis de los discursos de los profesores y en las prácticas sociales de su profesión.

Este saber va constituyéndose a partir de la internalización personal, única y propia de los valores de las experiencias de enseñanza vividas en las diferentes facetas de su formación escolarizada e institucional, donde cada sujeto -*futuro profesor universitario*-, recibe los influjos de sus maestros y profesores de quienes asumen ciertas acciones o modelos del hacer en la enseñanza, de los que se apropian y luego le dan el toque propio, partiendo siempre de sus interés y valores personales dentro de un contexto que le mueve en la dirección de la profesión docente.

Estos aspectos se exponen en el siguiente cuadro relativo al saber pedagógico en su naturaleza y caracterización.

### Naturaleza y caracterización del saber pedagógico



Fuente: el autor.

Los planos de caracterización del “saber pedagógico” se correlacionan con las “mentalidades” de los profesores/as en cuanto a su profesión de origen y a la existencia de un modelo de referencia que le afecta en cuanto a la enseñanza (experiencias personales sobre la enseñanza en la etapa de escolaridad), antes de su incorporación al ejercicio profesional como profesor/a en el ámbito universitario.

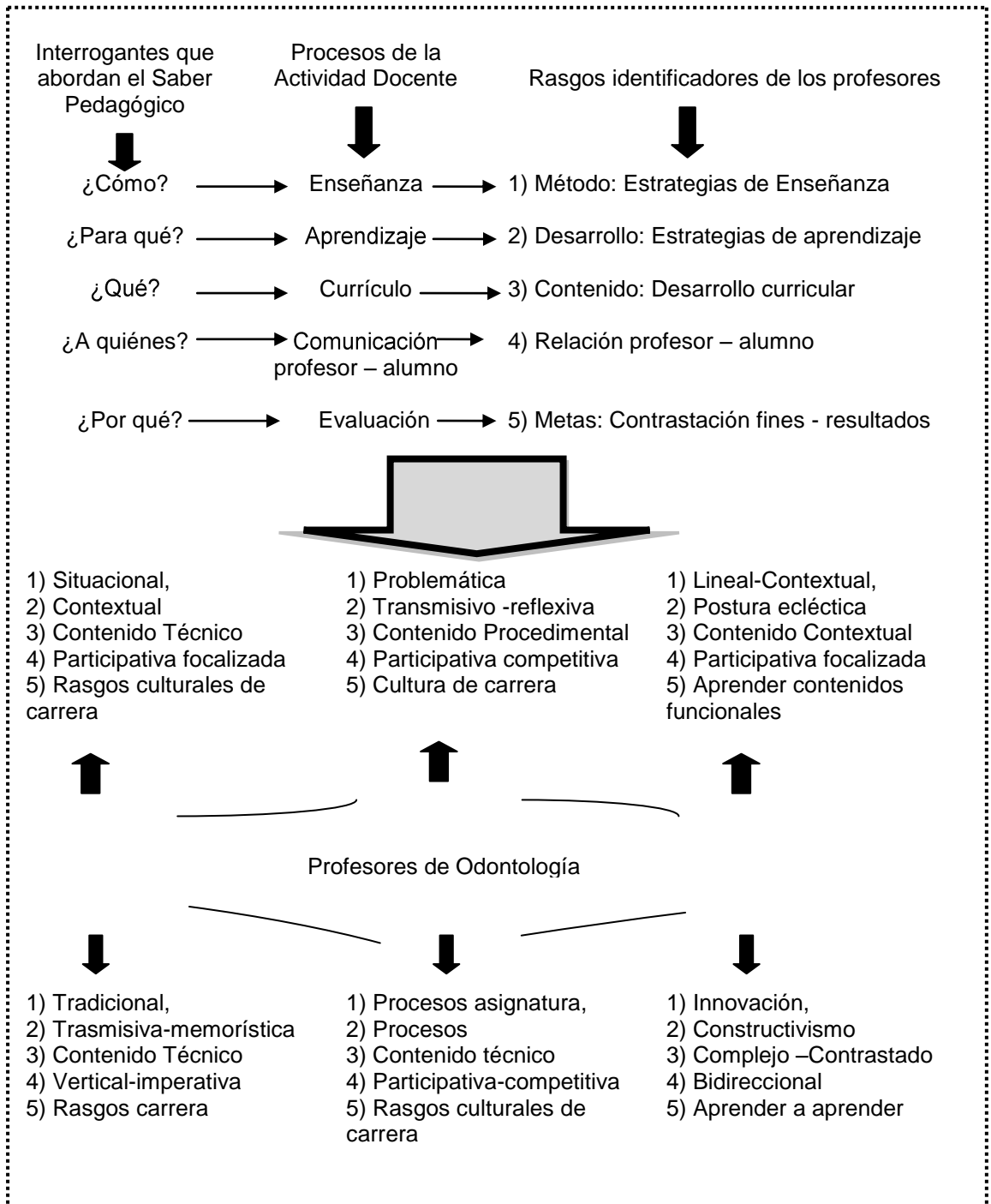
### **3.2 El saber pedagógico y la práctica docente – implicaciones en la enseñanza**

Estos aspectos se definen a partir del esquema teórico diseñado para el análisis de la categoría “Saber pedagógico implícito y prácticas docentes” en la dimensión “fundamentación teórica pedagógica implícita a nivel universitario”, que se traduce en el conjunto de aspectos de base que fueron tomados para ser estudiados en profundidad a través de cinco (5) aspectos - *tópicos de significado*- relacionados en conjunto con la enseñanza, los cuales parten de interrogantes simples que se muestran a los profesores indistintamente de su formación profesional de base.

Al constatar en los resultados cualitativos, se confirmaron y se desmitificaron muchos aspectos que emergieron de las voces de los profesores de la carrera de Odontología -*sujetos de la investigación*-; los planteamientos iniciales siguieron el modelo propuesto y dieron un gran abanico de matices que identifican de manera muy particular a cada profesor en su pensamiento y acción sobre la enseñanza en su práctica docente (Vasco, 1994; Flórez, 1994).

Cada aspecto considerado en la categoría define un dibujo especial, propio y personal en los profesores/as sujetos de la investigación; a los efectos de la integración de resultados, se ha estructurado un esquema de síntesis que puede servir posteriormente para ser valorado a fondo en otros estudios e investigaciones.

La interpretación de este esquema de síntesis se ilustra en el siguiente cuadro.





En el gráfico anterior se muestran a manera de síntesis - *a través de una palabra clave*-, los elementos que identifican ese saber en cada uno de los profesores: identificados como profesor Odontología categoría establecida por medio del análisis desarrollado en los capítulos anteriores.

Aun así, luego de desarrollar la integración de resultados, se ha definido la existencia desde la estructura narrativa de los profesores/as de un saber que refleja en la práctica docente; el cual es percibido por los estudiantes quienes a través de la opinión personal y colectiva (generalmente pública) definen unos rasgos de identificación sobre sus profesores/as bajo una determinada noción prefigurada en la institución.

En ese orden de ideas, siguiendo la dinámica de la investigación se puede apreciar que cada elemento dispuesto en el análisis cualitativo tiene una relación plurisimétrica en el análisis cuantitativo, en el entendido que los posicionamientos de los profesores obedecen a cargas axiológicas distintas de la de los estudiantes, tomando en cuenta que esta triangulación final se realiza a partir de la dimensión “saber pedagógico”, en tanto las trayectorias anteriores no corresponden con la relación de experiencia del aula entre profesores/as y alumnos.

La síntesis de los rasgos identificatorios, implican un posicionamiento en torno al “constructo” “*saber pedagógico*”, que forma parte de la atmósfera intelectual latinoamericana y especialmente venezolana; sin que por ello implique el desconocimiento de los referentes producidos en otros contextos de investigación en

el mundo, que generalmente ha evolucionado de forma más rápida y violenta, dando lugar a la configuración de otros campos del conocimiento en el ámbito educativo.

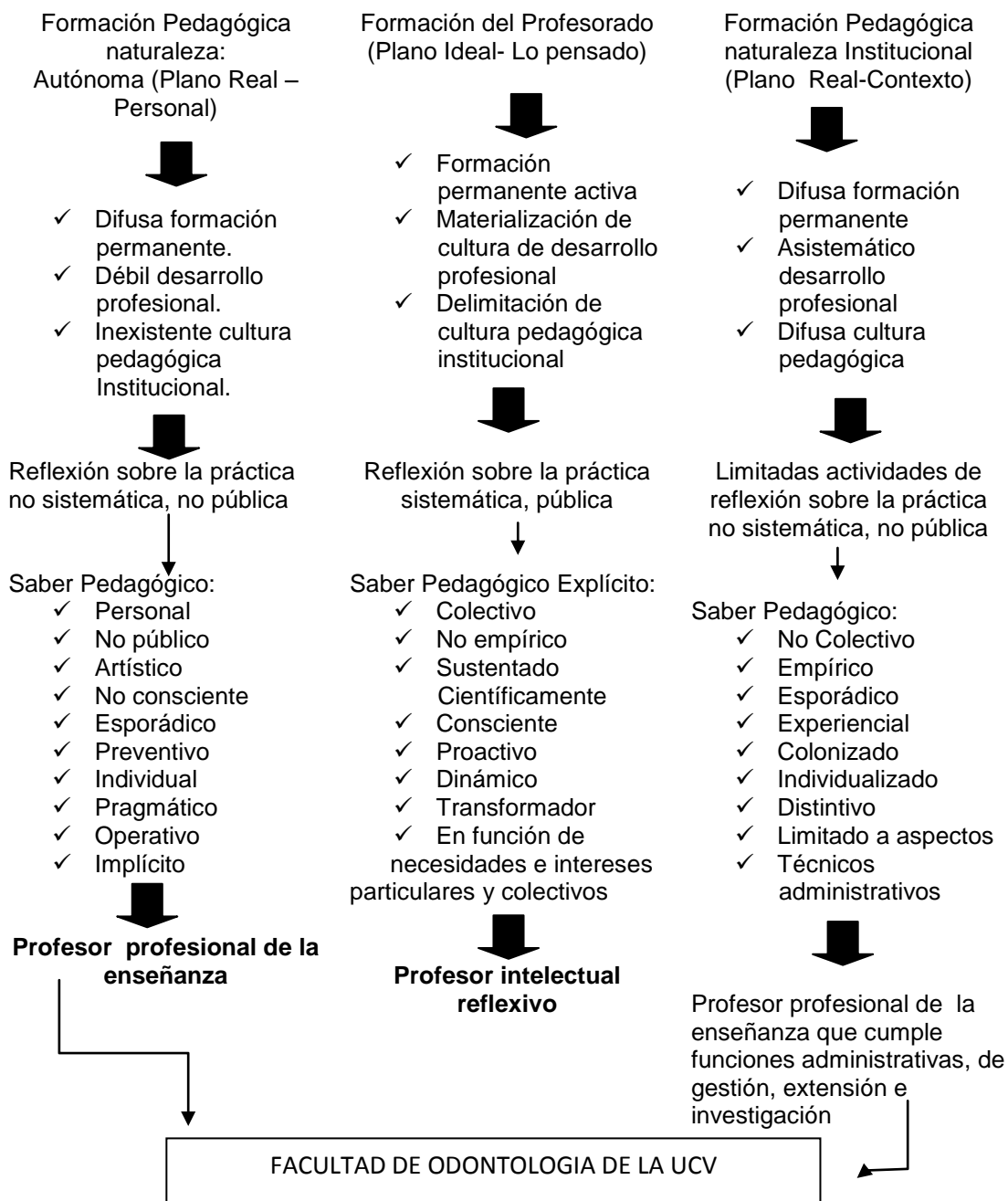
### **3.3 La formación pedagógica a nivel universitario y el saber pedagógico**

En teoría la formación pedagógica en el ámbito universitario ha de ser el impulsor de la mejora, el cambio, la transformación e innovación de la docencia, investigación y gestión; produciendo en perspectiva una mejora cualitativa del saber del profesorado con miras a la estructuración de un conocimiento sustentado científicamente, exigencia en el contexto latinoamericano y en especial, en la universidad venezolana.

La investigación nos ha mostrado que la formación pedagógica del profesor en la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela es imperceptible, débil, fragmentada y limitada en las políticas institucionales, contradiciendo los postulados propuestos desde los marcos teóricos (plano ideal) y proyectos formulados en función de las exigencias del contexto.

Peor situación se perfila en prospectiva al desarrollo profesional del profesorado, donde se observan *contradicciones notables en la institución para generar el ambiente y la cultura necesaria en los profesores y movilizar sus motivaciones e intereses particulares y colectivos* en procura de la mejora de la enseñanza. Crítica que debe hacerse, a pesar de que la institución tiene algunos proyectos en ese sentido. Estos argumentos se expresan en síntesis en el siguiente esquema.

Plano real e ideal del saber pedagógico y la formación y desarrollo profesional en el ámbito universitario



Se puede interpretar gráficamente que los planos definidos, se movilizan entre el marco personal y el institucional, mediados por un plano ideal pensado a partir de los resultados obtenidos en la investigación.

Se han percibido grandes diferencias entre la manifestación del proceso de formación del profesorado en la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela y los requerimientos, necesidades e intereses sentidos en contraste con los referentes teóricos y prácticos sobre la formación del profesorado universitario.

### **3.3.1 La formación del profesorado universitario profesional de la salud**

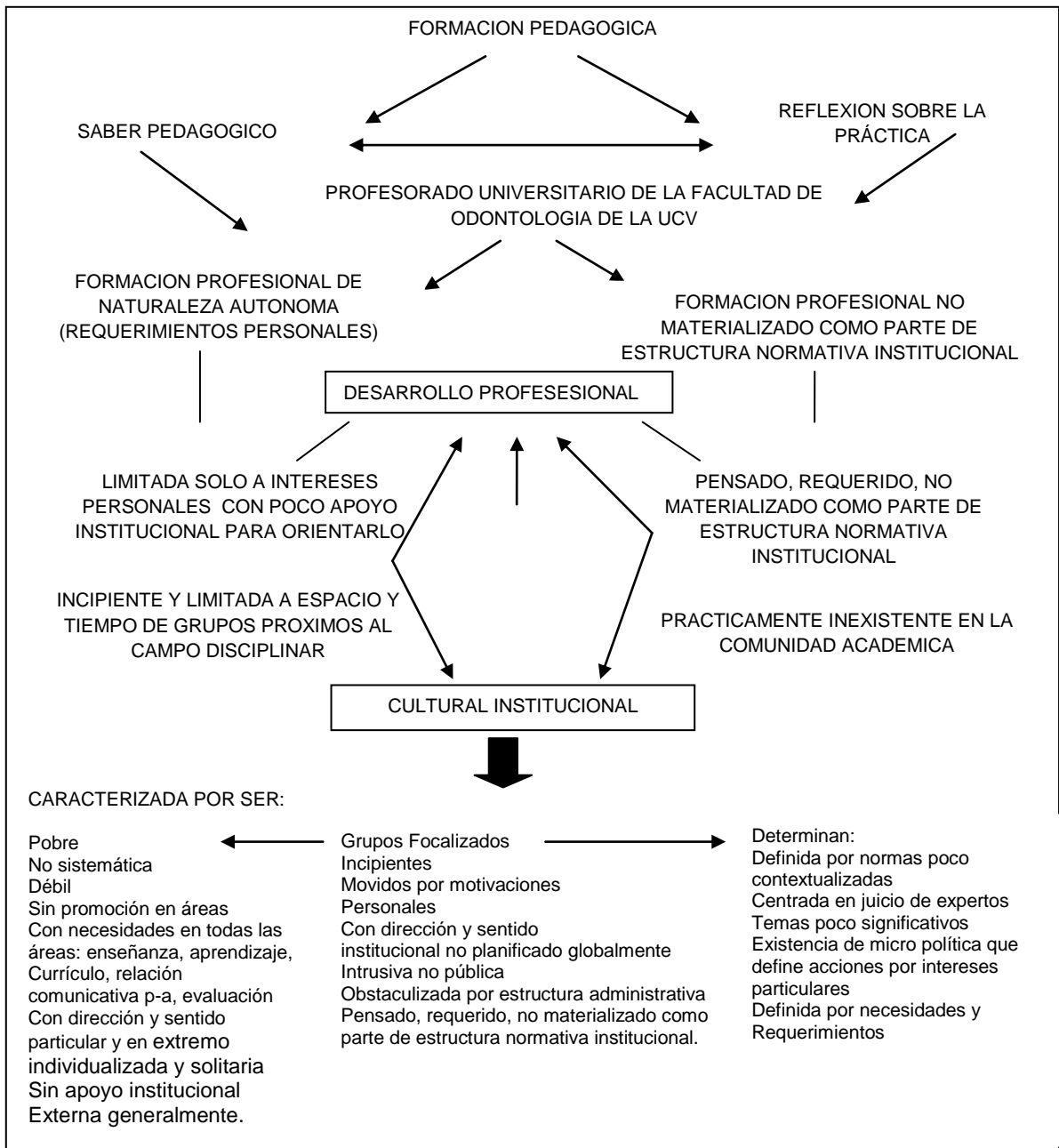
Tomando en cuenta los resultados de la investigación, se ha podido apreciar la existencia de unas características deficitarias en la institución en materia de formación pedagógica (permanente o continua) del profesor universitario de la Facultad de Odontología, situación confirmada en la naturaleza de las nociones emergidas y derivadas sobre el saber pedagógico, la formación del profesorado y los elementos de desarrollo profesional.

Estas valoraciones globales nos señalan desde las interpretaciones realizadas sobre los objetivos de la investigación, que existen deficiencias y contradicciones en la manera como el profesorado universitario sujeto de la investigación, afronta su formación pedagógica en la institución.

El desvelamiento de los saberes, concepciones y creencias sobre la enseñanza y demás procesos y funciones típicas de la profesión docente universitaria, ha significado encontrar desde la singularidad de cada profesor, en sus palabras los

requerimientos, necesidades y exigencias personales que le movilizan profesionalmente a formarse en relación con la enseñanza.

El tema entonces de la formación y desarrollo profesional se puede apreciar en el siguiente cuadro.



Como se observa en el anterior figura, las características globales, nos indican una realidad particular en cuanto a formación del profesorado y desarrollo profesional (cultura prácticamente inexistente), que nos mueve a la necesaria intervención a partir del potencial latente de los discursos y acciones del profesorado en materia de enseñanza, base para la orientación de procesos de formación permanente, dimensión pedagógica y el establecimiento del diseño de ecosistemas de aprendizaje en la institución.

La formación del profesorado tomando en cuenta los elementos: saber pedagógico y reflexión sobre las prácticas, nos definen una realidad que necesita de ser estudiada y abordada en mayor profundidad, dado que las características encontradas en los profesores definen una tendencia manifiesta en el comportamiento de estos en la carrera de odontología, la cual se relaciona con las dificultades para el ejercicio de la enseñanza con miras al logro de las metas formativas dispuestas.

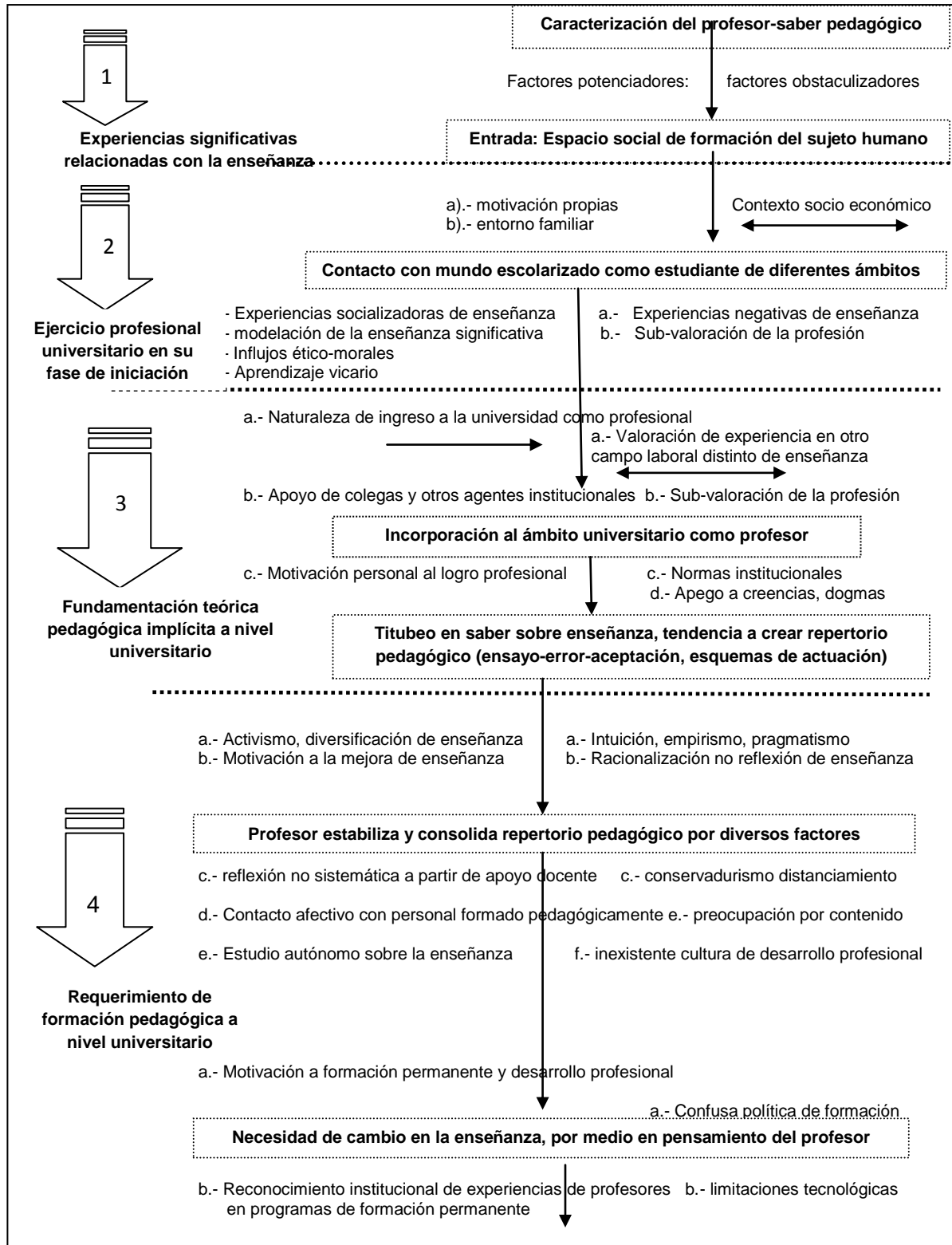
### **3.4 La trayectoria – dimensión de los profesores de la Facultad de Odontología de la UCV**

Para ilustrar finalmente la investigación, se considera clave presentar lo que hemos denominado esquema general de trayectoria o dimensión formativa del profesorado (a modo de ciclo vital) a partir del estudio del saber pedagógico, reconociendo que este “constructo”, forma parte del campo intelectual de estudio en Venezuela y Latinoamérica, como un signo particular para comprender el tema, sin que implique un desconocimiento de los esfuerzos realizados en la materia en otros contextos.

Siguiendo las ideas de Huberman (1989), se ha trazado los rasgos generales de la trayectoria de los profesores de la Facultad de Odontología, de la UCV, tomando como referencia sólo los aspectos coincidentes y divergentes más notables provocados por el estudio realizado, haciendo un esfuerzo por sintetizar la gama de aspectos emergidos en el análisis, que hacen de cada profesor *-sujeto de la investigación-* una identidad particular y única, con relación al tema.

El esquema que se presenta a continuación, no define temporalidad en la trayectoria, sólo representa los aspectos que actúan como factores potenciadores u obstaculizadores en la formación del saber del profesorado y su formación con relación a la enseñanza, así como algunos rasgos básicos que definen cada etapa de la trayectoria (con una denominación especial), siguiendo el esquema diseñado al inicio de la investigación y confrontado con los resultados del análisis interpretativo de los discursos de los profesores que justifican acciones en la enseñanza, prácticas de aula y reflexiones compartidas (coaching) sobre la enseñanza a partir del acompañamiento del profesorado con el investigador.

Los aspectos señalados con anterioridad se ilustran en la siguiente figura.





La representación anterior nos permite apreciar la complejidad del esquema general de la trayectoria formativa del profesorado desde lo pedagógico, a partir de su saber, (complejo, difuso), las flechas horizontales entre los factores indican tendencia a, es decir, un factor puede actuar como elemento potenciador u obstaculizador de la formación pedagógica al mismo tiempo.

Esta representación expresa un porcentaje mínimo de aspectos en forma de coincidencias y diferencias, estas últimas definen a cada profesor en una identidad propia que puede observarse al mirar el conjunto de los resultados aportados, donde se realiza en detalle el análisis categorial de manera cualitativa.

En este apartado se muestran de manera integrada los resultados de la investigación, donde confluyen los resultados del análisis cualitativo con el cuantitativo tomando en cuenta la estructura general de la investigación. Se expresan gráficamente cada dimensión y categoría para realizar síntesis permanente y mostrar los principales aspectos de la investigación con relación al saber pedagógico del profesorado sujeto de la presente investigación y sus características y requerimientos en formación pedagógica y de desarrollo profesional.

Los resultados mostrados, implican una identidad particular con relación al tema, la cual requiere necesariamente de la lectura del contexto situacional de la institución universitaria para comprender de manera más efectiva cada aspecto y denominación, considerada en la investigación.